



anthropologica

ANNUARIO
DI STUDI
FILOSOFICI

2013

LA GENERAZIONE DELL'UMANO

SNODI PER UNA FILOSOFIA
DELL'EDUCAZIONE

A CURA DI
MINO CONTE
GIOVANNI GRANDI
GIAN PAOLO TERRAVECCHIA

EDIZIONI MEUDON
CENTRO STUDI JACQUES MARITAIN

anthropologica


ANNUARIO DI STUDI FILOSOFICI
DEL CENTRO STUDI JACQUES MARITAIN

| DIRETTO DA

Andrea AGUTI e Luca GRION

| COMITATO DI DIREZIONE

Andrea AGUTI, Luca ALICI, Francesco LONGO, Fabio MACIOCE, Fabio MAZZOCCHIO,
Giovanni GRANDI, Luca GRION, Alberto PERATONER, Leopoldo SANDONÀ,
Gian Paolo TERRAVECCHIA, Pierpaolo TRIANI.

| SEGRETERIA DI REDAZIONE

Lucia BEZZO e Francesca ZACCARON

| COMITATO SCIENTIFICO

Rafael ALVIRA (Università di Navarra); François ARNAUD (Università di Tolosa - Le Mirail);
Enrico BERTI (Università di Padova); Calogero CALTAGIRONE (Università di Roma-LUMSA);
Giacomo CANOBBIO (Facoltà Teologica dell'Italia settentrionale); Carla CANULLO (Università di Macerata);
Antonio DA RE (Università di Padova); Gabriele DE ANNA (Università di Udine);
Mario DE CARO (Università di Roma Tre); Giuseppina DE SIMONE (Pontificia Fac. Teologica dell'Italia
Meridionale); Fiorenzo FACCHINI (Università di Bologna); Andrea FAVARO (Università di Padova);
Maurizio GIROLAMI (Facoltà Teologica del Triveneto); Piergiorgio GRASSI (Università di Urbino);
Gorazd KOCIJANČIČ (Università di Lubiana); Markus KRIENKE (Facoltà Teologica di Lugano);
Andrea LAVAZZA (Centro Universitario Internazionale di Arezzo); Franco MIANO (Università di Roma-
TorVergata); Marco OLIVETTI (Università di Foggia); Paolo PAGANI (Università di Venezia);
Donatella PAGLIACCI (Università di Macerata); Gianluigi PASQUALE (Pontificia Università Lateranense);
Roger POUIVET (Università di Nancy 2); Gaetano PICCOLO (Pontificia Fac. Teologica dell'Italia
Meridionale); Roberto PRESILLA (Pontificia Università Gregoriana);
Vittorio POSSENTI (Università di Venezia); Edmund RUNGALDIER (Università di Innsbruck);
Giuseppe TOGNON (Università di Roma-LUMSA); Matteo TRUFFELLI (Università di Parma);
Carmelo VIGNA (Università di Venezia); Susy ZANARDO (Università Europea di Roma).

| DIRETTORE RESPONSABILE

Andrea DESSARDO

Registrazione presso il tribunale di Trieste n. 1258 del 16 ottobre 2012

anthropologica
ANNUARIO
DI STUDI
FILOSOFICI | 2013

LA GENERAZIONE DELL'UMANO

SNODI PER UNA FILOSOFIA DELL'EDUCAZIONE

A CURA DI
MINO CONTE, GIOVANNI GRANDI, GIAN PAOLO TERRAVECCHIA

EDIZIONI MEUDON
CENTRO STUDI JACQUES MARITAIN

Questo volume è stato pubblicato con il sostegno
della Regione Veneto e dell'Istituto Jacques Maritain di Trieste

Gli scritti proposti per la pubblicazione sono *peer reviewed*

© 2013 Edizioni Meudon
Centro Studi Jacques Maritain
Portogruaro (VE), via del Seminario, 19
www.edizionimeudon.eu
centrostudi@maritain.eu
tel. 0421 760323 - fax 0421 74653

È vietata la riproduzione, anche parziale, non autorizzata con qualsiasi mezzo effettuata, compresa la fotocopia, anche a uso interno o didattico. L'illecito sarà penalmente perseguibile a norma dell'art. 171 della legge n. 633 del 22.04.1941.

All rights reserved. No part of this book may be reproduced in any form or by any electronic or mechanical means including information storage and retrieval systems without permission in writing from the publisher, except by a reviewer who may quote brief passages in a review.

Stampa a cura di F&G Prontostampa - Trieste
Progetto grafico e copertina a cura di Graphil - Trieste

ISBN 978-88-9749-706-6 ISSN 2239 - 6160

INDICE

Introduzione	9
PARTE PRIMA	
RADICI E FIORITURE DELL'EDUCARE (a cura di G. Grandi)	13
Giovanni Grandi <i>Educazione e natura umana. Snodi di applicazione di un'idea</i>	15
María García Amilburu <i>Presupposti antropologici dell'educazione</i>	35
Giuseppina De Simone <i>La ricchezza delle stagioni del vivere</i>	47
Giuseppe Tognon <i>L'est-etica dell'educare. Idee per una nuova filosofia dell'educazione</i>	63
Jacques Maritain <i>L'educazione e gli studi umanistici</i>	89
PARTE SECONDA	
CONSISTENZE DELL'AGIRE EDUCATIVO (a cura di M. Conte)	105
Giuseppe Mari <i>Modelli pedagogici e riferimenti antropologici lungo la storia dell'Occidente</i>	107
Mino Conte <i>Generare la forma umana</i>	127
Antonio Bellingreri <i>La consegna e la restituzione</i>	147
Pierluigi Malavasi, <i>"Capitale umano", progettazione pedagogica, generazioni</i>	159

PARTE TERZA	
LUOGHI E FIGURE DELLA CURA EDUCATIVA (a cura di G.P. Terravecchia)	173
Fabio Mazzocchio	
<i>Il difficile equilibrio. Istituzioni, spazio pubblico e funzione educativa</i>	175
Donatella Pagliacci	
<i>La dinamica della relazione educativa, tra libertà e trascendenza</i>	189
Andrea Porcarelli	
<i>Prossimità e distanza dell'educatore</i>	205
Carlo Fedeli	
<i>L'educatore come maestro</i>	223
Gian Paolo Terravecchia	
<i>Legame sociale ed educazione all'autonomia</i>	237
Abstract	251
Profili degli autori	263
Indice dei nomi	269

1 | RADICI E FIORITURE DELL'EDUCARE

A CURA DI GIOVANNI GRANDI

EDUCAZIONE E NATURA UMANA SNODI DI APPLICAZIONE DI UN'IDEA

GIOVANNI **GRANDI**

«Se il fine dell'educazione consiste nell'aiutare e guidare il bambino verso la propria perfezione umana, l'educazione non può sfuggire ai problemi e alle difficoltà della filosofia, perché essa suppone per la sua stessa natura una filosofia dell'uomo, e per prima cosa è obbligata a rispondere alla domanda rivolta dalla sfinge della filosofia: "Che cosa è l'uomo?"»¹.

Jacques Maritain si esprime in modo decisamente perentorio quanto al nesso tra educazione ed antropologia: non è possibile sviluppare una riflessione pedagogica senza aver prima messo a fuoco una visione dell'umano. Non si tratta, naturalmente, di una prescrizione deontologica, né di una indicazione rivolta ai compilatori dei piani di studio universitari; è piuttosto una considerazione che introduce ad una serie articolata di problemi: in che senso l'educazione «suppone» una antropologia di riferimento? E, se così stanno le cose, quanto pesano le diversità tra le visioni antropologiche nello sviluppo di una prospettiva pedagogica e delle proposte che la caratterizzano?

1 | «SUPPORRE» UNA FILOSOFIA DELL'UOMO

Ritenere che l'educazione consista «nell'aiutare e guidare il bambino verso la propria perfezione umana» è con ogni probabilità ciò con cui ogni educatore sarebbe d'accordo. Possiamo estendere con facilità questa prospettiva al più ampio settore della cura: ogni presa in carico ha come scopo quello di *aiutare e guidare* una persona verso una condizione *migliore* rispetto a quella in cui si trova. Aiutare, perché spesso si tratta di sostenere un passo che altrimenti sarebbe incerto o persino impossibile. Guidare, perché l'intervento punta ad una destinazione

¹ J. Maritain, *Pour une philosophie de l'éducation* (1969); tr. it.: *Per una filosofia dell'educazione*, La Scuola, Brescia 2001, p. 63.

che la persona che riceve soccorso non è in grado di individuare e di selezionare come migliore rispetto ad una eventuale rosa di alternative, oppure perché, pur avendo presagito dove si trovi il meglio, non è in grado di discernere i percorsi da intraprendere. Tutto questo vale per il bambino, ma vale anche per il malato come per chiunque versi in una condizione di disagio rispetto a cui la rete sociale – istituzionale o meno che sia – ritiene sia *bene* venire in aiuto.

Certamente la «perfezione umana» può apparire come un ideale asintotico – tutto da precisare nei suoi contenuti – ma nell'*incipit* di Maritain l'attenzione cade soprattutto sulla dinamica che investe l'educazione, e di cui il linguaggio comune appena impiegato si fa sintomatico: si tratta in ogni caso di un movimento “da-/a-” carico di scelte di valore, come le parole “migliore”, “meglio”, “dis-agio”, “bene” rivelano.

La destinazione verso cui accompagnare attraverso una presa in carico potrebbe essere anche qualcosa di molto più circoscritto rispetto ad un ideale di «perfezione umana», quantomeno nelle intenzioni esplicite di insegnanti, educatori o terapisti: trasmettere la conoscenza di una materia, aiutare a gestire le relazioni e l'aggressività, uscire da una forma specifica di dipendenza... l'attenzione potrebbe cioè cadere soprattutto su obiettivi prossimi e specifici, senza che sia esplicitato un orizzonte di senso complessivo. Nondimeno rimane valida la dinamica di fondo, che suppone sempre due momenti irrinunciabili: quello dell'analisi della situazione e quello della focalizzazione di una destinazione, quest'ultima avvertita non solo come migliore, ma anche in qualche modo come *dovuta*. Solo se il punto di arrivo, l'“a-” viene concepito come un *dover essere* può sorgere una valutazione di insufficienza dell'essere, della situazione che una persona attraversa, tale da richiedere un intervento di aiuto e di guida. L'educazione, nel suo progettare e nel suo fare, si inserisce precisamente nello spazio che separa la situazione dalla destinazione; in questo senso si comprende perché, come suggerisce Maritain, non possa sottrarsi ai problemi della filosofia: non può evitare di considerare la condizione in cui l'uomo versa (e da cui va tratto, allontanato o liberato) supponendola in qualche modo come manchevole, né può evitare – proprio per precisare la mancanza o la forma del disagio – di riferirsi ad una destinazione verso cui condurlo, supponendola come un bene dovuto.

Prima di rivolgersi agli strumenti filosofici che consentono di distendere in modo più preciso la questione, può essere utile dedicare ancora qualche osservazione preliminare e non tecnica alla dinamica ineludibile del “da-/a-”, perché mentre viene vissuta costantemente a livello pratico in tutti i settori della cura, incontra viceversa grandi resistenze nel momento della presa di coscienza dei suoi assunti impliciti e soprattutto delle sue implicazioni.

Il disagio che probabilmente per lo più si avverte incontrando le parole di Ma-

ritain – l'«obbligo» di elaborare una filosofia dell'uomo – può essere uno dei sintomi di queste resistenze, che si condensano oggi in una grande questione aperta: posso io (come singolo, ma anche come cultura) propormi di aiutare e guidare un altro avendo come punto di riferimento la *mia* visione dell'uomo? Da un punto di vista antropologico – e di questo si tratterà più oltre – la questione si sdoppia precisamente nei due punti di osmosi tra educazione e antropologia: posso io leggere la condizione dell'altro attraverso la mia idea della condizione umana? E posso io indirizzare l'altro in un percorso verso-, ispirato dalla mia idea di «perfezione umana»?

Poste in questo modo piuttosto radicale, le due domande suscitano di norma un certo disagio: immersi in una mentalità in cui il *politically correct* esprime la prima regola deontologica, per lo più ci ritraiamo da quelle posizioni che potrebbero risultare espressione di imposizione, di violenza o semplicemente di paternalismo. Sale così un deciso *non possum*, che mentre ci ricolloca pacificamente nella schiera delle persone tolleranti e *openminded*, lascia però dietro a sé un problema notevole: ma come andranno di fatto le cose? È davvero possibile nella pratica mettere tra parentesi proprio i due poli tra cui si tende l'arco della cura (“da-/a-”)? È possibile che l'io (anche codificato in un noi) non squadri in qualche modo l'altro a partire da se stesso, giungendo proprio in questo modo a stimare il male, il bene e il meglio?

Due semplici esempi possono forse aiutare a mettere a fuoco il problema.

Nel contesto di una tavola rotonda un'assistente sociale contestava animatamente il fatto che un operatore facesse valere nei propri interventi un'idea di vita buona a cui indirizzare le persone. Il suo ruolo – obiettava – è quello di supportare la persona in condizione di disagio perché questa possa recuperare la propria autonomia e quindi decidere da sé cosa fare della propria vita. Una posizione molto simile veniva sostenuta da un consulente filosofico: questi anzi sottolineava come il proprio compito fosse anzi quello di scardinare un modo unilaterale di pensare e di interpretare la realtà. L'idea di fondo era che solo incontrando una pluralità di prospettive e di idee sull'umano risultasse possibile per la persona riconsiderare la propria posizione e i propri punti di riferimento, diventando maggiormente consapevole e assumendo nuova padronanza di sé. Di conseguenza il consulente riteneva che adottando questa prospettiva il suo intervento sarebbe rimasto in una zona assiologicamente neutrale, avendo evitato di propendere per una visione particolare, o di proporla come *migliore* di altre. Nel corso del dibattito l'assistente sociale mostrò tuttavia di avere le idee molto chiare a proposito del fatto che portare a passeggio i nipoti fosse *meglio* che ubriacarsi al bar, così come il consulente filosofico ebbe modo di insistere sul valore della capacità riflessiva e dello spirito

critico, come farmaci contro l'ottusità, l'integralismo e le connesse forme di incapacità relazionale o persino di violenza. Entrambi, insomma, non potevano in pratica fare a meno di riferirsi ai due poli di cui sopra, stabilendo con precisione quale fosse la condizione (negativa) da cui trarre la persona per aiutarla e guidarla verso una destinazione migliore, da ritenersi inequivocabilmente più umana ed in questo senso come dovuta.

Possiamo dire che l'assistente sociale e il consulente filosofico non stessero leggendo la situazione delle persone di cui si occupavano attraverso una loro filosofia dell'uomo e attraverso dei precisi riferimenti di pensiero, in base a cui potevano stabilire in cosa risiedesse il negativo da cui prendere le distanze e in cosa il positivo a cui tendere? Il giudizio di valore dell'assistente sociale rispetto all'una o all'altra pratica è evidente e condiviso, così come sono altrettanto chiari i valori che il consulente filosofico colloca al primo posto nel proprio profilo ideale della persona matura. Si tratta in entrambi i casi di punti di riferimento che individuano aspetti di un *dover essere* rispetto a cui la vita concreta si direbbe disorientata e bisognosa di soccorso.

Le parole di Maritain, che qualcuno a prima vista potrebbe percepire come urticanti, segnalano allora semplicemente che non è possibile operare in una logica "da-/a-" senza avere dei punti di riferimento per una lettura delle situazioni e per una progettazione degli obiettivi. In questo senso, il vero rischio diventa quello di fingere di non adottare alcuna filosofia dell'uomo, lanciando così un'interdizione sul piano teorico nell'esplicitare i contorni del *negativo*, del *bene* e dunque del meglio, poi costantemente infranta sul piano della prassi.

Il timore di esiti paternalistici e di veder degradare l'educazione o la cura in soluzioni impositive non giustifica però un divieto del pensare e dell'esplicitare i punti di riferimento in base a cui ci si orienta, come appunto i contenuti di ciò che additiamo come «riuscita», «successo» o «perfezione» umana. Al contrario, si direbbe che proprio l'avvertenza dei rischi connessi a visioni ideologiche e non costantemente rimeditate debba spingere in tutt'altra direzione: occorre pensare l'educazione esplorandone i nessi con la (o le) filosofie dell'uomo che la strutturano e ne ispirano la prassi.

Quali possono essere allora gli snodi notevoli da riprendere con attenzione, e quali gli strumenti concettuali a cui ricorrere?

2 | NATURA UMANA: UNA NOZIONE ANCORA DISPONIBILE?

Una prima questione che si pone in prospettiva antropologica è se la nozione di «natura umana» sia ancora disponibile per una riflessione sull'educazione.

Il dispositivo concettuale ha il pregio di essere il punto di confluenza di una serie piuttosto articolata di questioni, che potrebbero essere espresse in questi interrogativi: qual è la struttura psicologico-spirituale dell'uomo? In cosa consiste la «perfezione dell'umano»? Qual è la condizione in cui ogni uomo si ritrova nell'intraprendere il proprio cammino di crescita e di maturazione? La rilevanza di questi interrogativi è intuitiva in ambito educativo.

Il primo pone la questione se sia possibile sviluppare un sapere sull'uomo di portata universale, se cioè sia possibile mettere a fuoco dinamiche e strutture attive indipendentemente dai diversi contesti (culturali e sociali) e dalle diverse condizioni soggettive (ad es. salute o infermità) in cui una persona si ritrova a vivere.

Il secondo pone la questione se ed in che misura possa essere sviluppato un ragionamento sulla destinazione dell'umano che conservi a sua volta un carattere di universalità, che non sia cioè riducibile ai modi di espressione ed alle preferenze individuali. È l'interrogativo, se si vuole, sull'estensione del *non possum* di cui sopra: è ovvio che aiutare e guidare una persona ad intraprendere la carriera diplomatica è una forzatura, se questa avverte in sé la vocazione alla medicina. Ma c'è qualcosa di altrettanto ovvio nel dire che aiutare e guidare una persona a dare più spazio alle relazioni invece di affogare le proprie fatiche nell'alcol non è una indicazione valida per alcuni e per altri no. Ma come cogliere la linea di demarcazione tra questi due generi di ovvietà?

Il terzo interrogativo solleva la questione forse più intrigante di tutte, ed a cui varrà la pena di dedicare maggiore attenzione: il primo soccorso educativo – non in senso cronologico, ma fondativo – di cui la persona ha bisogno, consiste nella rimozione degli ostacoli che le impediscono di procedere verso la destinazione a cui è già da sé orientata, oppure consiste nel favorire un radicale riorientamento? Quanto profondamente dobbiamo attenderci che ciascuno opponga resistenza all'educazione? Come leggere il fatto che, in fondo, l'educazione è proprio ciò che gli uomini mettono in atto per evitare che, facendo la natura il proprio corso corso, la persona si contragga in una belva o, come avrebbe detto più finemente Maritain, in un puro individuo?

2.1 | Natura come struttura

La nozione latina di «natura» copre, tra i diversi significati, quello riferibile al greco «ousia», nozione per cui la tradizione latina utilizza in senso più specifico il termine «essentia»²: l'interrogativo su che cosa sia una data realtà – *quid est* – ri-

² «Secondo il Filosofo, il termine sostanza si può prendere in due sensi. Primo, si dice sostanza la quiddità di una cosa espressa dalla definizione, difatti diciamo che la definizione esprime la sostanza delle cose: e questa

ceve ordinariamente una risposta che ne isola appunto i tratti essenziali e caratterizzanti. In questo modo essenza o natura indicano quella che chiamiamo anche «definizione», il plesso di caratteristiche che consente di distinguere una realtà da un'altra e al tempo stesso di riconoscere la comunanza di struttura in una molteplicità di individui: diremo che la natura di una penna è diversa da quella di una mela (distinzione di realtà), ma al tempo stesso riconosceremo che i vari strumenti da scrittura ad inchiostro sparsi sulla nostra scrivania, per quanto individualmente diversi tra loro, hanno tuttavia la stessa natura. La storia del pensiero ha dato voce ai molti interrogativi che potrebbero sorgere a proposito di questa nozione: la natura descrive la figura? Esprime le funzioni? La natura di una realtà cambia se cambiano le funzioni o se intervengono mutamenti in ciò che cade dinanzi ai nostri occhi? Da questo punto di vista non è detto che la nozione esprima grandi potenzialità: come osserva in fondo anche Tommaso d'Aquino, lì dove dicendo "natura" si intende "essenza", ciò che interessa non è una prospettiva di analisi dinamica di una data realtà, focalizzata sulla permanenza di una identità pur a fronte di cambiamenti. Ciò che piuttosto interessa è una chiarificazione che potremmo chiamare statico-strutturale, il cui scopo principale è quello di riconoscere l'uguaglianza di fondo tra individui soggettivamente diversi³ e, ad un tempo, la loro irripetibilità.

Parlare allora di "natura umana" significa riferirsi a tutti gli uomini, andando ad esprimere qualcosa di valevole per ciascuno in forza della struttura comune e indipendentemente dalle differenze individuali. Alcune delle definizioni classiche di "persona", ad esempio, fanno leva su questa risorsa del dispositivo concettuale. Boezio, notoriamente, parla di «naturae rationalis individua substantia»⁴: la razionalità esprime in questo caso il carattere distintivo dell'uomo, riferito appunto alla "natura", mentre si specifica che questa si realizza in una "sostanza individuale", cioè in viventi unici ed irripetibili, ma al tempo stesso essenzialmente solidali.

L'utilizzo della nozione di "natura" nella sua funzione definitoria è divenuto piuttosto familiare nel pensiero occidentale soprattutto in seguito alle dispute teologiche dei primi secoli: come esprimere in modo sintetico e al riparo da confusioni

sostanza, che i Greci dicono ousia, noi possiamo chiamarla essenza [...]». Tommaso d'Aquino, *Summa Theologiae* (di seguito semplicemente ST), I q. 29 a. 2 co.

³ Vittorio Possenti individua in questa funzione della nozione la prima di due grandi direttrici, ovvero «l'assunto secondo cui la natura è una invariante che stabilisce i caratteri essenziali del genere umano, include un elevato grado di universalità e difende un carattere cui come uomini siamo legati, ossia che tutti partecipiamo a qualcosa di comune o di metaculturale». V. Possenti, *Il nuovo principio persona*, Armando, Roma 2013, p. 227. Si potranno qui ulteriormente leggere con interesse una serie di riflessioni sull'idea in questione, nel confronto in particolare con Habermas e Fukuyama (Cfr. il cap. VI, pp. 219-240).

⁴ Severino Boezio, *De duabus naturis et una persona Christi*, III, 1-3.

l'idea che Gesù Cristo fosse vero Dio e vero uomo? Conosciamo la formula fatta propria dal Concilio di Calcedonia del 431 d.C.: *una persona e due nature*, quella umana e quella divina⁵. L'assunzione della natura umana esprimeva l'essere uomo di Cristo in ogni aspetto, ed era unanimemente riconosciuto dai pensatori cristiani come un punto irrinunciabile nella più complessiva visione della redenzione: solo ciò che è assunto – ripetevano molti autori cristiani – è salvato⁶. In questo caso “natura umana” costituiva non tanto un chiarimento rispetto a ciò che rientrasse o meno nella definizione, quanto un contrappunto rispetto a “natura divina”.

C'è dunque nella nozione di “natura umana” una doppia funzione, ad un tempo aggregatrice e distintiva, che risulta molto importante per molteplici sviluppi di ordine pratico e vitale. Ad esempio tutta la cultura dei diritti umani fa leva precisamente su quest'idea di intima uguaglianza tra gli uomini, a cui va riservato il medesimo rispetto non in virtù della loro appartenenza ad un ordine civile (come nel caso dei diritti di cittadinanza) ma in forza di una appartenenza più radicale al genere umano. Il diritto all'educazione rientra, ad esempio, in questo contesto⁷.

Il pensiero filosofico si è spinto fin dove ha potuto lungo l'asse della definizione essenziale: specialmente le grandi sistematizzazioni antropologiche antiche riferite all'anima – su tutte, quelle psicologiche di Platone e quelle di tipo più funzionalista di Aristotele – hanno cercato di precisare meglio i tratti specifici della natura umana⁸. A tutt'oggi, ad esempio, la ben nota facoltà di *intendere* e di *volere* è un'eco lunga dell'antropologia antica e medievale e del suo sforzo di mettere a fuoco le caratteristiche proprie di un essere umano (in salute).

⁵ Così recita la definizione dogmatica: «Seguendo i santi padri, all'unanimità noi insegniamo a confessare [...] uno e medesimo Cristo Signore unigenito, da riconoscersi in due nature, senza confusione, immutabili, indivise, inseparabili, non essendo venuta meno la differenza delle nature a causa della loro unione, ma essendo stata, anzi, salvaguardata la proprietà di ciascuna natura, e concorrendo a formare una sola persona e ipostasi». Concilio di Calcedonia (4 ecum.) Sess. 5, 22 ott 451 (Denz. 302). Si noterà, tanto in ciò che precede quanto in ciò che segue la definizione, che è assente la preoccupazione di specificare i contenuti della nozione di «natura umana», e questo precisamente perché qui la formula è impiegata nella sua funzione distintiva rispetto a «natura divina» per riaffermare Cristo «vero Dio e vero uomo» (*Ivi*, 301).

⁶ Sulla centralità della questione soteriologica si veda in particolare A. Milano, *Persona in teologia. Alle origini del significato di persona nel cristianesimo antico*, Edizioni Dehoniane, Roma 1996, pp. 46-48.

⁷ La *Dichiarazione universale dei diritti dell'uomo* contempla notoriamente il diritto all'educazione all'articolo 26; in particolare il comma 2 fa riferimento all'idea di «pieno sviluppo della personalità umana». Le versioni inglese (*education*), tedesca (*Bildung*) e francese (*éducation*) si direbbero tuttavia avere maggiore respiro di quella italiana, che traduce con «istruzione» un'idea che nelle altre lingue conserva un'accezione più ampia e in grado di ospitare in modo sensato la tensione verso il «pieno sviluppo della personalità».

⁸ Per una esplorazione attenta e documentata si veda A. Aguti, *Natura umana. Un'indagine storico-concettuale*, Ed. Meudon, Portogruaro 2010, a questo riguardo in particolare le annotazioni sul *significato normativo del concetto di natura nel pensiero antico* (pp. 31-36).

2.2 | Natura come destinazione

Un secondo profilo della nozione di “natura” è quello riconducibile al greco “*physis*”. In questo caso l’etimologia necessita di un grado di mediazione filosofica minor: così come nel contesto greco, anche in quello latino qui il riferimento va al vivente ed alla dinamicità che lo caratterizza. Nel termine latino il gioco lessicale risulta più stretto: natura fa riferimento a *nascor*, nascere. Certamente è conservata l’eco di un riferimento strutturale (si è quel che si è nati), ma ancor di più viene espressa una tensione verso un compimento atteso: “*natura*” compare infatti in una forma dell’infinito futuro (natura esse) esprimendo qui il senso dell’attesa per le cose che devono nascere, il senso di un divenir altro che porta in sé il fascino ed il travaglio del venire alla luce e di un nuovo inizio.

Questa seconda accezione integra l’esigenza di definizione essenziale e di distinzione da altro, portando l’attenzione sulla vicenda dell’uomo vivente e sul suo dover essere. Si può dire che ora «natura umana» include non solo una visione strutturale ma anche una visione prospettica dell’umano.

È nel gioco di questi due significati che troviamo ancora alcune annotazioni di Jacques Maritain:

«[...] Suppongo che voi ammettiate esservi una natura umana e che questa natura umana è la stessa presso tutti gli uomini. Suppongo che voi ammettiate anche che l’uomo è un essere dotato di intelligenza, e che, in quanto tale, agisce comprendendo quello che fa e quindi ha il potere di determinare se stesso ai fini che egli persegue. D’altra parte, avendo una natura, essendo costituito in un certo determinato modo, l’uomo ha evidentemente dei fini che rispondono alla sua costituzione naturale e che sono gli stessi per tutti – come per esempio tutti i pianoforti che, qualunque sia il loro tipo particolare e dovunque essi siano, hanno per fine di produrre suoni che siano giusti. Se non producono suoni giusti, essi sono cattivi, bisogna riaccordarli, o sbarazzarsene come buoni a nulla. Ma poiché l’uomo è dotato di intelligenza e determina a se stesso i propri fini, tocca a lui accordare se medesimo ai fini necessariamente voluti dalla sua natura. Ciò vuol dire che vi è, per virtù stessa della natura umana, un ordine o una disposizione che la ragione umana può scoprire e secondo la quale la volontà umana deve agire per accordarsi ai fini necessari dell’essere umano. La legge non scritta o diritto naturale non è altro che questo»⁹.

In questo passo molto celebre Maritain prova a tessere in un quadro unitario l’idea di “natura umana” come comune appartenenza al genere umano, come

⁹ J. Maritain, *Les droits de l’homme et la loi naturelle* (1942); tr. it.: *I diritti dell’uomo e la legge naturale*, Vita e Pensiero, Milano 1993², p. 56.

struttura tipica (l'intendere e il volere), e come destinazione e visione prospettica (ordine e disposizione da scoprire e realizzare). Per quanto il contesto sia in questo caso quello della discussione sulla fondazione del diritto naturale, non è difficile rinvenire il nesso con le osservazioni avanzate a proposito della apertura antropologica del pensiero sull'educazione: l'idea di condurre il bambino verso la «perfezione umana» poggia sui medesimi presupposti. È possibile ragionare di educazione in senso universale, tenendo conto delle caratteristiche tipiche dell'essere umano e adoperandosi per scoprire in che cosa possa consistere quella riuscita umana a cui ciascuno tende, pur nella evidente diversità delle biografie individuali.

Se da un lato la nozione di “natura umana” presidia le ragioni dell'universalità, dall'altro, presa nel senso della visione prospettica, costituisce un ingrediente irrinunciabile per qualsiasi declinazione della cura. La “natura umana” inquadra infatti precisamente il polo dell'“a-”, ciò che esprime la condizione verso cui andare e rispetto alla quale l'educazione assume la funzione di aiuto e di guida.

Ciò che confluisce ed in cui si concretizza questa visione prospettica risulta in effetti essere molto rilevante, e merita quello sforzo di esplicitazione a cui si è fatto riferimento in sede introduttiva.

Si può apprezzare questo snodo chiedendo aiuto ad un altro autore classico del pensiero pedagogico, John Dewey. In una riflessione sui compiti della scuola troviamo il ragionamento che segue e che merita di essere accostato attraverso un breve lavoro di scomposizione:

«Lo scopo o obiettivo principale [della scuola] è di preparare il ragazzo [...] mediante l'acquisizione di un insieme di conoscenze e di forme di abilità ben fondate che costituiscono il materiale dell'istruzione»¹⁰.

Alla citazione manca chiaramente qualcosa di sostanziale, che si cela nell'omissione segnalata tra parentesi. Prima di focalizzare ciò che manca conviene però osservare che Dewey individua con precisione due “competenze” con cui il gergo formativo contemporaneo ha notevole confidenza: troviamo il *sapere* – l'«insieme di conoscenze» – e il *saper fare* – le «forme di abilità» –. La struttura della breve nota di Dewey aiuta a rendersi conto immediatamente che queste due “competenze” suonano del tutto indeterminate se rimangono disancorate dal terzo ingrediente della formula, il *saper essere*. A che cos'è che prepariamo i ragazzi in senso globale (in questo caso attraverso l'istituzione scolastica)? Le parole omesse nella frase di Dewey suonano così:

¹⁰ J. Dewey, *Experience and Education* (1938); tr. it.: *Esperienza e educazione*, La Nuova Italia, Firenze 1967², p. 4.

«[L'obiettivo principale della scuola è di preparare il ragazzo] alle responsabilità future ed al successo nella vita».

Ora la proposizione risulta chiusa, e questo grazie ad un riferimento a ciò che attende nella vita e che ci si attende dalla vita: l'introduzione dell'elemento prospettico sana la sospensione e l'indeterminatezza precedenti. Attraverso questa breve analisi ci si rende facilmente conto di come le tre "competenze" sopra richiamate non siano affatto sullo stesso piano: il conoscere (sapere) e l'agire (saper fare) si possono concretizzare solo in riferimento a ciò che si desidera realizzare in senso complessivo (saper essere). Finché non compare il *dover essere*, la visione prospettica, risulta impossibile individuare con maggiore precisione quale sia il sapere da provvedere e quali le abilità da implementare.

Sorge ora la questione successiva: così come a Maritain dovremmo chiedere di precisare che cosa si debba intendere per «perfezione umana», allo stesso modo dovremmo chiedere a Dewey di dirci in che cosa consista il «successo nella vita». In entrambi i casi, pur con espressioni diverse, ci ritroviamo dinanzi a ciò che potremmo chiamare «natura umana», secondo l'accezione data dall'infinito futuro: un'idea di ciò a cui (tutti) dobbiamo nascere¹¹. Certamente Dewey rifiuterebbe di parlare di «natura» nel senso della tradizione metafisica, lasciando così radicalmente aperta la questione del contenuto delle nozioni che mette in campo: il «successo nella vita» dal suo punto di vista risulta essere piuttosto qualcosa che si codifica storicamente. Si tratta tuttavia di una posizione che può risultare sensata solo se la consideriamo come un invito a non assolutizzare i modelli di «vita riuscita» che ogni contesto sociale ed ogni epoca inevitabilmente esalta; il rifiuto all'idea di «natura» introdotto sul piano teorico è invece illusorio e controproducente. È illusorio perché è chiaro che quando chiederemo a Dewey in che cosa consista il «successo» non ci aspetteremo da lui una fotografia di quello che va per la maggiore nell'opinione sociale, ma al contrario proprio un contenuto valevole al di là della contingenza, attraverso cui misurare ciò che viene proposto qui ed ora. Il rifiuto teorico dell'idea di «natura» è anche controproducente, perché alimenta l'idea che tutti i modelli si equivalgano, sottraendo così spazio alla discussione dei loro contenuti. Paradossalmente si genera il risultato da cui – giustamente – Dewey metteva in guardia: i modelli storicamente emergenti non vengono più

¹¹ Da questo punto di vista la pretesa di Maritain, nonostante la formulazione in apparenza più spigolosa, si rivela persino più soft di quella di Dewey: mentre il primo parla dell'educazione in senso lato, il secondo si riferisce espressamente alla scuola, a cui viene attribuito così un compito totalizzante nella formazione della persona.

sottoposti a critica e diventano degli assoluti, che valgono come tali per le “tribù” in cui tende a riparcellizzarsi la società contemporanea.

Da questo punto di vista la necessità di una discussione sulla “natura umana” appare in tutta la sua evidenza: possiamo dare per scontati gli obiettivi complessivi dell’agire educativo, lasciando che sprofondino nell’indeterminatezza delle formule? Come condurre un dibattito nel momento in cui emergesse la diversità delle idee in merito a cosa sia «perfezione umana» o a cosa sia «successo»? Come ritrovare dei punti di riferimento che consentano ai partecipanti di sollevarsi dalla contingenza storica e di non innescare scontri tra tribù privi di vie d’uscita? Non si tratta di interrogativi astratti, ma della concretezza ordinaria dei contesti educativi – specialmente istituzionali – della società contemporanea. Di fatto stanno discutendo di “natura umana” i genitori e gli insegnanti che si trovano su posizioni diverse nelle minime scelte di orientamento culturale delle iniziative scolastiche: si farà qualcosa in occasione della festa della mamma e della festa del papà? Nella loro popolarità di un tempo, queste ricorrenze sottolineavano ruoli e relazioni ritenuti costitutivi di una vita buona. Il «successo» era anche codificato proponendo a modello l’essere padri e madri, la «perfezione umana» era additata laicamente celebrando il valore delle buone relazioni intergenerazionali. Si discute ora se queste immagini prospettiche debbano continuare ad essere proposte: come regolarsi con i bambini che vedono raddoppiarsi i papà e le mamme di riferimento? Come con quelli i cui padri non perdono occasione per avvilire la figura della madre da cui sono separati (e viceversa), giungendo a chiedere alla scuola che non si faccia riferimento ideale alcuno all’altro ex coniuge? Come attrezzarsi con i bambini di domani che – troppo facile essere in questo caso preveggenti – avranno due madri e nessun padre o viceversa?

Al cuore di queste delicate questioni troviamo ancora una volta la figura della “natura umana”, che fa da spartiacque rispetto a due sviluppi possibili, ma tra loro alternativi.

Possiamo metterli a fuoco rimanendo nel solco dell’esempio richiamato. Si può – prima ipotesi – mantenere intatto il paniere con le specifiche celebrate dalle due ricorrenze popolari, avendo delle ragioni per ritenere che reciproca fedeltà tra i coniugi, buone relazioni tra loro e con i figli siano coordinate che esprimono una forma di «successo» dell’umano, valevole in ogni tempo. Il riconoscere le situazioni di cui sopra come luoghi di sofferenza dell’umano (di insuccesso, per esprimersi linearmente con Dewey) non spegne la questione della delicatezza nel porsi dinanzi alle vicende dei singoli; si pone anzi con maggior forza la questione di come lavorare mantenendo una visione prospettica a proposito della buona riuscita umana, ma avendo cura al contempo che questa non si traduca in una

(pseudo)ragione di emarginazione di alcuni o in un amplificatore di sofferenza.

L'alternativa – seconda ipotesi – è quella di rifiutare l'idea che le (diverse) soluzioni di scomposizione delle figure genitoriali siano (tra) le principali matrici della sofferenza, affermando piuttosto come “naturali”, cioè come una altrettanto valida idea prospettica di “riuscita”, le soluzioni ad esempio di nucleo parentale allargato o di nucleo parentale omosessuale o monoparentali per scelta. In questo caso il problema posto all'istituzione non è più quello di saper gestire le maggiori fatiche affettive di alcuni, ma piuttosto di adoperarsi per rimuovere le convinzioni *narrowminded* di altri, le cui fobie risulterebbero essere – in questa prospettiva – le principali matrici della sofferenza.

Si può cioè osservare che nel primo caso la richiesta di attenzione per chi potrebbe soffrire per il richiamo ad un padre o una madre assenti (o contesi) non si fa portatrice di una diversa concezione di “successo” o di “riuscita” umana; nel secondo la medesima sollecitudine avanza la richiesta di una revisione degli assi secondo cui una società comprende e ripropone alle nuove generazioni l'orizzonte di riuscita nella vita.

Gli esempi potrebbero moltiplicarsi, evidentemente qui non interessa entrare nello specifico delle questioni sopra evocate: è però utile osservare che quando diversi genitori si trovano a discutere sull'opportunità e sui modi di celebrare semplici feste tradizionali, lì dove le ragioni di una maggiore attenzione non fossero quelle della possibile sofferenza di alcuni, ma quelle del riconoscimento istituzionale di nuove realtà di fatto, in quei casi la discussione verterebbe esattamente sull'idea di “natura umana”. Questo genere di discussioni, se non si immagina di declinarle secondo il modello delle tifoserie calcistiche, per cui la ragione viene a coincidere con il volume della voce, conducono rapidamente «alla domanda rivolta dalla sfinge della filosofia: “Che cosa è l'uomo?”».

2.3 | *Natura come condizione*

Le considerazioni fatte sopra aprono un varco verso la terza accezione di «natura umana»: qual è la condizione in cui ogni persona si trova? Questo interrogativo va accostato attraverso alcune precisazioni preliminari, perché il rischio di sovrapporre livelli di analisi diversi è ora molto più elevato che non negli snodi precedenti.

Nel linguaggio comune accade talvolta che persone interpellate sul perché abbiano compiuto gesti particolarmente coraggiosi rispondano semplicemente che per loro è stato “naturale”. Anche in senso deteriore, quando qualcuno agisce im-

pulsivamente scendendo al di sotto delle aspettative etiche che aveva generato nei suoi interlocutori, si dice che sia emersa alla fine “la sua vera natura”. In entrambi i casi si fa riferimento a qualcosa di profondo, a qualche tratto della personalità che, in certi frangenti, supera in velocità le regioni della riflessività e conduce all'azione: la chiamiamo anche “spontaneità”.

Già gli antichi si sono interrogati su queste profondità – da questo punto di vista la psicanalisi non ha scoperto nulla di nuovo¹² – ed hanno codificato la nota prospettiva dei vizi e delle virtù, nel loro complesso riconosciute come abitudini: *héxis* per i greci, *habitus* per i latini. La spontaneità non è altro che l'abitudine al lavoro. In molti aspetti dell'umano è facilmente comprensibile la dinamica che porta alla formazione di un'abitudine: la ripetizione frequente genera un automatismo; in questo modo, con la pratica, l'attenzione cosciente ad una serie anche complessa di operazioni (si pensi, ad esempio, alla guida di un veicolo) progressivamente si contrae e tutto sembra fluire senza alcun intervento della riflessività. Non di rado si scambia tutto questo per un istinto.

Se però si può convenire che buona parte di ciò che effettivamente è “irriflesso” ha avuto origine proprio in una più o meno consapevole fase riflessiva, rimane tuttavia che proprio la dinamica della formazione delle abitudini non è così semplice da osservare: la loro genesi, anche individuale, spesso si perde nel passato e diviene oscura. In tal senso accade che la persona che prende coscienza di qualche propria “cattiva abitudine” si trovi a lottare intensamente “contro se stessa”, contro qualcosa che non esiterebbe a riconoscere come parte della propria natura, tale è – appunto – la “naturalzza” avvertita in una certa inclinazione (solitamente proporzionale alla fatica ed all'impegno richiesto per contrastarla).

Ecco qui il cuore di uno strano paradosso: la nozione di «natura» esprime non solo la *destinazione*, ma ora anche la *condizione*, non solo il *meglio* ma anche la *mancanza*, non solo l'“a-” ma anche il “da-”. Come uscire da questo *impasse* ed evitare di perdere, nel contatto con il linguaggio comune e con l'esperienza, un dispositivo filosofico per altri versi fortemente esplicativo?

¹² È interessante, ad esempio, notare come la via generale di analisi dell'inconscio sintetizzata da Freud sia del tutto analoga a quella già messa a fuoco da Tommaso d'Aquino a proposito dell'analisi degli *habitus*. Scrive Freud: «Come possiamo arrivare a conoscere l'inconscio? Naturalmente lo conosciamo soltanto in una forma conscia, dopo che si è trasformato o tradotto in qualcosa di conscio». S. Freud, *Metapsicologia* (1915); tr. it. in *Filosofia e psicoanalisi*, UTET, Torino 2008, p. 50. Con sorprendente affinità scriveva Tommaso: «Uno capisce di avere un certo habitus grazie al fatto che si rende conto di realizzare qualcosa che è caratteristico di quell'*habitus*. Oppure analizza la natura e la logica di un *habitus* analizzandone la manifestazione. Ora, il primo tipo di conoscenza si guadagna avendo un certo *habitus* che dà origine al gesto attraverso cui l'*habitus* subito è rivelato. Il secondo tipo di conoscenza si ottiene attraverso una ricerca molto accurata». Tommaso d'Aquino, *ST*, I q. 87 a. 2.

La riflessione antropologica della tradizione occidentale dispone in effetti già di un contrappunto rispetto a questo problema: l'espressione che indica specificamente la condizione umana non è semplicemente quella di "natura", bensì di "natura ferita"¹³. Si tratta, in questo caso, di una notazione che viene dalla tradizione cristiana, di cui è utile recepire quantomeno il problema per poi ritornare allo snodo dell'educazione avendo un quadro teorico-antropologico sufficientemente sbizzato.

2.3.1 | Natura ferita

L'idea di una "natura ferita" non è altro che la codifica filosofico-antropologica di ciò che la tradizione cristiana ha condensato nell'idea di "peccato originale"¹⁴.

¹³ Un contrappunto diverso nelle formulazioni, eppure analogo nel cogliere il problema, lo si può trovare in Kant e nella tensione che questi ravvisa tra le buone «disposizioni della natura» e la lotta tuttavia richiesta per la maturazione del carattere. Cfr. a questo proposito le annotazioni di A. Aportone, *Il controsenso delle disposizioni naturali. Appunti sulle relazioni tra natura, ragione e moralità secondo Kant*, in F. Biasutti (a cura di), *Ethos e natura. Ricerche sul significato dell'etica per la modernità*, Bibliopolis, Napoli 2009, pp. 379-410: «Le disposizioni [dell'uomo] gli sono date come germi dalla natura e devono essere sviluppate in una sorta di corpo a corpo con la natura stessa» (p. 409).

¹⁴ Agostino ha utilizzato efficacemente questa espressione: «Perché si presume così tanto della possibilità della natura? È stata ferita, piagata, danneggiata, rovinata: ha bisogno d'una sincera confessione e non d'una falsa protezione». Cfr. Agostino di Ippona, *De natura et gratia*, 53, 62 (tr. it. in Agostino di Ippona, *Opere*, Vol. XVII/1, Città Nuova, Roma 1981, p. 455). Come è noto, il tema della «natura ferita» si è misurato con il problema della trasmissione di questa infermità e con la tesi antropogenetica del monogenismo.

Non è questo il luogo per diffondersi sulla questione, giova tuttavia richiamare quantomeno i tratti essenziali della problematica, dal momento che non è di secondaria importanza nella comprensione del complesso di profili che ha assunto e assume la questione della «natura umana», quantomeno nella tradizione cristiana.

L'Enciclica *Humani generis* di Pio XII nel 1950 ribadisce la tesi del monogenismo, ovvero della derivazione di tutto il genere umano da un'unica coppia di progenitori: lo fa nel contesto del confronto con l'evoluzionismo e con la tendenza di parte del pensiero teologico ad assumere come punto di riferimento le nuove teorie scientifiche sull'antropogenesi. La Sacra Scrittura – qui il racconto di Genesi 3 – non si esprime su un piano antropogenetico, tuttavia a lungo è parso che si dovesse in qualche modo ritenere storicamente individuabile in Adamo la persona stessa del "primo uomo", e questo anche sulla base della "specularità" con Cristo su cui fanno leva intense pagine paoline (Cfr. 1 Cor 15,21-22 e Rm 5,12-21). Il principio dogmatico è peraltro sempre stato chiaro: l'universalità della salvezza giunge in Cristo, e ciò rinvia specularmente all'universalità della condizione di peccato, a cui nessuno può da sé sottrarsi né da sé liberarsi. La discendenza monogenetica assicurerebbe questa solidarietà universale nel peccato del genere umano, solidarietà riconducibile alla trasmissione di generazione in generazione della condizione sortita dall'azione del "primo uomo". L'interrogativo che è sorto – più sotto la spinta degli studi esegetici che non delle conoscenze in merito all'antropogenesi – è se davvero il monogenismo costituisca il baluardo tolto il quale cadrebbe anche il principio soteriologico. Ci si è chiesti cioè se l'insegnamento sul peccato originale, proprio nella sua consistenza dogmatica, non abbia in fondo alcun bisogno di essere debitore di una particolare spiegazione scientifica dell'antropogenesi (venendo ad essa vincolato secondo la formula *simul stabunt, simul cadent*). Già negli anni Settanta Karl Rahner avanzò una

Il senso dell'origine nella *mens* semitica e antica non coincide con quello che generalmente le viene attribuito nella contemporaneità: risalire all'origine non significa determinare un punto d'inizio nel tempo passato, ritornare ad un momento storicamente dato, ma codificare un'istanza di universalità. Di tutto questo si direbbe esser stato già ben avvertito Tommaso d'Aquino, che riferisce lo snodo del peccato originale proprio ad una questione che riguarda la natura dell'uomo e le disposizioni profonde dell'animo umano, e non l'antropogenesi. Non a caso la *Summa Theologiae* colloca la questione del peccato originale non nella sezione dedicata all'origine dell'uomo, ma in quella dedicata agli *habitus*, alle abitudini profonde che emergono nella forma della spontaneità e individuano la condizione esistenziale ordinaria della persona (adulta). La nozione di peccato originale va così a focalizzare una disposizione profonda, di carattere universale: si tratta – in una trascrizione antropologica, non tuttavia lontana dal senso teologico – di quella inclinazione all'autoreferenzialità, che rinchiude l'uomo nell'illusione dell'autosufficienza, portandolo alla rottura delle relazioni e a quell'isolamento che è presagio ma anche preludio di morte¹⁵.

Questa disposizione di fondo certamente si concretizza individualmente in modalità molto diverse, nondimeno rappresenta un'esperienza ed una matrice di sofferenza da cui nessun uomo è preservato: da qui scaturiscono una molteplicità

serie di considerazioni che riducevano la portata della tesi monogenista (Cfr. K. Rahner, *Corso fondamentale sulla fede* (1976); tr. it. Edizioni Paoline, Alba 1977, in particolare pp. 152-155). In tempi più recenti lo stesso Benedetto XVI si è mosso in questa direzione, proprio mostrando come il contenuto dogmatico rimanga intatto nella sua sostanza senza la necessità di fare riferimento al monogenismo. Joseph Ratzinger ha sottolineato che l'origine del male nella storia rimane avvolta nel mistero: «Come è stato possibile, come è successo? Questo rimane oscuro. Il male non è logico. Solo Dio e il bene sono logici, sono luce. Il male rimane misterioso. Lo si è presentato in grandi immagini, come fa il capitolo 3 della Genesi, con quella visione dei due alberi, del serpente, dell'uomo peccatore. Una grande immagine che ci fa indovinare, ma non può spiegare quanto è in se stesso illogico. Possiamo indovinare, non spiegare; neppure possiamo raccontarlo come un fatto accanto all'altro, perché è una realtà più profonda. Rimane un mistero di buio, di notte». (Cfr. *Adamo e Cristo: dal peccato originale alla libertà*, Udienza generale di mercoledì 3 dicembre 2008). La formula, del resto, riprende una consapevolezza che è stata già di Agostino: «Nihil est ad praedicandum notius, nihil ad intelligendum secretius» (*De mor. Eccl. cath.*, 1, 22, 40).

Il monogenismo, in quanto ipotesi scientifica, non provvede alcun apporto decisivo nella comprensione di ciò che è avvolto nel «mistero di buio» dell'origine del male, risultando in effetti un elemento estrinseco, la cui consistenza non incide su quella dell'insegnamento dogmatico. Gli studi esegetici più recenti continuano del resto ad attestare proprio ciò che in senso filosofico Tommaso aveva già intuito facendo leva – sempre quanto alla sostanza dell'insegnamento – proprio sulla nozione di «natura umana» (Cfr. *ST*, I-II q. 81 a. 1 co.): Adamo ed Eva – nomi peraltro mai utilizzati in senso personale nell'Antico Testamento – ed il racconto delle origini di cui sono protagonisti rappresentano appunto una istanza di universalità, costruita secondo i canoni letterari del tempo. Cfr. in particolare G. Borgonovo (a cura di), *Torah e storiografie dell'antico testamento*, Elledici, Torino (Leumann) 2012.

¹⁵ Sulla perdita della «giustizia originaria» cfr. in particolare *ST*, I-II q. 85.

di orientamenti e di gesti che in vario modo convergono nel costringere l'uomo in situazioni di morte. Tuttavia si tratta sempre, appunto, di un *habitus*: notazione fondamentale per poter esprimere nel medesimo snodo la possibilità del cambiamento¹⁶, sia pure di un cambiamento così radicale che – nella visione cristiana – non può che essere dono ed opera di Dio stesso.

La strumentazione filosofica ha offerto, in questo caso, un efficace riferimento concettuale per mettere a fuoco una condizione universale inevitabile, puntualizzando però che questa condizione da un lato non coincide con la “natura umana” (dunque l'uomo non vi è di per sé condannato), dall'altro neppure è frutto della volontà divina: il male non è perciò originario come il bene¹⁷.

A livello antropologico l'idea di “natura ferita” consente allora di richiamare una serie non trascurabile di elementi: l'universalità di un'esperienza, quella del male (in particolare nella forma della rottura delle relazioni e dell'isolamento) e della morte, e – specularmente – l'universalità di una esigenza di riscatto (alimentata da una radicale domanda di bene e di vita); e ancora: la profondità di questa incisione del male nell'animo umano, l'impossibilità di una auto-redenzione e dunque la necessità di un soccorso.

Non è difficile leggere in questa filigrana proprio i termini fondamentali che ricorrono in ogni prospettiva pedagogica che intenda attestarsi a livello di una filosofia dell'educazione. C'è una condizione da cui trarre la persona (un «da-»), e questa condizione – proprio per diventare significativa in senso filosofico – chiede di essere focalizzata nel senso dell'universalità: non c'è uomo a cui siano risparmiate le fatiche e le contraddizioni del vivere nella ricerca della felicità. C'è poi una destinazione a cui tendere e a cui accompagnare, e che chiede di essere via via messa a fuoco, sapendo di doversi misurare con una certa resistenza, che per essere vinta richiederà impegno e certo non poca fatica. C'è infine la consapevolezza che

¹⁶ La nozione stessa di «habitus», riferita da Tommaso, fa leva sull'idea di una «medietà tra pura potenza e puro atto» (Cfr. *ST*, q. 87 a. 2, co.): in questo caso ci si appoggia acutamente sulla coppia aristotelica, per sottolineare da un lato la stabilità di una disposizione (il versante dell'atto) ma al contempo la possibilità del cambiamento, che è data dal permanere della potenzialità.

¹⁷ Tommaso stesso accoglie la formula secondo cui «consuetudo est quasi altera natura», riconoscendo agli *habitus*, siano essi virtuosi o viziosi, questa prossimità con le inclinazioni strutturali dell'uomo (sempre però quanto ai loro effetti e alle loro manifestazioni); tuttavia non concede in alcun luogo spazio all'idea che la malvagità sia in senso proprio 'naturale', iscritta nella struttura stessa dell'umano (né del creato). Si potrà notare che la questione della “natura ferita” si iscrive nella più ampia problematica dell'origine e consistenza del male: come annota T. Špidlík, si tratta di «un'eterna domanda alla quale si cerca di dare risposta per mezzo di miti e riflessioni speculative» e che in modo schematico trova fondamentalmente come risposta diverse forme di dualismo (cosmico, antropologico, psicologico), rispetto a cui la visione cristiana costituisce una radicale alternativa (Cfr. T. Špidlík, *Il cammino dello spirito*, Lipa, Roma 1995, pp. 47-49).

nel tendere l'arco "da-/a-" nessuno è in grado di fare da sé, ma è necessario un soccorso.

Dalla filigrana appena ricapitolata e dalla breve ricognizione della nozione di "natura ferita" si vede però sorgere un problema solitamente trascurato: non solo l'indicazione di una destinazione, ma anche la comprensione profonda della condizione esistenziale-universale dell'uomo ha un'incidenza nel tracciare l'arco dell'educazione (o della cura). Siamo così di fronte al terzo interrogativo, sollevato in apertura: il primo soccorso educativo – non in senso cronologico, ma fondativo – di cui la persona ha bisogno, consiste nella rimozione degli ostacoli che le impediscono di procedere verso la destinazione a cui è già da sé orientata, oppure consiste nel favorire sia un radicale riorientamento sia uno sviluppo progressivo di una diversa modalità di vita? Detto altrimenti: l'educazione si misura con una esigenza di "facilitazione" nei percorsi e di rimozione di ostacoli per lo più esteriori e superficiali o anche e più radicalmente con una esigenza di "conversione"?

Che la questione sia tra quelle decisive in ambito pedagogico lo ha rilevato con lucidità Kant, a cui vale senz'altro la pena di rivolgersi per sostare su questo passaggio.

2.3.2 | Crescere "secondo natura": magnifiche sorti e progressive?

Nello scritto *La Religione nei limiti della semplice Ragione* Kant esordisce riportando la percezione comune per cui «il mondo va di male in peggio»¹⁸: si tratta di un «lamento antico come la storia», che riflette l'idea di una spontaneità inclinata in senso contrario al bene. «L'opinione eroica opposta, più moderna ma assai meno diffusa – prosegue –, ha trovato credito soltanto tra i filosofi e, oggi specialmente, fra i pedagogisti; essa sostiene che il mondo proceda incessantemente in senso opposto, dal peggio al meglio (benché in modo appena percettibile) o almeno che è possibile rintracciare nella natura umana una disposizione a tale progresso»¹⁹. Per il filosofo è improbabile che questa opinione possa essere sorta dall'esperienza: più probabilmente deriva da «un'ipotesi generosa dei moralisti, da Seneca a Rousseau», secondo la quale «dovendosi ammettere che l'uomo, per natura (cioè come generalmente nasce) è sano di corpo, non c'è ragione per non ammettere che sia parimenti sano per natura e buono di anima. La nostra natura

¹⁸ I. Kant, *Die Religion innerhalb der Grenzen der blossen Vernunft* (1794); tr. it.: *La religione nei limiti della semplice ragione*, in P. Chiodi (a cura di), *Critica della Ragion pratica e altri scritti morali*, UTET, Torino 2006, p. 337; B 3.

¹⁹ *Ivi*, B 4 (tr. it.: pp. 337-338).

stessa dovrebbe dunque promuovere lo sviluppo di tale disposizione morale al bene che si trova in noi»²⁰.

Quale che sia l'origine di questa opinione, l'idea che l'uomo sia spontaneamente buono conduce – stando alle note di Kant – a ritenere che lì dove il male dovesse prender corpo (che prenda corpo non lo nega nessuno), si sarebbe in presenza di una distorsione locale delle inclinazioni umane: un frutto rovinato da cause estrinseche, data la bontà non solo della radice ma anche dell'intera pianta sviluppatasi “secondo la propria natura”. In questo quadro, l'educazione si configura certamente come un intervento correttivo, ma che investe programmaticamente le distorsioni superficiali, in modo che la buona spontaneità possa ritornare ad esprimersi liberamente. Se però cambiassero le coordinate antropologiche relative alla condizione umana, anche l'azione educativa assumerebbe tratti diversi quanto alla profondità dell'incisione di cui dovrebbe farsi carico: si tratterebbe di andare oltre alla riforma di singoli atteggiamenti (o di particolari abitudini), per accompagnare la persona verso un cambiamento ben più radicale. A questo orizzonte guarda, in effetti, il filosofo:

«Per chi vuol diventare buono non solo legalmente ma anche moralmente (cioè gradito a Dio) [...] non è sufficiente una riforma graduale se resta impuro il fondamento delle massime, ma è necessaria una rivoluzione dell'intenzione (che conduca al massimo della santità dell'intenzione); quindi l'uomo può diventare un uomo nuovo solo mediante una specie di rinascita, simile a una nuova creazione e a causa di un cambiamento di cuore»²¹.

Kant fa cioè osservare che se l'uomo è spontaneamente buono, allora ciò che occorre fare è intervenire sulle distorsioni terminali del suo agire; viceversa, se la spontaneità non conduce linearmente al bene, occorre intervenire sulla matrice stessa della spontaneità e sostenere o accompagnare un cambiamento che assume nel dettato del testo tutte le caratteristiche di una *conversio* («nuova creazione e cambiamento di cuore»).

Indubbiamente il filosofo opta per la seconda prospettiva, da cui «consegue che l'educazione morale dell'uomo non deve prendere le mosse dal miglioramento dei costumi ma dalla trasformazione della maniera di pensare e dalla fondazione di un carattere», tuttavia non manca di annotare che «per lo più si procede in modo diverso, combattendo contro i singoli vizi ma lasciandone intatta la radice

²⁰ *Ivi*, B 5 (tr. it.: p. 338).

²¹ *Ivi*, B 54 (tr. it.: pp. 369-370).

comune»²². Ha dunque prevalso in pedagogia l'ipotesi generosa dei moralisti a cui allude il filosofo?

Quale sia la visione prevalente, allora come oggi, è qui meno rilevante. Indubbiamente però occorre riconoscere che Kant ha messo a fuoco uno snodo non secondario: una diversa concezione della "condizione umana" implica un modo diverso di procedere anche in campo educativo. Lo stesso Maritain – specialmente nei diversi interventi raccolti in *Per una filosofia dell'educazione* – ha provato ad esplicitare alcuni tratti di una prospettiva pedagogica che supponga una visione dell'umano diversa da quella – per rimanere a Kant – di Seneca o di Rousseau, impegnandosi a più riprese a trascrivere sul piano dell'educazione le implicazioni di un'antropologia che contempra una «natura ferita»²³.

3 | I GRANDI IMPLICITI ALLE RADICI DEL PENSARE PEDAGOGICO. RITORNO ALL'IDEA DI "NATURA UMANA"?

Dall'affresco essenziale qui ricostruito si può trarre dunque una indicazione di ordine generale: al cuore di ogni pensiero sull'educazione non possono non esserci due grandi prese di posizione.

²² *Ivi*, B 55/56 (tr. it.: pp. 370-371).

²³ Molto incisivo rimane un passo che non appartiene alla letteratura pedagogica maritainiana, ma che tuttavia esprime il nesso inaggirabile tra antropologia ed educazione e che non guasta tener presente: «Eccoci di fronte al problema cruciale dell'educazione dell'essere umano. Vi sono taluni che confondono la persona con l'individuo; per procurare alla personalità il suo sviluppo e la libertà di piena spontaneità o d'autonomia alla quale essa aspira, essi rifiutano ogni asceca, vogliono che l'uomo porti frutto senza essere potato. Invece di completarsi, l'uomo allora si disperde e si dissocia; il cuore si atrofizza, il senso si esaspera. Oppure tutto quel che vi è di più umano nell'uomo si ritira in una sorta di vuoto ricoperto di frivolezza.

Ma vi sono taluni che mal comprendono la distinzione tra l'individuo e la persona, la prendono per una separazione; credono che in noi vi siano due esseri separati, quello dell'individuo e quello della persona. Allora, secondo questa sorta di educatori di uomini – morte all'individuo! E viva la persona! Il guaio è che uccidendo l'individuo si uccide anche la persona. La concezione dispotica del progresso dell'essere umano non è certo migliore della combinazione anarchica. L'ideale di una simile concezione dispotica sembra essere, in un primo tempo, di toglierci il cuore, possibilmente con anestesia; in un secondo tempo sostituirlo con il cuore di un angelo. La seconda operazione è più difficile della prima, e riesce più raramente. In luogo della persona autentica, sulla quale si imprime il volto misterioso del Creatore, sorge allora una maschera, la maschera austera del fariseo. In realtà, ciò che importa principalmente per l'educazione ed il progresso dell'essere umano, nell'ordine morale e spirituale (come nell'ordine della crescita organica), è il principio interiore: vale a dire, qui, la natura e la grazia.

I nostri mezzi non sono che degli ausiliari, la nostra arte, un'arte cooperatrice ministra rispetto a questo principio interiore. E tutta l'arte di togliere e potare – cosa che riguarda la tempo stesso l'individuo e la persona – in modo tale che nella intimità dell'essere la pesantezza dell'individualità diminuisca, quella della personalità vera e della sua generosità aumenti. È un'arte difficile». Cfr. J. Maritain, *La personne et le bien commun* (1946); tr. it.: *La persona e il bene comune*, Morcelliana, Brescia 1995¹⁰, pp. 26-28.

Una di queste emerge con forse maggiore immediatezza e riguarda la destinazione del cammino dell'uomo: in che cosa consiste la «perfezione umana», il «successo nella vita», il meglio, la realizzazione, la fioritura²⁴ della persona? Qual è l'universale di destinazione da tenere in vista ed in primo piano, rispetto a cui coordinare i molteplici passi che dovranno comprensibilmente tener conto della singolarità di ciascuno, così come delle diverse stagioni della vita?

Un'altra presa di posizione essenziale riguarda inoltre la condizione umana, presa non come un dato fenomenologico-individuale ma ancora una volta come un dato esistenziale-universale: si tratta in questo caso di mettere a fuoco la radice della resistenza umana al bene che l'esperienza ordinaria attesta, e rispetto alla quale si fanno necessarie la cura e l'educazione in particolare. Questa presa di posizione risulta decisiva soprattutto nello stimare il valore – diversificato indubbiamente, ma pur sempre rispetto ad un punto di riferimento da esplicitare – di tutto ciò che emerge nella forma della spontaneità.

Queste due prese di posizione rappresentano (prese nel loro ordine logico) le coordinate – il “da-/a-” – tra cui si distende l'arco della vita e dell'educazione. Si tratta di poli meno scontati nel loro contenuto specifico di quanto forse ordinariamente si ritenga, specialmente nel caso del polo che individua la “condizione” umana. In qualche modo ogni filosofia dell'educazione – e, a cascata, ogni proposta educativa, a qualsiasi livello – dipende dal contenuto specifico che attribuisce (consapevolmente o in maniera irriflessa) ai due poli della “condizione” e della “destinazione”.

Una riflessione sulla «natura umana», se condotta nell'avvertenza delle sfaccettature che questa nozione ha assunto nella elaborazione antropologico-filosofica, merita dunque uno spazio anche nei contesti in cui viene sviluppato il pensiero pedagogico.

Si può dire allora che le annotazioni di Maritain rimangano sempre attuali: «L'educazione non può sfuggire ai problemi e alle difficoltà della filosofia, e per prima cosa è obbligata rispondere alla domanda “Che cosa è l'uomo?”»²⁵. Le risposte potranno, naturalmente, essere diverse, ma nel contesto di una società plurale diventa sempre più urgente, e allo stesso tempo fecondo, contemplare uno spazio di approfondimento e di dibattito su ciò che forse troppo a lungo si è continuato a dare per unanimemente condiviso.

²⁴ Tra gli artefici della diffusione di questa espressione, con riferimento alla *Eudaimonia* aristotelica ed alle sue possibili trascrizioni nel lessico contemporaneo, si veda senz'altro Martha C. Nussbaum, *The fragility of goodness: Luck and ethics in Greek tragedy and philosophy* (1986); tr. it: *La fragilità del bene. Fortuna ed etica nella tragedia e nella filosofia greca*, il Mulino, Bologna 2004.

²⁵ Maritain, *Per una filosofia dell'educazione*, p. 63.