



anthropologica

ANNUARIO  
DI STUDI  
FILOSOFICI

**1623 - 1973**  
**LA NOZIONE DI PERSONA**  
**DA PASCAL A MARITAIN**

A CURA DI  
ALBERTO PERATONER  
FRANCESCA ZACCARON

EDIZIONI MEUDON

**a**nthropologica



ANNUARIO DI STUDI FILOSOFICI  
DELL'ISTITUTO JACQUES MARITAIN

| DIRETTO DA

Leopoldo SANDONÀ e Francesca ZACCARON

| COMITATO DI DIREZIONE

Andrea AGUTI, Luca ALICI, Francesco LONGO, Fabio MACIOCE, Fabio MAZZOCCHIO,  
Simone GRIGOLETTO, Alberto PERATONER, Leopoldo SANDONÀ, Francesca SIMEONI,  
Gian Paolo TERRAVECCHIA, Pierpaolo TRIANI

| SEGRETERIA DI REDAZIONE

Stefano MENTIL

| COMITATO SCIENTIFICO

Rafael ALVIRA (Università di Navarra); Enrico BERTI (Università di Padova);  
Calogero CALTAGIRONE (Università di Roma-LUMSA);  
Giacomo CANOBBIO (Facoltà Teologica dell'Italia settentrionale); Carla CANULLO (Università di Macerata);  
Gennaro CURCIO (Istituto Teologico di Basilicata); 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 (Lubiana); Markus KRIENKE (Facoltà Teologica di Lugano);  
Andrea LAVAZZA (Centro Universitario Internazionale di Arezzo);  
Franco MIANO (Università di Roma-TorVergata); Marco OLIVETTI (Università di Roma - LUMSA);  
Paolo PAGANI (Università di Venezia); Donatella PAGLIACCI (Università di Macerata);  
Antonio PETAGINE (Università Pontificia della Santa Croce - Roma);  
Gaetano PICCOLO (Pontificia Università Gregoriana); Roger POUIVET (Università di Nancy 2);  
Roberto PRESILLA (Pontificia Università Gregoriana); Vittorio POSSENTI (Università di Venezia);  
Edmund RUNGGLADIER (Università di Innsbruck); Luciano SESTA (Univrsità di Palermo);  
Giuseppe TOGNON (Università di Roma-LUMSA); Matteo TRUFFELLI (Università di Parma);  
Carmelo VIGNA (Università di Venezia); Susy ZANARDO (Università Europea di Roma)

| DIRETTORE RESPONSABILE

Leopoldo SANDONÀ

**a**nthropologica  
ANNUARIO  
DI STUDI  
FILOSOFICI | 2023

**1623 - 1973**  
**LA NOZIONE DI PERSONA**  
**DA PASCAL A MARITAIN**

A CURA DI  
ALBERTO PERATONER, FRANCESCA ZACCARON

EDIZIONI **M**EUDON

Questo volume è stato pubblicato con il sostegno  
della Regione Friuli Venezia Giulia  
e del Progetto Culturale della CEI - Fondi 8x1000 della Chiesa Cattolica

Gli scritti proposti per la pubblicazione sono *peer reviewed*

© 2024 Edizioni Meudon  
Istituto Jacques Maritain  
Via Diaz, 4  
34121 - Trieste (TS)  
[www.edizionimeudon.eu](http://www.edizionimeudon.eu)  
[segreteria@maritain.eu](mailto:segreteria@maritain.eu)  
tel. +39.040.365017 - fax +39.040.364409

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.

Progetto grafico e stampa a cura di F&G Prontostampa - Trieste

---

ISBN 978-88-97497-30-1 ISSN 2239 - 6160

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

## INDICE

PREFAZIONE	
<i>Un cammino rinnovato, al servizio dei cercatori di senso</i>	9
INTRODUZIONE	
Alberto Peratoner, Francesca Zaccaron	
<i>Da Pascal a Maritain</i>	13
PARTE PRIMA	
Blaise Pascal	
Alberto Peratoner	
<i>Una metafisica della persona per l'età moderna</i>	
<i>L'antropologia pascaliana tra la dialettica delle contrariétés e l'ontologia dei trois orders</i>	17
Gian Pietro Soliani	
<i>Persona e libertà</i>	
<i>Note sul protopersonalismo di Blaise Pascal</i>	39
Leopoldo Sandonà	
<i>Oltre Modernità e altre Modernità</i>	
<i>Romano Guardini interprete di Pascal</i>	59
Calogero Caltagirone	
<i>Blaise Pascal "interlocutore" di Michele Federico Sciacca</i>	71
Domenico Bosco	
<i>Tra i molti Pascal... un invito a (tutto) il reale</i>	
<i>Un breve percorso a cavallo di due secoli (XIX-XX secolo)</i>	91
PARTE SECONDA	
Jacques Maritain	
Carmelo Vigna	
<i>Le avventure del personalismo e i tre "ordini" di Pascal</i>	107

Alberto Peratoner <i>Nullement métaphysicien</i> <i>Il Pascal di Maritain</i>	113
Vittorio Possenti <i>Filosofia della persona</i>	127
Giovanni Grandi <i>La persona e il bene comune di J. Maritain</i> <i>Una rilettura</i>	143
Antonio Petagine <i>Dalla legge naturale ai diritti umani</i> <i>La tutela della persona nella prospettiva di Jacques Maritain</i>	157
Francesca Zaccaron <i>Per una pedagogia del futuro</i> <i>Scuola ed educazione a partire da Jacques Maritain e Bernard Lonergan</i>	169
Francesca Simeoni <i>Weil e Maritain: l'impensato del personalismo</i>	187
Angelo Tumminelli <i>Jacques Maritain sull'amore. Oltre la polarizzazione di eros e agape</i>	199
Damiano Bondi <i>Il diavolo ecumenico</i> <i>Una ricognizione storico-filosofica sul rapporto tra Jacques Maritain e Denis de Rougemont</i>	215
Abstract	233
Profili degli Autori	245
Indice dei nomi	251

# PER UNA PEDAGOGIA DEL FUTURO SCUOLA ED EDUCAZIONE A PARTIRE DA JACQUES MARITAIN E BERNARD LONERGAN

FRANCESCA ZACCARON

## 1 | INTRODUZIONE

«Il fine dell'educazione è la persona, perché l'uomo diventa uomo proprio solo attraverso l'educazione»<sup>1</sup>: così Piero Viotto, nell'introdurre la riflessione di Jacques Maritain sull'educazione, sintetizza il pensiero del filosofo francese, aggiungendo anche che «il fine dell'educazione è il fine della vita». Secondo Viotto, nella sua filosofia dell'educazione Maritain analizza prevalentemente i contenuti, gli obiettivi e «le strutture del processo educativo»<sup>2</sup>, piuttosto che le metodologie e quelle che oggi chiameremmo strategie didattiche, proponendo una «educazione liberale per tutti»<sup>3</sup>.

È davvero e ancora la persona il fine dell'educazione oggi? Nella complessa società contemporanea l'educazione ricopre un ruolo centrale, anche se talvolta è ancora demandato alla scuola (di ogni ordine e grado), cui è richiesto sempre più un "cambio di passo". Quale è la risposta della scuola alle sollecitazioni e alle sfide del presente?

Per rispondere a queste domande, il presente contributo considera innanzitutto la riflessione di Maritain sull'essenza e lo scopo dell'educazione, in particolare nel testo *L'educazione al vivo*. In un secondo momento la posizione di Maritain viene messa in dialogo con quella di Bernard Lonergan, che in *Insight*<sup>4</sup>,

---

1. P. Viotto, *Introduzione a Maritain*, Laterza, Bari 2000, p. 117.

2. *Ibidem*.

3. *Ibidem*. Si veda anche J. Maritain, *Education and the Humanities*, in *The Education of Man. The Educational Philosophy of Jacques Maritain*, University of Notre Dame Press, Doubleday, Garden City, New York 196, anche in *Ouvres Complètes* (vol. XVI, pp. 152-196); tr. it.: *L'educazione e gli studi umanistici*, Anthropologica, Edizioni Meudon, Portogruaro 2013, pp. 89-104.

4. Cfr. B. Lonergan, *Insight. A Study on Human Understanding* (1957); tr. it.: *Insight. Uno studio del*

delineando la nozione di *cosmopoli*, sottolinea il valore dell'educazione nell'edificazione della società. Il soggetto infatti è chiamato a contribuire a tale edificazione e a comprendere il proprio ruolo all'interno della società: la scuola, e in particolare la scuola secondaria di secondo grado, ha il compito di orientare le studentesse e gli studenti in questo percorso. Nella terza sezione del contributo si rifletterà sull'importanza e le finalità generali dell'orientamento a scuola a partire dall'esperienza maturata nel contesto di un Istituto secondario di secondo grado. Si intende così mostrare che la riflessione pedagogica espressa dalla tradizione filosofica cristiana, di cui in questo contributo si considerano alcune riflessioni di Jacques Maritain e di Bernard Lonergan, è non solo o non tanto ancora oggi "valida", ma contribuisce a rispondere in modo creativo alle esigenze della contemporaneità.

## 2 | MARITAIN: ESSENZA E SCOPO DELL'EDUCAZIONE IN L'EDUCAZIONE AL BIVIO

Secondo Piero Viotto, la genesi della riflessione pedagogica maritainiana<sup>5</sup> va ricercata nel suo percorso spirituale, nella sua (assieme a Raissa e Vera) vocazione intellettuale come testimone della filosofia cristiana nella cultura contemporanea<sup>6</sup>. Tale riflessione pedagogica non rappresenta un aspetto secondario della filosofia di Maritain, quanto una questione «nodale»<sup>7</sup>: Giancarlo Galeazzi afferma infatti come «quella maritainiana sia una riflessione che s'iscrive in una pedagogia del futuro che coinvolge tutto l'uomo e tutti gli uomini in un perenne sforzo di rinnovamento»<sup>8</sup>. È nel "periodo americano" che Maritain scrive alcune tra le sue opere più importanti di pedagogia, politica ed estetica, ed *Education at the Crossroads* (pubblicato nel 1943 dopo le conferenze tenute presso l'Università di Yale) non è infatti il solo volume dove Maritain presenta le proprie riflessioni sull'educazione<sup>9</sup>. Tuttavia, per lo scopo del presente contributo, si intende ana-

---

comprendere umano, Città Nuova, Roma 2007.

5. Si segnala tuttavia che Viotto considera Maritain un filosofo dell'educazione più che un pedagogista, proprio per la sua attenzione ai fini e ai contenuti dell'educare più che esclusivamente alle metodologie. Si veda Viotto, *Introduzione a Maritain*, p. 117 e anche la Prefazione a de Hovre che Maritain scrive nel 1927, in F. de Hovre, *Essai de Philosophie Pédagogique*, Albert Dewit, Bruxelles 1927; tr. it.: *La pedagogia cristiana e le ideologie del mondo contemporaneo*, La Scuola, Brescia 1973.

6. Viotto, *Per una filosofia dell'educazione secondo Maritain*, Vita e Pensiero, Milano 1985, p. 7 e p. 13.

7. G. Galeazzi, *Persona, società, educazione in Maritain*, Massimo Editore, 1979, p. 295.

8. *Ivi*, p. 295.

9. Viotto, *Per una filosofia dell'educazione secondo Maritain*, p. 23. Viotto si riferisce alla collaborazione nel 1955 al volume *Modern Philosophies and Education*, della National Society for the Study of Education, ad altre conferenze di questo periodo e alla pubblicazione nel 1962 del volume *The Education of Man* per Univer-

lizzare in particolare alcuni snodi concettuali che Maritain offre in questo testo, tradotto in Italia come *L'educazione al bivio* e che rappresenta in un certo senso la prima fase del pensiero pedagogico del filosofo francese, fase che si sviluppa appunto durante il primo periodo trascorso negli Stati Uniti. Come già accennato, in seguito Maritain continua ad elaborare la propria prospettiva sull'educazione, approfondendo la riflessione sul ruolo dell'insegnante (o dell'educatore) e la sua personalità, professionalità, il suo bisogno di coltivare uno spazio per la contemplazione, e la necessità di mettere sempre l'amore per lo studente prima del potere dell'autorità<sup>10</sup>. Viotto in particolare chiarisce questo punto: «Se l'autorità è necessaria, non è fine a se stessa; e l'amore è il fondamento di ogni relazione educativa, per cui l'educatore ama più l'educando delle stesse conoscenze pur vere, delle stesse abitudini pur giuste, degli stessi apprendimenti pur validi, che ha il compito di promuovere nella coscienza infantile e giovanile»<sup>11</sup>. Già da questi riferimenti appare sufficientemente chiaro come la filosofia dell'educazione di Maritain sia una riflessione che considera il soggetto che viene educato non solo nella sua complessità e nella sua relazionalità, ma anche nel suo divenire storico<sup>12</sup>, divenire che si sviluppa anche attraverso il processo e la relazione educativa, come il filosofo francese chiarisce fin dal primo capitolo di *L'educazione al bivio*:

«L'uomo non è soltanto un "animale di natura"<sup>13</sup>, come l'allodola o l'orso. È anche un "animale di cultura", la cui specie può sussistere soltanto con lo sviluppo della società e della civiltà; è un animale storico, donde la molteplicità dei tipi culturali o etico-storici che diversificano l'umanità; da qui, anche, l'importanza dell'educazione.

Per il fatto stesso di esser dotato di un potere di conoscenza illimitato, che però deve avanzare per gradi, l'uomo non può progredire nella sua vita specifica, sia sul piano spirituale che morale, senza l'aiuto della esperienza collettiva accumulata e conservata dalle generazioni precedenti e di una regolare trasmissione delle conoscenze acquisite»<sup>14</sup>.

---

sity of Notre Dame Press.

10. *Ivi*, pp. 222 e ss. Si veda anche J. Maritain, *Pour une philosophie de l'éducation*, Librairie Arthème, Fayard, Paris 1959; tr. it.: *L'educazione della persona*, La Scuola, Brescia 1962, p. 44. «Ciò che è loro richiesto è da principio l'amore e in seguito l'autorità – parlo di una autorità autentica e non di un potere arbitrario –, l'autorità intellettuale per insegnare e l'autorità morale per farsi rispettare ed ubbidire». *Ibidem*.

11. *Ivi*, p. 222.

12. Si veda Viotto, *Per una filosofia dell'educazione secondo Maritain* p. 26 e J. Maritain, *Education at the Crossroads* (1943), Yale University Press, New Haven and London, 1960; tr. it.: *L'educazione al Bivio*, La Scuola, Brescia 1963, p.13.

13. Maritain, *L'educazione al bivio*, p. 14. In nota a piè di pagina il traduttore dell'edizione citata spiega: «Animal de nature» significa animale fermo a ciò che è per natura e quindi non suscettibile di progresso culturale («animal de culture»).

14. *Ivi*, pp. 14-15.

La relazione tra soggetto da educare e società in cui il soggetto è inserito è fondamentale per il suo sviluppo ma anche per l'ulteriore progresso della società stessa, come Maritain afferma di seguito:

«Per raggiungere questa libertà nella quale attua se stesso, e per la quale è fatto, egli ha bisogno di una disciplina e di una tradizione che incideranno notevolmente su di lui, e al tempo stesso lo rafforzeranno tanto da renderlo capace di lottare contro di esse. Ciò arricchirà questa tradizione stessa, e la tradizione arricchita poi renderà possibili nuove lotte e così via»<sup>15</sup>.

Il processo educativo è formato da diversi elementi che contribuiscono allo sviluppo del soggetto che viene educato, e qui Maritain ne sottolinea due: da un lato la tradizione, che viene tramandata al soggetto e che è espressa dalla comunità storica e culturale in cui la persona cresce e costruisce la propria cornice valoriale di riferimento; d'altro lato il filosofo francese sottolinea anche la "disciplina" intesa come elemento imprescindibile per un costante progresso nel percorso di apprendimento e crescita intellettuale e morale del soggetto. L'educazione è quindi per Maritain «qualunque processo per mezzo del quale un uomo è formato e condotto verso la sua perfezione (educazione nel senso più lato)»<sup>16</sup>, ma è anche l'attività educativa che gli adulti rivolgono ai giovani, e «il compito specifico delle scuole e delle università»<sup>17</sup>. Un processo complesso quindi, che coinvolge diversi "attori" e naturalmente le istituzioni (scuole e università), anche se queste ultime non hanno un ruolo esclusivo nella formazione del soggetto. Maritain infatti chiarisce:

«L'educazione della scuola e dell'università è solo una parte dell'educazione. Essa si riferisce soltanto agli inizi ed alla *preparazione* completa dell'educazione dell'uomo, e nessuna illusione è più dannosa di quella che cerca di respingere nel microcosmo dell'educazione scolastica l'intero processo della formazione dell'essere umano. (...) Inoltre anche in questo campo preparatorio, la stessa educazione scolastica ha soltanto un compito parziale, e questo compito riguarda soprattutto la conoscenza e l'intelligenza»<sup>18</sup>.

---

15. *Ivi*, p. 15.

16. *Ivi*, p. 14.

17. *Ibidem*.

18. *Ivi*, p. 45.

Tutti gli “attori” coinvolti nel processo formativo devono però, prima di qualsiasi progettazione e realizzazione di una azione educativa, partire dalla domanda fondante: quale è l’essenza dell’educazione e quali sono i suoi scopi?

## 2.1 | L’ESSENZA E LA FINALITÀ DELL’EDUCAZIONE

In *L’educazione al bivio*, Maritain definisce l’essenza dell’educazione anche come «educazione dell’uomo ed educazione per la libertà, formazione di uomini liberi per una comunità libera»<sup>19</sup>. E ancora: «Il compito principale dell’educazione è soprattutto quello di formare l’uomo, o piuttosto di guidare lo sviluppo dinamico per mezzo del quale l’uomo forma se stesso ad essere un uomo»<sup>20</sup>.

È proprio attraverso la conoscenza, la formazione della capacità di giudicare, lo sviluppo delle virtù morali che è possibile «guidare l’uomo nello sviluppo dinamico durante il quale egli si forma in quanto persona umana», come Maritain ribadisce di seguito. Questo percorso non avviene in un contesto di isolamento dalla società e civiltà di appartenenza, che, come si è già evidenziato, trasmettono quella “eredità spirituale” che il soggetto è chiamato a conservare e tramandare a sua volta<sup>21</sup>. L’educazione prepara il soggetto anche per il mondo del lavoro (aspetto che Maritain definisce “utilitaristico”), ma questo obiettivo può essere raggiunto solo attraverso «lo sviluppo delle capacità umane in tutte le loro possibilità»<sup>22</sup>, e prima di tutto attraverso lo sviluppo dell’intelligenza, come ricorda anche Armando Rigobello:

«Cardine di una paideia è l’educazione dell’intelligenza. Ciò non significa semplicemente una particolare cura nella acquisizione, attraverso l’esercizio dell’abilità logica, della tecnica del pensare; significa soprattutto riverente apertura al logos e coerente atteggiamento dedotto della coscienza anoetica che la presenza del logos attiva in ciascuna coscienza aprendola alla contemplazione. Educazione quindi all’omaggio e al sacrificio per la verità, ripudio del calcolo o dell’astuzia sofisticata e dell’irenismo come cedimento intellettuale»<sup>23</sup>.

19. *Ivi*, p. 142. Maritain tiene le Terry Lectures presso la Yale University nel 1943 e nella prefazione della ristampa in inglese nel 1960 ricorda che il testo per le conferenze è stato redatto durante la seconda guerra mondiale e quindi risente, in un certo modo, della gravità del momento storico.

20. *Ivi*, p.14.

21. *Cfr. Ivi*, p. 25.

22. *Ibidem*.

23. A. Rigobello, *Verità, pluralismo ed educazione in Jacques Maritain*, in AA.VV., *Jacques Maritain: verità, ideologia, educazione*, Vita e Pensiero, Milano 1977, pp. 106-124; p. 121.

La “riverente apertura al logos” di cui parla Rigobello deve caratterizzare fin da subito l’approccio educativo dell’insegnante, che guida i propri studenti all’acquisizione e alla maturazione della capacità di giudizio sul reale, in modo da evitare una acquisizione passiva dei contenuti, incoraggiando piuttosto l’autonomia di ragionamento. Solo attraverso la cura dell’intelligenza e l’amore per la verità è possibile, secondo Maritain, raggiungere «le facoltà di desiderio, di volontà e di amore nel fanciullo e nel giovane, e aiutarlo a conquistare il controllo del suo dinamismo affettivo e tendenziale»<sup>24</sup>. Nell’ottica di una “educazione integrale”<sup>25</sup>, il cammino di formazione del soggetto comprende la conquista della libertà interiore: «Così il primo fine dell’educazione è la conquista della interiore e spirituale libertà, che la persona individuale deve compiere o, in altre parole, la liberazione di quest’ultima mediante la conoscenza e la sapienza, la buona volontà e l’amore»<sup>26</sup>.

La conquista della libertà interiore rappresenta un aspetto essenziale dell’educazione, come ricorda J. De Finance, che la definisce “libertà dell’autonomia”, «la libertà nel suo orizzonte è sopra ogni cosa interna e spirituale, il pieno sviluppo della persona in ciò che è per essa più personale»<sup>27</sup>.

Autonomia di ragionamento, acquisizione della libertà interiore, della capacità di giudicare e di compiere delle scelte significative per la propria esistenza rappresentano quindi finalità essenziali dell’educazione, che non si limita e non si riduce al percorso di formazione ed apprendimento scolastico<sup>28</sup>. La scuola e l’università non sono una “grande fabbrica” chiamata a produrre «un uomo ben confezionato»<sup>29</sup> e anche la formazione offerta dalle altre sfere educative, ovvero la famiglia, lo stato e la Chiesa non ricoprono un ruolo esaustivo nel cammino di crescita del soggetto. Nel delineare le sfere educative ed extra-educative, infatti, Maritain sostiene che

«la sfera extra-educativa – cioè l’intero campo dell’attività umana, particolarmente il lavoro e le pene di ogni giorno, le dure esperienze dell’amicizia e dell’amore, i costumi sociali, la legge (che è un “pedagogo” secondo San Paolo), la comune saggezza incarnata nelle tradizioni collettive, lo splendore ispirante dell’arte

24. Maritain, *Educazione al bivio*, p. 44.

25. Cfr. *Ivi*, p. 126.

26. *Ivi*, p. 26.

27. J. De Finance, *La philosophie de la liberté chez Maritain*, in “Recherches et Débats”, n.19, Fayard, Paris 1957, pp. 113-114. Traduzione mia. Per un approfondimento si veda anche Jean-Louis Allard, *Education for Freedom: The Philosophy of Education of Jacques Maritain*, University of Ottawa Press, 1982.

28. Maritain, *L’educazione al bivio*, p. 45; si vedano anche pp. 41- 42.

29. *Ivi*, p. 43.

e della poesia, la penetrante influenza delle feste religiose e della liturgia – tutta questa sfera extra-educativa esercita sull'uomo un'azione più importante per il realizzarsi pieno della sua educazione, che non la stessa educazione»<sup>30</sup>.

Accanto a quelle che Maritain definisce le “sfere educative”, quelle entità collettive storicamente deputate ad educare, la sfera “extra-educativa”, ovvero la vita, le relazioni, la tradizione culturale e spirituale che il soggetto sperimenta nella propria quotidianità, rappresenta una componente fondamentale ma talvolta trascurata in campo educativo<sup>31</sup>. Non si tratta solo dell'influenza dell'ambiente circostante, in cui il soggetto si trova a vivere e a crescere (e in cui si deve sempre poi relazionare con altri), ma anche di tutto quel bagaglio di esperienze personali che vanno ad incidere sull'evoluzione della formazione del carattere, della volontà, che spingono il soggetto ad acquisire una maggiore autonomia di pensiero e di giudizio di fronte alla necessità di compiere scelte significative per la propria esistenza, che possono condurre (o meno) ad acquisire la libertà interiore.

Come ricorda Augusto Baroni, è proprio dalla sfera extra-educativa che «sorgono così i reali valori della vita che l'educazione deve discernere e presentare e rendere assimilabili al ragazzo come le suggestioni deleterie contro cui deve premunirlo. E perciò non potrà infondere la saggezza, ma potrà e dovrà aiutare il ragazzo a formarsela nella mente e nel cuore»<sup>32</sup>.

## 2.2 | L'EDUCAZIONE INTEGRALE DELLA PERSONA

La riflessione pedagogica di Maritain, a partire da *L'educazione al bivio*, si struttura come una attenzione all'educazione integrale della persona.

Riferendosi al difficile momento storico che il mondo stava attraversando con il Secondo conflitto mondiale, Maritain infatti nelle lezioni del 1943 afferma con forza la necessità di riscoprire una “educazione integrale”:

«Se il genere umano supererà le terribili minacce di schiavitù e disumanizzazione che oggi affronta, avrà sete di un nuovo umanesimo, e sarà ansioso sia di riscoprire l'integrità dell'uomo, sia anche di finirla con le divisioni interne di cui tanto ha sofferto l'epoca

---

30. *Ivi*, p. 42.

31. Quella che Allard definisce l'influenza della “school of life”, la “scuola della vita”. Si veda Allard, *Education for Freedom*, p. 81.

32. A. Baroni, *Pedagogia moderna*, Studium, Roma 1952, pp.109-110.

precedente. Per corrispondere a questo umanesimo integrale, occorrerebbe promuovere un'educazione integrale»<sup>33</sup>.

A ottant'anni di distanza le sue parole sono tutt'altro che anacronistiche, anche se potrebbe sembrare quasi banale affermarlo con convinzione: tuttavia, chiunque abbia a cuore l'educazione e sia coinvolto a qualsiasi livello e a qualsiasi titolo nel sistema educativo oggi, può riconoscere l'attualità della riflessione maritainiana, che mantiene lo sguardo sempre rivolto al futuro. L'educazione integrale infatti è in fondo "l'educazione di domani", capace di sviluppare il senso di responsabilità nel soggetto, accanto «a quello degli umani diritti e quello degli umani doveri», e anche «il coraggio di affrontare rischi e di esercitare l'autorità per il bene generale e, al tempo stesso, il rispetto dell'umanità in ogni persona individuale». L'educazione integrale è una educazione a carattere "autenticamente democratico"<sup>34</sup>, che saprà rispondere alla "sete" di un nuovo umanesimo<sup>35</sup> nella costruzione di una nuova «civiltà personalistica e comunitaria fondata sugli umani diritti e che soddisfi le aspirazioni e i bisogni sociali dell'uomo»<sup>36</sup>.

### 3 | IN DIALOGO CON LONERGAN: EDUCAZIONE E COSMOPOLI

Il teologo ed epistemologo canadese Bernard Lonergan (1904-1984) è stato anche un filosofo dell'educazione: la sua attenzione al soggetto che è attento, intelligente, ragionevole e responsabile, la centralità dell'auto-appropriazione della autocoscienza razionale (tanto per evidenziare alcuni aspetti della sua riflessione) costituiscono un contributo fondamentale per la pedagogia<sup>37</sup>.

---

33. Maritain, *L'educazione al bivio*, p. 126.

34. *Ivi*, pp. 126-127.

35. A questo proposito va ricordato come Maritain sottolinei la centralità della scuola come luogo dell'insegnamento della "carta democratica". Si vedano anche: E. A. Joseph, *Jacques Maritain on Humanism and Education*, Academy Guild Press, Fresno California 1966, pp. 63 ss.; P. Viotto, *L'educazione alla democrazia secondo Maritain*, in *Il pensiero politico di Jacques Maritain*, Ed. Massimo, Milano 1973, pp. 302-311; G. Galeazzi, *Politica e pedagogia in Jacques Maritain*, in "Oggi e Domani", n. 5, 1976, pp. 9-10.

36. Maritain, *L'educazione al bivio*, p. 126.

37. Si vedano B. Lonergan, *Topics in Education* (1959); tr. it.: *Sull'Educazione*, Città Nuova, Roma 1999; R. Finamore, *B. Lonergan e l'Education: "L'alveo in cui il fiume scorre"*, Gregorian University Press, Roma 1998; P. Triani, *Il dinamismo della coscienza e la formazione. Il contributo di Bernard Lonergan ad una "filosofia" della formazione*, Vita e Pensiero, Milano 1988; L. Guasti, *Curricolo e formazione in Bernard Lonergan*, Edizioni AIMC 2013.

In questo articolo si è inteso in primo luogo considerare l'apporto della filosofia dell'educazione di Maritain di fronte alle sfide della contemporaneità e ora si vuole mettere il filosofo francese in dialogo con il teologo canadese: pur sviluppando percorsi teoretici diversi, i due pensatori attingono alla medesima tradizione intellettuale e spirituale<sup>38</sup> e rivelano un comune obiettivo, ovvero l'educazione della persona come educazione alla libertà e alla responsabilità del soggetto che è poi chiamato a costruire una società più giusta.

In *L'educazione al bivio* Maritain definisce essenza e finalità dell'educazione, proponendo l'educazione integrale come risposta alla minaccia di "disumanizzazione" e come possibilità di costruzione di una "civiltà personalistica e comunitaria". Bernard Lonergan affronta i temi legati all'educazione in particolare nelle lezioni di Cincinnati del 1959, raccolte nel volume *Topics in Education*, tradotto in Italia come *Sull'Educazione*. Tuttavia già in alcuni scritti precedenti<sup>39</sup> (nonché in *Insight* del 1957)<sup>40</sup> Lonergan considera il ruolo del soggetto nella società a lui contemporanea e offre una possibilità concreta di rovesciamento del ciclo più lungo della fase di declino che la società si trova ad affrontare<sup>41</sup>: tale possibilità concreta è da Lonergan definita come *cosmopolis*<sup>42</sup>. Mark Miller descrive cosmopoli come «il termine che Lonergan usa, nel contesto filosofico di *Insight*, per l'unità sociale che opera a livello della cultura per rovesciare il ciclo del declino»<sup>43</sup>. Natalino Spaccapelo la definisce come segue:

«Si tratta della descrizione euristica di una società ideale (ma non idealista!), fondata sul progetto educativo dell'auto-appropriazione generale e risultante dal superamento storico della dialettica tra il liberalismo secolarista e il marxismo materialista, da una par-

---

38. Si veda anche M. O. D'Souza, *A Catholic Philosophy of Education*, Mc-Gill-Queen's University Press, Montreal London Chicago 2016, pp. 18 e 23. L'autore attinge alla riflessione di Maritain e Lonergan per analizzare lo sviluppo della filosofia dell'educazione e del sistema educativo delle scuole cattoliche negli Stati Uniti alla luce degli insegnamenti della Chiesa cattolica prima e dopo il Concilio Vaticano II.

39. Si vedano, ad esempio, *Finality, Love, Marriage* (1943), pp. 17-52 e *The Role of the Catholic University in the modern world* (1951) pp.108-113, entrambi in Collection (CWL 4), University of Toronto Press, Toronto 1988.

40. B. Lonergan, *Insight. A Study on Human Understanding* (1957); tr. it.: *Insight. Uno studio del comprendere umano*, cit.

41. Si veda ad esempio Lonergan, *Insight*, pp. 308 ss. L'espressione "deformazione generale" traduce il termine "bias" usato da Lonergan nell'originale inglese: «Questa deformazione generale del senso comune si combina con la deformazione di gruppo per rendere conto di certi caratteri della distorta dialettica di comunità», p. 309.

42. In particolare *Insight*, pp. 323-327.

43. M. T. Miller, *The Quest for God and the Good Life. Lonergan's theological Anthropology*, The Catholic University of America Press, Washington DC 2013, p. 178, traduzione mia. Si veda anche p. 182.

te, e la risposta in comune di un più alto livello di cultura umana prodotta dalla creatività dell'intelligenza e dalla forza della libertà, dall'altra»<sup>44</sup>.

Cosmopoli è un concetto complesso all'interno della filosofia lonergiana<sup>45</sup>, e si caratterizza per alcuni tratti specifici e alcuni compiti da realizzare all'interno della società e nella storia, e pertanto rappresenta una dimensione importante per l'educazione. In questa sede ci si limita ad una introduzione al concetto, necessaria e funzionale a sostenere la tesi più generale.

Secondo Lonergan, per rovesciare il «ciclo più lungo generato dalla deformazione generale del senso comune»<sup>46</sup>, è necessario un «punto di vista superiore nel comprendere dell'uomo e nel fare dell'uomo»<sup>47</sup> e questo punto di vista superiore conferisce al soggetto una nuova prospettiva sulla realtà, e gli permette di riconoscere la centralità e il potere della propria intelligenza e della propria libertà.

Il soggetto attento, intelligente, ragionevole e responsabile prima di agire nel mondo e nella storia deve però ritirarsi «dalla praticità per salvare la praticità»<sup>48</sup>: cosmopoli è anche «una dimensione della coscienza» ove il soggetto è capace di scoprire le proprie «responsabilità storiche». Cosmopoli è inoltre una forza culturale, ed è qui che entra in gioco più chiaramente l'importanza dell'educazione, dello studio, della ricerca: la cultura che l'uomo produce, frutto della sua intelligenza e sensibilità, è secondo Lonergan «la sua capacità di chiedere, di riflettere, di raggiungere una risposta che, ad un tempo, soddisfi la sua intelligenza e parli al suo cuore»<sup>49</sup>. È evidente come per Lonergan intelligenza e cuore, mente e interiorità debbano essere in armonia, in connessione, per permettere al soggetto, che è un «composto-in-tensione di intelligenza e intersoggettività»<sup>50</sup> di imparare, di comprendere, e poi di agire, attraverso la cultura, per far fronte alle sfide della società contemporanea. Questo naturalmente non accade come l'agire di un soggetto isolato, ma come l'azione di un soggetto in una comunità.

---

44. N. Spaccapelo, *L'opera di Bernard Lonergan e la costruzione di un Novum Organum*, in P. Triani (a cura di), *Sperimentare, conoscere, decidere*, Editrice Berti, 2001, pp. 19-56; p. 55 n. 52.

45. Lonergan stesso afferma: «Sarebbe ingiusto non sottolineare la caratteristica principale della cosmopoli. Essa non è facile. Non è una disseminazione di dolcezza e luce, dove dolcezza significa dolce per me e luce significa luce per me. Se lo fosse, la cosmopoli sarebbe superflua», *Insight*, p. 326.

46. Lonergan, *Insight*, p. 316.

47. *Ivi*, p. 317.

48. *Ivi*, p. 326.

49. *Ivi*, p. 321.

50. *Ibidem*.

### 3.1 | COMPITI E OBIETTIVI DI COSMOPOLI: UN NUOVO CURRICULUM?

Cosa fa quindi una cosmopoli? Cosa significa educare per la cosmopoli? Lonergan ipotizza alcuni compiti della cosmopoli: innanzitutto «deve essere purificata dalle razionalizzazioni e dai miti, che sono divenuti parte dell'eredità umana»<sup>51</sup> e questo prevede una «critica della storia», delle vicende di una civiltà, prima di poter avere una «qualsiasi direzione intelligente della storia»<sup>52</sup>. Il compito della cosmopoli è infatti anche di «impedire la falsificazione della storia», incoraggiando e sostenendo «coloro che direbbero la semplice verità anche se la semplice verità è andata fuori moda»<sup>53</sup>. In questo modo, attraverso la fedeltà alla verità, *cosmopoli*, come forza culturale, come comunità, può «rendere operative le idee tempestive e feconde», quelle idee che altrimenti non sarebbe possibile realizzare per il progresso, per il bene comune, qualora il gruppo che detiene il potere fosse riuscito ad imporre la propria «visione di verità» (con il suo corollario di miti, passioni e risentimento) ingannando l'umanità<sup>54</sup>.

Sembra quasi che Lonergan fornisca una lista di indicazioni per la realizzazione di questa comunità ideale che attraverso la cultura può rovesciare il declino della società contemporanea, fiaccata dalla deformazione generale (*bias*), dalle rivalità interne, assediata dalla tecnologia. In realtà la riflessione lonerganiana è molto più profondamente attenta al soggetto che, prima di occuparsi delle «cose» da «fare», è invitato ad entrare in contatto con la propria dimensione interiore e a vivere la conversione, come cambio di direzione intellettuale, morale, religiosa e affettiva<sup>55</sup>.

Solo allora potrà collaborare nella costruzione di una società rinnovata, quella che Maritain definisce la nuova «società personalistica e comunitaria»<sup>56</sup> e quindi, in termini lonerganiani appunto contribuire fattivamente alla cosmopoli, che, come ricorda Miller, «non è un corpo organizzato, ma la materializzazione culturale dell'illimitato eros dello spirito umano»<sup>57</sup>. Operando al livello della cultura,

---

51. *Ivi*, p. 325.

52. *Ibidem*.

53. *Ibidem*.

54. Lonergan, *Insight*, pp. 324-235.

55. Si veda R. Doran, *Psychic Conversion and Theological Foundations. Toward a Reorientation of the Human Sciences*, in "American Academy of Religion", *Studies in Religion*, n. 25 (1981), pp.139-154; Miller, *The Quest of God and The Good Life*, pp. 149-175.

56. Maritain, *L'educazione al bivio*, p. 126

57. Miller, *The Quest of God and The Good Life*, p. 178. Traduzione mia. «Cosmopolis is not an orga-

cosmopoli cambia i significati e i valori che caratterizzano e ispirano la nostra vita<sup>58</sup> e pertanto è intrinsecamente legata all'attività educativa, che non è mai, per Lonergan, educazione del soggetto astratto, ma sempre del soggetto inserito in una dimensione sociale e comunitaria che richiede quindi la presenza e l'impegno fattivo di uomini e donne disposte a percorrere l'arduo cammino per raggiungere l'auto-appropriazione della propria auto-coscienza razionale, quel «picco sopra le nubi» cui Lonergan fa cenno già nella prefazione originale di *Insight*<sup>59</sup> e nell'Introduzione all'opera<sup>60</sup>.

Il soggetto che viene educato<sup>61</sup> infatti non è per Lonergan un contenitore passivo di apprendimenti, ma un soggetto attivo, che deve appropriarsi personalmente della «struttura del proprio sperimentare, della propria ricerca intelligente e delle proprie intellezioni, della propria riflessione critica e del proprio giudicare e decidere»<sup>62</sup>. Il filosofo canadese è chiarissimo nell'affermare che:

«Il problema cruciale è un problema sperimentale e l'esperimento verrà compiuto non pubblicamente, ma privatamente. Esso consisterà nella propria auto-coscienza razionale che chiaramente e distintamente prende possesso di se stessa come auto-coscienza razionale. A quella decisiva conquista tutto conduce. Da essa, tutto segue. Nessun altro, non importa quale sia la sua conoscenza o la sua eloquenza, non importa quale sia il suo rigore logico o la sua capacità persuasiva, può farlo per voi»<sup>63</sup>.

È evidente che Lonergan attribuisca al soggetto un enorme potere su se stesso: il cammino che conduce all'auto-appropriazione della propria auto-coscienza razionale che sperimenta, comprende e giudica è un percorso arduo e faticoso, che ciascuno deve compiere per se stesso. L'esito di questo cammino, ovvero il raggiungimento o meno del «picco sopra le nubi» ha però delle conseguenze a livello comunitario, a livello sociale, a livello civile. Ecco il senso di una educazione integrale anche secondo Lonergan: non solo il filosofo canadese considera l'educazio-

---

nized body, but the cultural embodiment of the unrestricted eros of the human spirit».

58. *Ivi*, p. 180.

59. Lonergan, *Insight*, p. XXXII.

60. *Ivi*, pp. 14 ss.

61. Per un ulteriore approccio alla riflessione pedagogica lonerganiana rimando a P. Triani (a cura di), *L'antropologia di Bernard Lonergan. Educazione, valori e cambiamento*, Edizioni AIMC, Roma 2012 e a F. Zaccaron, *Educare al tempo della pandemia di Covid-19. Riflessione e sperimentazione di una online learning community*, in L. Sandonà, F. Zaccaron (a cura di) *Noi techno-umani. Pandemia, tecnologie, comunità*, Anthropologica, Edizioni Meudon, Trieste 2021, pp. 97-110.

62. Lonergan, *Insight*, p. 16.

63. *Ibidem*.

ne come una attenzione al soggetto che si sviluppa<sup>64</sup> nelle dimensioni organiche, psichiche e intellettuali<sup>65</sup>, ma sottolinea, nel delineare caratteristiche e compiti di cosmopoli, la centralità della collaborazione comunitaria attraverso lo sviluppo «di un'arte e una letteratura, un teatro e una radiodiffusione, un giornalismo e una storia, una scuola e una università, una profondità personale e un'opinione pubblica»<sup>66</sup>. Sono questi, secondo Lonergan, gli strumenti necessari agli uomini e alle donne di senso comune per “correggere la deformazione generale”, ovvero per contrastare il declino della società contemporanea.

#### 4 | OPERARE NEL SISTEMA SCOLASTICO: ORIENTAMENTO POST-DIPLOMA

In apertura al saggio ci si interrogava su alcune questioni, quali: è davvero e ancora la persona il fine dell'educazione oggi? Quale è la risposta della scuola alle sollecitazioni della società contemporanea? Nel tentativo di rispondere a tali quesiti, invece di considerare le riflessioni di Maritain e di Lonergan come interessanti teorie pedagogiche da applicare a qualche concreta situazione in ambito educativo, si intende operare in senso opposto: partire da un esempio di attività formativa in ambito scolastico e mostrare che, se i docenti responsabili del progetto condividono a priori, anche senza esplicitarlo immediatamente, una prospettiva pedagogica riconducibile all'*educazione integrale* di cui parla Maritain, allora è possibile costruire la *cosmopoli* così come l'ha descritta Lonergan.

A questo proposito si prende in considerazione l'esperienza dei percorsi di “Orientamento in uscita” (ovvero orientamento post-diploma) presso l'I.S.I.S.S. Francesco Da Collo di Conegliano (TV). Si tratta di un Istituto dove sono presenti due diversi indirizzi di studio, Liceo linguistico e Istituto Tecnico per il commercio e turismo, quindi due curricula differenti che richiedono una attenzione specifica anche in ambito orientativo<sup>67</sup>.

Il Team di docenti dedicati all'Orientamento riunisce, come in molte scuole, insegnanti spesso impegnati anche in altri progetti o nella gestione dei percorsi PCTO<sup>68</sup> e provenienti da esperienze e formazione diverse tra loro. La finalità comune però è emersa, implicitamente, in fase progettuale: l'educazione del sog-

64. Si veda Lonergan, *Insight*, “cap. 15 Elementi di metafisica”, pp. 580 ss e in particolare pp. 600 ss. “Sviluppo umano”.

65. *Ivi*, p. 601.

66. *Ivi*, p. 326.

67. Si fa riferimento in particolare alle attività organizzate nell'anno scolastico 2022-2023.

68. L'acronimo indica i Percorsi per le Competenze Trasversali e l'Orientamento.

getto nella sua complessità, una “sete di un nuovo umanesimo” che ha trovato realizzazione non solo nella condivisione di iniziative e di proposte concrete, o in una azione di supporto tra docenti-studenti-famiglie, ma anche in una nuova attenzione alle difficoltà e fragilità delle studentesse e degli studenti in questi primi anni post-pandemia di Covid-19, che tanto hanno segnato non solo il loro percorso di apprendimento ma anche il loro sviluppo emotivo e relazionale nella sua complessità.

Si è potuto osservare come, complice anche la pandemia di Covid-19, le studentesse e gli studenti di Quinta siano da un lato molto più informati e dall'altro spesso molto più confusi. Essi sono in grado di reperire più informazioni via internet in autonomia, gli Atenei propongono numerose sessioni di Open day anche online e questo agevola molto la fruizione dell'offerta; gli studenti si confrontano con amici e conoscenti. Tuttavia spesso non riescono a districarsi nel mare delle offerte formative, dei percorsi professionalizzanti, dei numerosi TOLC ormai richiesti per l'accesso ai corsi di laurea. Inoltre, a partire dal 2021 si è osservato come una buona percentuale di studenti sembri preferire percorsi più brevi, che possano dare immediato inserimento nel mondo lavorativo, spesso però a discapito delle proprie reali attitudini e competenze già acquisite. Alla luce di queste osservazioni si è pensato quindi di potenziare ulteriori percorsi di Orientamento, accanto alle attività che si possono definire “classiche”, quali incontri di presentazione dell'offerta formativa di Atenei in particolare del Triveneto e degli ITS. Questo “nuovo corso” delle attività di orientamento, definito “What's next?” prevede da un lato alcune attività laboratoriali a piccoli gruppi accanto a seminari e lezioni di approfondimento tenuti da docenti universitari, su discipline di indirizzo (economia aziendale, diritto, lingue straniere, ma anche filosofia) da realizzare nelle singole classi, e dall'altro incontri individuali (denominati “Sportello Orientamento”), che permettono alle studentesse e agli studenti innanzitutto di partire dalla domanda fondante: che cosa conosco di me stessa/stesso? Quali sono le mie abilità, attitudini, competenze acquisite durante il percorso di scuola secondaria di secondo grado?

A tutte le classi Quinte (e talvolta anche alle classi Quarte) sono proposti dei brevi incontri-laboratorio, durante i quali, alternando momenti di riflessione personale e di confronto a piccoli gruppi, essi possono isolare alcuni elementi importanti per la scelta del percorso post-diploma: non viene messo al centro solo quello che si può *fare* dopo, ma innanzitutto quello che è il loro desiderio, il loro *sogno* per il futuro. Solo in un secondo momento si analizzano abilità e competenze acquisite nel percorso scolastico e si riflette sul post-diploma. È possibile che le studentesse e gli studenti si orientino verso un percorso completamente diverso

da quello scelto per la scuola secondaria di secondo grado, in quanto hanno maturato la consapevolezza di aver sbagliato indirizzo, oppure non siano interessati a continuare, oppure desiderino esplorare altre strade; tuttavia è possibile anche che decidano di rimanere sul cammino intrapreso e quindi scelgano corsi di laurea in lingue e letterature straniere, interpretariato e traduzione, oppure economia aziendale, conservazione dei beni culturali, progettazione e gestione del turismo culturale e così via.

Dopo questi momenti laboratoriali nelle classi, vengono proposti degli incontri individuali (su base volontaria) con un docente tutor: lo scopo dello Sportello Orientamento è quello di aiutare le studentesse e gli studenti a prendere maggiore consapevolezza del proprio sé, delle capacità e competenze, delle proprie attitudini. Si utilizzano i classici motori di ricerca o li si guida nella navigazione dei siti web di un selezionato numero di Atenei o ITS; si analizza innanzitutto il contesto (l'offerta formativa del territorio relativamente al campo di interesse, con un confronto tra i corsi di laurea offerti, oppure si considera anche la possibilità di trovare un impiego nelle aziende del territorio) e si suggerisce sempre un confronto con la famiglia per verificare la fattibilità di certi percorsi di studio. Durante questi colloqui c'è sempre uno spazio per la riflessione sull'esperienza, in senso lonergiano, ovvero sulle domande che l'esperienza stessa invita a porsi, sulle possibili prime risposte che gli stessi studenti possono trovare in autonomia. Qualche volta è sufficiente un incontro, seguito da almeno un Open day presso gli Atenei selezionati, qualche altra volta ne servono di più. Nell'ottica di una condivisione degli obiettivi educativi, si è deciso di progettare incontri, lezioni, presentazioni, laboratori in sinergia con i Consigli di classe e di inserirli il più possibile nelle attività curricolari in modo che diventassero preziose occasioni di scoperta e di riflessione per le studentesse e gli studenti e non occasioni "di pausa" dalle lezioni curricolari. Di fronte a questa sinergia tra docenti ed esperti, sono stati proprio gli studenti a percepire la scuola come attenta al loro sviluppo complessivo e a dimostrare interesse per le attività proposte.

In linea generale si può affermare che proprio attraverso questa collaborazione tra il Team Orientamento e i colleghi dei consigli di classe è stato possibile attivare percorsi e organizzare incontri più in linea con l'offerta formativa dell'Istituto. Inoltre, le proposte sono state una reale risposta alle esigenze degli studenti; la domanda posta in fase di progettazione era chiara: chi conosce le studentesse e gli studenti meglio degli insegnanti che li accompagnano durante l'anno scolastico nel cammino di apprendimento e formazione, che possono così suggerire attività specifiche e segnalare situazioni particolari? Nel caso in cui gli studenti ritengano di aver scelto la scuola "giusta", ciò che viene proposto può evidentemente esser

loro di ispirazione per le decisioni future; in caso contrario avranno bisogno di essere supportati nell'esplorazione di altre possibilità, altri percorsi di studio o di specializzazione per l'inserimento nel mondo del lavoro.

## 5 | CONCLUSIONI

Perché inserire un esempio di azione educativa inerente i percorsi di Orientamento post-diploma per supportare la tesi dell'attualità della riflessione pedagogica di Maritain sull'educazione integrale e di Lonergan sull'educazione per la cosmopoli?

Innanzitutto perché anche se l'Orientamento è parte integrante di quell'arte di educare che ogni insegnante sviluppa e realizza nella propria classe attraverso la propria disciplina, al tempo stesso esso richiede un accompagnamento specifico degli studenti che devono scegliere e una azione sinergica tra diversi attori coinvolti (istituzione scolastica, atenei, famiglie). In secondo luogo l'esperienza dei percorsi di Orientamento ha dimostrato che l'efficacia delle proposte è maggiore se la progettazione scaturisce da una prospettiva pedagogica condivisa tra i docenti: tale prospettiva, nel caso specifico, ha considerato lo studente come un soggetto autonomo e responsabile, da guidare nel percorso alla conoscenza di Sé e delle proprie abilità e competenze, tenendo in considerazione diversi fattori esterni (contesto sociale, offerta formativa del territorio) che avrebbero potuto influenzare in qualche modo la scelta. Si potrebbe ritenere l'Orientamento come qualcosa che riguarda solo il singolo, la studentessa o lo studente che deve decidere per il proprio futuro, ma alla luce delle riflessioni di Maritain e Lonergan, ritengo che si possa in parte dissentire con questa affermazione.

La scelta del percorso di studio post-diploma è una scelta che interessa ciascuna studentessa e ciascuno studente che sono soggetti già inseriti in una comunità civile e che anche attraverso la loro professione un giorno daranno un importante contributo a tale comunità. È pertanto di vitale importanza che ricevano adeguato supporto nel periodo in cui si trovano a decidere di sé e del proprio futuro.

Quale è dunque il fine dell'educazione? Le riflessioni di Maritain e Lonergan offrono innumerevoli snodi concettuali per rispondere a questa domanda: educazione dell'intelligenza, auto-appropriazione della propria auto-coscienza razionale, educazione alla libertà, interazione sinergica di sfera educativa ed extra-educativa, costruzione di una nuova civiltà "personalistica e comunitaria", di una cosmopoli che attraverso la forza della cultura (intesa come prodotto dell'intelligenza e della creatività umana) sia in grado di rovesciare il declino della società contemporanea e promuovere lo sviluppo integrale del soggetto.

Se, come afferma Piero Viotto, citato in apertura, «il fine dell'educazione è la persona»<sup>69</sup>, allora le riflessioni di Maritain e quella di Lonergan sull'educare rispondono a questo fine ultimo. Nel delineare con chiarezza una *pedagogia integrale*, che considera lo sviluppo del soggetto in tutte le sue dimensioni, all'interno delle relazioni comunitarie e sociali, e sa cogliere opportunità e sfide della società contemporanea, entrambi gli autori propongono quella che si può definire con Galeazzi una *pedagogia del futuro*<sup>70</sup>. Senza dimenticare la tradizione culturale e spirituale da custodire e tramandare, si educa nell'oggi ma con lo sguardo rivolto al domani e alla possibilità di costruzione di quella «civiltà personalistica e comunitaria»<sup>71</sup> che risponde alla «sete di un nuovo umanesimo»<sup>72</sup>, anche oggi, a ottant'anni dalle lezioni di Maritain a Yale.

---

69. Viotto, *Introduzione a Maritain*, Laterza, Bari 2000, p. 117.

70. Galeazzi, *Persona, società, educazione in Maritain*, p. 295.

71. Maritain, *L'educazione al bivio*, p. 126.

72. *Ibidem*.