

Condizione giovanile nella scuola e nella società

Being young in school and society

Valentina Fonte

Università Ca' Foscari, Venezia
Dottorato in Scienze della Cognizione e della Formazione
fonte.valentina@gmail.com

ABSTRACT

This paper aims to provide some critical contributions on a very controversial, compelling, and problematic issue. Nowadays, the condition of young people is set in an uncertain scenario characterized by profound changes and complexity. Such condition covers anthropological, cultural and educational factors that call for new paradigms and a critical review of the current educational paths. It does so ranging from empathy to the “four pillars of education” suggested by Delors; from the “pedagogy of passions” to the education of the soul. These are claimed to be key dimensions of learning, connected to new forms of accountability and participation, as well as to the affective, emotional, and value-related components. New insight is given for an autonomous and more self-aware human development.

Il presente contributo vuole riflettere su una tematica quanto mai discussa eppure sempre attuale, cogente, problematica. La condizione giovanile oggi, nell'ambito di scenari incerti caratterizzati da profonde trasformazioni e complessità, investe dimensioni antropologiche, culturali e formative che sollecitano nuovi paradigmi interpretativi e rivisitano criticamente i consueti percorsi dell'educabilità. Dalla comprensione empatica ai “quattro pilastri dell'educazione” di Delors, dalla “pedagogia della passione” all'educazione dell'anima, s'impongono dimensioni centrali dell'apprendimento orientate verso nuove forme di responsabilità e partecipazione, correlate alle componenti affettiva, emotiva e valoriale, all'autonomia e allo sviluppo consapevole della persona.

KEYWORDS

Young people's condition, Educational pillars, Educability, Accountability. Condizione giovanile, Pilastri dell'educazione, Educabilità, Responsabilità.

L'ampia categoria della condizione giovanile è stata sviscerata da punti di vista e con tagli differenti, ora sociologici ora pedagogici, ma emergono approdi e considerazioni comuni che rivisitano oltremodo il campo dell'educazione.

Un paese che fallisce nel comprendere e nell'educare i giovani rischia, infatti, di smarrire se stesso, di perdere la propria forza e la propria identità, e non solo le nuove generazioni.

Riecheggia immediatamente quella cruda e provocatoria affermazione di Pasolini, secondo cui “i giovani d'oggi sono una massa di criminaloidi a cui non si può parlare in nome di nulla”; sentenza purtroppo largamente condivisa da molti, con greve amarezza di chi scrive.

Non è facile leggere il mondo giovanile rinunciando a certi stereotipi collettivi, alle impressioni e alle esperienze personali, ma è sforzo che qualunque professionista dell'educazione deve necessariamente compiere, se non vuole acuire un divario che può solo condurre a frustrazioni e fallimenti pesanti.

Il tema dell'ascolto, dell'incontro con l'altro, di un approccio centrato sull'unicità e la dignità della persona, si fa urgenza evidente anche e soprattutto nei percorsi educativo-didattici di una scuola in drastica trasformazione. Proprio perché la conoscenza è innanzi tutto auto-conoscenza, il rapporto con l'altro non può non essere *aperto, riflessivo e dialogico* per riconciliarsi con la propria specificità esistenziale ed essenziale.

Ma cosa significa saper dialogare coi giovani?

Rileggendo Carl Rogers (2012), non c'è educazione autentica senza *empatia*. E l'empatia è una sensibilità fine, rara, un sentire l'altro, comprendendo il suo punto di vista senza forzatamente farlo proprio, ma anche senza valutarlo, giudicarlo, additarlo. Come sostiene Corradini (1998), solo entro una *dimensione affettiva* e in una *relazione trasparente* si realizzano l'ascolto e la comprensione empatica, allorché sono accordati i sentimenti manifesti e quelli reali.

Se l'essere è il fine dell'educazione, la diversità altrui non costituisce solo un valore ma un'autentica ricchezza, giacché implica la libertà di essere "altrimenti", dispiega una singolarità. E se l'educazione non è semplice costrutto teorico, ma esistenzialità e vita, se essa ha un senso, questo è da cercare nella capacità di dialogo autentico tra gli attori della relazione; certamente lo sviluppo umano, la civilizzazione, la maturazione della socialità non avvengono se il rapporto fra educatore e educando è un rapporto passivo, di semplice compresenza, senza investimento affettivo, senza reale empatia o desiderio di porsi su un terreno *comune*.

Ciò premesso, occorre dunque "osservare", conoscere più da vicino quel mondo giovanile tanto controverso: passo nient'affatto semplice. Non è compito facile, infatti, approcciare "il diverso", un universo distante; ancora e sempre ci vogliono tempo, spazi, mezzi e strumenti, oltre che una formazione adeguata. E soprattutto grande apertura mentale verso qualcosa, una cultura, o qualcuno, un'altrità, che costringe a mettere in discussione costantemente i propri valori, la propria tradizione, il proprio essere e il proprio quotidiano saper agire. Qualcuno in cui magari non ci si rispecchia, ma che va pazientemente ascoltato, capito, per trovare connessioni, per assimilare sguardi e punti di vista anche radicali, per sondare altre parti di sé, quelle "ombre" a se stessi nascoste.

Scigno prezioso, in questo senso, si rivela il saggio di Galimberti (2007) *L'ospite inquietante. Il nichilismo e i giovani*; il testo scandaglia le profondità della questione giovanile con lucida consapevolezza, rispondendo appieno a quanti vogliono comprendere certe evidenze della giovinezza attuale, la cui crisi investe la società e ne riflette al contempo, quale implacabile specchio, la crisi stessa. È un libro che porta ogni educatore a rileggere la complessità con nuovi paradigmi interpretativi, a interrogarsi su responsabilità e soluzioni plausibili, perché il disagio, come sottolinea il filosofo, non è più solo esistenziale, individuale, psicologico, ma assume un'urgente connotazione *culturale* (p. 12).

Passaggio cruciale, questo, che chiama in causa la pedagogia e, ancor più a monte, i fondamenti stessi della nostra civiltà, la trasmissione di categorie e di valori, in una cultura ormai dominata dalle logiche di mercato, dal culto dell'efficientismo e della competitività, dall'individualismo esasperato, da un'ipertrofia razionale e dal totalitarismo del paradigma tecnico-scientifico che innesca una drammatica implosione di senso. E se, come riconosceva Goethe, l'uomo è per sua natura un essere volto alla costruzione di senso, la crisi diviene immediatamente intelligibile nell'età della *techne* che, lungi dall'intercettare un senso o disvelare verità, mira a *funzionare*, nel solco finalistico del suo medesimo potenziamento (pp. 20-21).

Si vive in un'epoca straniante e soggiogata ai miti voraci dell'immagine e del denaro, che appare come l'unico generatore simbolico di tutti i valori; pervasa dal nichili-

smo e da quelle che Spinoza chiama le “passioni tristi”, ove il riferimento è appunto alla mancanza di slanci, all’insensatezza e alla disgregazione, e di qui a un diffuso appiattimento su *orizzonti omologati* di bisogni fasulli e fragili parvenze. Per dirla con Bauman (2010), l’“incertezza ambientale” è globalmente diffusa, onnipresente ma apparentemente fluttuante, non specificata e per questo ancor più fastidiosa ed esasperante.

Non sorprende che in un simile scenario i giovani si sentano disincantati e sfiduciati, faticino a reggere lo spazio vastissimo di libertà e di solitudine che li investe, si scoprono disinteressati alla scuola, *emotivamente analfabeti*, inariditi dentro. Contagiati da un sentimento sempre più profondo di precarietà, rischiano di lasciarsi sopravvivere, ripiegati su se stessi, sulle vie sterili dell’evasione e del consumo, in un afasico (e troppo spesso virtuale) “non-luogo” in cui la famiglia e la scuola – entrambe in crisi di legittimazione e di identità – hanno debole presa, e dove non esiste più un corroborante “noi” motivazionale.

Il timore fondato delle agenzie educative è che crescere in un contesto così incerto, inibisca processi fondamentali dell’età giovanile, come la formazione delle *aspettative* e del *desiderio* che guidano il naturale investimento nella vita quotidiana, e alimenti la fantasia di un disincanto assoluto, la “presentificazione” senza progetto.

Ma allora, una volta compresi meglio i meccanismi del disagio, ed anche tutto l’inevitabile *potenziale* insito in ogni soggetto, come uscire da una “impasse” in cui giovani e educatori paiono parimenti impaludati? Su quali fondamenti ricostruire e impostare i compiti ineludibili dell’educazione?

Come rimarcano a gran voce i pedagogisti più “illuminati”, la scuola non può limitarsi a fornire ai giovani risposte nei soli termini dell’apprendimento delle materie di studio. Una concezione della scuola ancora come “luogo di istruzione”, assieme al grave e frequente disinteresse emotivo e intellettuale dell’insegnante, non fa che inasprire di riflesso il disagio e il distacco dei giovani, i quali, tra i banchi di scuola, finiscono per trovare quanto di più lontano e astratto vi è in ordine alle loro esistenze. E se la scuola non desta alcun richiamo, il senso di sé si smarrisce, l’identità non trova alcun riscontro, l’*ethos* è vuoto come il tempo; fatto ancor più grave, la cura dell’anima è lasciata al caso, il che alimenta la crisi identitaria e l’afasia emotiva di cui sopra.

Di qui una prima cruciale soluzione per andare oltre il teso scenario delineatosi: un’*educazione preventiva dell’anima*, capace di favorire nei giovani un’educazione emotiva che consenta loro di leggere e riconoscere i propri sentimenti, di saperli esprimere e adeguatamente gestire, di restituire fiducia e autostima. Un contatto con la propria essenza originale, con le radici dei propri saperi innati, che colmi il divario sempre più insanabile tra universale e individuale, riconciliando progressivamente società e natura, razionalità e istinto.

Il dialogo fra docenti e studenti potrebbe puntare a reggersi su quei “quattro pilastri dell’educazione” indicati da Delors (2001) e ribaditi da Elio Damiano (2003): “*imparare a conoscere, imparare a fare, imparare a vivere insieme, imparare ad essere*”.

Margiotta (2009) riprende tali pilastri calandoli nel contesto allargato, nel crocevia di linguaggi e saperi culturali che sempre più caratterizza la società odierna: imparare a imparare è necessario per capire l’alterità; imparare a riconoscere, per acquisire conoscenza culturale, includendo la competenza socio-linguistica e l’autoconsapevolezza di aspetti non espliciti come i valori, le credenze e i significati dell’altro; imparare a essere (che è anche comprendere come un’identità e una cultura sono socialmente costruite), per abbattere attitudini e percezioni ego o etno-centriche, sì da produrre l’apertura e l’interesse verso gli altri; imparare a fare, per integrare i molteplici e diversi linguaggi contribuendo a rinnovare la forma dei contenuti stessi.

L’*educazione ad essere*, in particolare, l’esempio che diventa virtù, dovrebbe contrapporsi alla pedagogia del risultato, determinando una rivoluzione anche nell’organizzazione del tempo (concetto ormai “liquido”, insondabile nell’esperienza di essere in esso), trasformando la frenesia della velocità in un assaporare il ritmo più consono alla natura profonda degli esseri umani.

Senz'altro occorre riuscire ad *appassionare* i ragazzi che apprendono, perché nulla si impara senza interesse, senza piacere o desiderio. Per Scheler (2008, p. 52) l'uomo, prima ancora che un essere che pensa e che vuole, un *ens cogitans* e un *ens volens*, è un *ens amans*, un essere che ama e si appassiona a ciò che ama, un "senziente" che costruisce la propria traiettoria di senso nel mondo secondo i propri valori e desideri.

Ridestare il gusto di farsi rapire dalle notizie, da un problema, da una lingua parlata fluentemente e con calore, da un romanzo; suscitare una passione, un *pensiero critico* e divergente che accede alle cose, sono finalità essenziali. Sembrano ovvietà, ma, nella pratica, non lo sono affatto. E soprattutto qui si gioca, a mio avviso, la qualità di un docente.

Va da sé l'importanza di un adeguato bagaglio formativo per chi insegna, che, oltre la preparazione "specialistica", abbracci la competenza psicologica, la capacità comunicativa, il carisma, l'empatia; e ancora, il piacere di "fare la differenza", di avere un effetto e lasciare un segno, di "prendersi cura" – quella cura che, aggirando il culto della gratificazione istantanea, è il filo prezioso di cui è intessuta la tela rilucente dell'attaccamento e della comunanza. Tutto questo giacché, come rimarca Galimberti (cit.), il coinvolgimento dei giovani e i processi di identificazione con gli adulti, l'interesse e le cariche emozionali che su di loro vengono convogliati, sono le prime condizioni per la costruzione di un concetto di sé indispensabile per non brancolare nell'incertezza e per difendersi dalle massificazioni imperanti.

Secondo Emilio Varrà (2008, p. 54), il senso ultimo di ogni insegnamento e apprendimento è "poter vivere al meglio il tempo che ci è dato, stare nella verità, ove la verità non è certo un esito definitivo, un valore assoluto, piuttosto una *predisposizione alla ricerca, all'avventura, alla curiosità*".

Trasmettere tutto questo a chi apprende dovrebbe costituire una finalità precipua e sarebbe una vittoria, senza dubbio: un'opera di svelamento (nel senso greco di "aletheia") dell'universale esistente in ogni singolo essere piuttosto che una sovrapposizione di categorie di pensiero; la trasmissione di una modalità di rapporto con la vita come divenire, piuttosto che di un insieme di dati acquisiti.

E ancora, vi è un'altra via che agisce in un certo senso a monte, sulla cultura collettiva; essa recupera Nietzsche, allorché nella "Gaia scienza" (1965, § 324) il grande filosofo tedesco afferma:

«La vita non mi ha disilluso. Di anno in anno la trovo sempre più ricca, più desiderabile e più misteriosa [...] La vita come mezzo di conoscenza. Con questo principio nel cuore si può non soltanto valorosamente, ma anche gioiosamente vivere e gioiosamente ridere».

Conoscere e conoscersi è compito terribilmente faticoso, tenuto a distanza dal verbo che i più scelgono di dare al gioco di quella che ritengono sia la ricerca della felicità: *correre*. Nella frenesia del correre, nel rumore del mondo, il senso di sé si smarrisce ancora una volta.

Occorre quanto mai risvegliare e dischiudere nei giovani il "segreto della giovinezza", come lo definisce Galimberti, che risulta a loro stessi ignoto: i ragazzi possono apprendere, cioè, quell'"arte del vivere" che consiste nel guardare più da vicino se stessi, nel "*riconoscere le proprie capacità, esplicitarle e vederle fiorire secondo misura*"; soltanto allora potrebbero incuriosirsi delle proprie virtù e *innamorarsi di sé*. Vivere come esige l'arte della vita richiede sfide complesse, standard e obiettivi irritanti per il loro modo ostinato di porsi ben oltre ciò che già si è appreso o si è saputo fare (Bauman, cit.). È una vita consapevole, emozionante e logorante, una via che tenta l'impossibile, che scioglie le redini della mente. Così esorta Marco Aurelio (1994, VIII, 1, p. 97):

«[...] l'esperienza ti ha insegnato per quante vie hai vagato senza mai trovarvi la vita felice: non sta nei sillogismi, né nella ricchezza, né nella gloria, né nel godimento, in nulla. Dove trovarla, allora? Nel compiere ciò che la natura di ogni individuo esige».

Ciò significa invitare gli adulti – altrettanto mercificati quanto i giovani e infiacchiti testimoni del passato –, a rileggere se stessi per tentare di disvelare ai giovani la loro “pienezza”, le potenzialità creative, i talenti, per favorire il loro impegno culturale e civile, la costruzione di rapporti affettivi e di solidarietà capaci di spingere fuori dall'isolamento e dalla disgregazione valoriale; per *coltivare l'umanità* in tutte le sue forme (Nussbaum, 2006).

Più che una ricerca di senso, categoria quanto mai transitoria e soggettiva, si propone allora una *pedagogia della passione*, contagiosa, rivelatoria, trascinante. Su ogni considerazione al riguardo vale una massima di Quintiliano, che dall'eloquenza della sua *Instutio oratoria* (I) ammonisce che “*i giovani non sono vasi da riempire, ma fiaccole da accendere*”.

E, poiché l'educazione è un mezzo straordinario per promuovere una forma più armoniosa e profonda di sviluppo umano (personale e sociale), si propugna un rinverdito “*nosce te ipsum*”, un *investimento consapevole su di sé*, ai fini del quale può rivelarsi preziosa la pratica riflessiva e filosofica che si applica all'autoconoscenza e indaga i piccoli e grandi interrogativi che, a guisa di rivoli, solcano e irrorano l'esistenza umana.

Un lavoro curioso e solerte di interrogazione di sé e delle cose del mondo che educatore e giovane educando dovrebbero compiere insieme, cercando un terreno comune di dialogo, l'uno aperto verso l'altro, l'uno rivelando e *tras-formando* necessariamente – in uno splendido e mai pago percorso di ricerca e di crescita – se stesso e l'altro da sé.

Bibliografia

- Alessandrini, G. (Ed.). (2002). *Pedagogia e formazione nella società della conoscenza*. Milano: FrancoAngeli.
- Bauman, Z. (2010). *L'arte della vita*. Bari: Laterza.
- Benasayag, M. e Schmit G. (2004). *L'epoca delle passioni tristi* (2004). Milano: Feltrinelli.
- Corradini, L. (Ed.). (1998). *La dimensione affettiva nella scuola e nella formazione dei docenti*. Roma: SEAM.
- Damiano, E. (Ed.) (2003). *Idee di scuola a confronto. Contributo alla storia del riformismo scolastico in Italia*. Roma: Armando.
- Delors, J. (1997). *Nell'educazione un tesoro*. Rapporto all'UNESCO della Commissione Internazionale sull'Educazione per il XXI secolo. Roma: Armando.
- Galimberti, U. (2007). *L'ospite inquietante. Il nichilismo e i giovani*. Milano: Feltrinelli.
- Mancuso, M. S. (2005). *Le frecce dell'eroe: Le figure mitiche della giovinezza da Dioniso alla pubblicità dei jeans*. Milano: FrancoAngeli.
- Marco Aurelio (1994). *Pensieri*. Milano: Mondadori.
- Margiotta, U. e Mapelli, M. M. (Eds.) (2009). *Dai blog ai social network. Arti della connessione nel virtuale*. Milano: Mimesis.
- Nietzsche, F. (1965). La gaia scienza. In *Opere*, V(2). Milano: Adelphi.
- Nussbaum, M. (2006). *Coltivare l'umanità: I classici, il multiculturalismo, l'educazione contemporanea*. Roma: Carocci.
- Rogers, C. (2012). *Un modo di essere*. Milano: Giunti.
- Scheler, M. (2008). *Ordo amoris*. Brescia: Morcelliana.
- Spinoza, B. (1959). *Ethica ordine geometrico demonstrata*; tr. it. *Ethica dimostrata secondo l'ordine geometrico*. Torino: Boringhieri, IV.
- Varrà, E. (2008). Il tempo della pedagogia. In L. Monti e C. Bartoli (Eds.), *Prima educare. Nella scuola e nella società*. Bari: La Meridiana.

