

8.

UOMO

Carlo Nanni

1. Importanza di questo tema in un progetto - 2. L'immagine dell'uomo moderno - 3. L'uomo post-moderno - 4. Tra pluralismo e riduzionismo antropologico - 5. Idea, progetto, modello, tipo - 6. Quale modello d'uomo? - 7. Dal progetto-uomo agli obiettivi.

1. Importanza di questo tema in un progetto

Non esistono prassi o tecniche educative che siano del tutto neutre. L'attività educativa e scolastica come quella catechetica e pastorale non avvengono mai a mente « pura », senza idee, ma sempre secondo certi quadri di riferimento più o meno coscienti, più o meno chiari, più o meno organici, ma sempre in ogni caso presenti.

Ogni educazione ha una soggiacente visione del mondo e della vita che incide profondamente nel determinare quelle che sono le finalità, i contenuti, le metodologie e le tecniche educative, così come il rapporto educativo e l'organizzazione sociale dell'educazione.

Per salvarsi dai guasti dello spontaneismo e per vincere i limiti del burocraticismo della scuola tradizionale, in questi ultimi anni si è ricercata nella programmazione e nella riforma dei curricoli l'uscita di sicurezza dai mali che affliggono, da sempre e presentemente, l'educazione.

Tutti hanno fatto e fanno programmazione: nelle scuole, nei convitti, nelle comunità, nelle parrocchie, ecc.

Tuttavia anche la programmazione — quando è riuscita ad andare in porto — spesso è scaduta in forme troppo tecnicistiche o funzionali allo « status quo », senza o con poco respiro e prospettiva.

In questi anni d'altra parte si è fatta più evidente la crisi che ha investito ogni ambito dell'esistenza, mettendo forti dubbi su qualsiasi strumentazione puramente tecnica. La frammentazione dell'esistenza, il malessere soggettivo che ha messo in questione l'identità personale e culturale, la massificazione dell'esistenza, le rinnovate forme di alienazione nel lavoro e nei rapporti interpersonali e sociali, la perdita del senso della totalità e di un quadro unitario di valori: sono mali che hanno colpito un po' tutti, ma certamente in primo luogo chi è soggetto di educazione o in età evolutiva. Sono pure

davanti agli occhi di tutti il perpetuarsi o il riprodursi di imprese di dominazione imperialistica, economica, politica, civile, culturale. Il richiamo all'umano, come all'ultima spiaggia, si è fatto sempre più grande, mentre se ne va facendo sempre più problematica la consistenza di fatto.

In questo clima si è reso sempre più evidente che una programmazione educativa la quale non riesca a rispondere a questi grossi problemi rischia di ridursi ad un gioco formalistico, astratto e crudele.

D'altra parte si è fatta sempre più chiara l'idea che la comprensione dell'educazione e del ruolo degli educatori dipende in gran parte dall'idea che ci si fa dell'uomo e del suo destino. Ad essa si chiede di fornire i quadri di riferimento e gli orizzonti di senso del progetto e dell'azione educativa. Qualcosa di simile va detto per ogni attività catechetica e pastorale: come si potrà evangelizzare e approfondire l'annuncio se non si conosce e non si comprende il contesto umano che ci circonda? Se non si percepisce il clima e le tendenze antropologiche dell'ambiente?

Ma i problemi cominciano subito: 1) quando si voglia scendere a determinare *quale* idea di uomo si debba tener presente; 2) quando si voglia *incarnarla* concretamente nel progetto.

Le cose si complicano nell'attuale stato di crisi dei grossi sistemi filosofici e nel sempre più vasto pluralismo culturale e ideologico, all'interno di una stessa scuola, di una stessa comunità, di uno stesso gruppo, ecc.

2. L'immagine dell'uomo moderno

Se è difficile arrivare ad una precisa e univoca idea d'uomo, è certo molto più agevole indicare i tratti fondamentali di quella che potremmo dire l'immagine dell'uomo moderno, cioè la rappresentazione mentale secondo cui l'uomo vede, pensa se stesso e prospetta la sua esistenza nel mondo e nella storia.

La coscienza moderna è indubbiamente molto sensibile agli aspetti di costruttività, di storicità, di socialità, di operatività, di sviluppo presenti nell'esistenza umana.

Le trasformazioni economiche e politiche conseguenti alla cosiddetta rivoluzione industriale, le conquiste della scienza e della tecnica, lo sviluppo prorompente delle tecnologie, le lotte sociali e civili, l'emergenza di nuove classi nella vita politica hanno portato l'uomo moderno ad una nuova coscienza di sé e delle proprie capacità di modificazione del reale attraverso l'azione individuale e collettiva, sorretta dalle forze della ragione.

Rispetto alle età precedenti l'uomo moderno si è visto e si è prospettato come centrato su se stesso, non tanto su Dio o sull'uni-

verso. Si è parlato per questo di « uomo copernicano », nel senso che l'uomo si veniva a porre come centro solare attorno a cui veniva a ruotare tutto il resto.

Posta piuttosto in ombra la dimensione creaturale e quella di particella dell'universo, l'uomo ha esaltato la sua qualità di soggetto e di costruttore del suo destino attraverso la sua propria azione e l'energia pratica della sua razionalità: *homo faber* e non esecutore o fruitore di un mondo o di un ordine già dato, già determinato. In questa linea si è spesso arrivati a mettere tra parentesi ogni senso dei limiti, dell'errore, dello scacco, della colpa, o anche del diverso, dell'altro, dell'oggettualità delle cose, delle strutture, delle leggi, dell'istituto.

Una tale immagine di uomo, seppure non sempre organicamente, è stata assunta e rinforzata dalle grandi ideologie che percorrono, guidano o per lo meno sostengono la prassi sociale e politica delle nazioni e dei gruppi all'interno delle singole società, offrendo ad esse coerenza, giustificazione razionale, prospettive e linee d'azione.

Ad esse ha infuso vigore, forza, potenza persuasiva, qualità attrattiva e coagulazione veloce di consensi, dando loro il crisma delle ideologie forti e delle filosofie vincenti.

Negli anni trascorsi quest'immagine d'uomo si è riproposta secondo due versioni principali: una che si affidava piuttosto alla potenza della scienza, della tecnologia, della produzione economica lasciata al libero gioco delle regole di mercato, l'altra che invece sottometteva il tutto al preventivo cambio politico strutturale.

La prima tendenza si è ritrovata nell'ideologia dello sviluppo o del progresso; la seconda nell'ideologia del cambio, affidata alle nuove classi e ai nuovi soggetti storici (variamente identificati nel proletariato, nei popoli del terzo mondo, nei giovani, nelle donne, negli emarginati, ecc.).

In entrambi i casi — come il pensiero religioso ha sottolineato — si è avuta una sorta di religione secolarizzata e una fede laica, fiduciosa e tutta protesa verso un illimitato progresso, unicamente fondata sulle leggi della scienza o della natura, aperta a orizzonti di liberazione e di felicità per tutti, in un ipotetico « regno di libertà », in cui l'uomo, finalmente affrancato da ogni feudalesimo esteriore e interiore, potesse avviarsi verso l'assoluta e plenaria espansione e realizzazione di vita.

3. L'uomo post-moderno

Come si è accennato in precedenza, in questi ultimi anni, questa stessa immagine di uomo è stata avvolta nella crisi che ha preso tutti gli ambiti dell'esistenza personale e sociale, sia a livello di strutture e di attuazione, sia a livello di coscienza e di ideazioni.

A livello propriamente antropologico si è anzitutto risentito il contraccolpo del tracollo dell'idea di uno sviluppo illimitato. I limiti dello sviluppo si sono mostrati repentinamente ma drasticamente. Non meno pesante è stato l'effetto della caduta verticale dell'idea del cambio rivoluzionario.

Ma oltre a ciò si è avuta come una erosione dall'interno, ad opera di quelle tendenze di pensiero strutturalista, radicale e nichilista che hanno messo in crisi i concetti stessi di razionalità, di soggettività, di progettualità su cui si fondava l'immagine dell'*homo faber*.

L'uomo è stato visto in balia di strutture e di processi anonimi, che lo sorpassano da ogni dove. Errato oltre che irrealistico è apparso ogni tentativo di uscire fuori o ergersi al di sopra della « ferrea necessità » che avvolge l'uomo. La libertà non è niente più che un mito vano e infondato, come dicono gli strutturalisti.

La fede nelle capacità progettuali umane non solo non trova riscontro nella realtà, ma non può neppure reggersi sulle certezze della razionalità, incapace di raggiungere fondazioni consistenti o inseguire mete sicure.

La proclamazione nietzschiana della morte di Dio (vista non tanto come negazione ateistica, quanto piuttosto come affermazione della fine di ogni absolutezza e di verità o valori eterni ed immutabili) è fatta riecheggiare dai nichilisti agli orecchi dell'uomo contemporaneo.

La soggettività umana stessa si sgretola sotto gli occhi di quella che generalmente è detta « cultura radicale ». L'uomo è ridotto ad un gioco pirotecnico di pulsioni e di bisogni, che atomizzano l'esistenza individuale e collettiva. Una razionalità immanente alla storia, così come una normatività oggettiva della natura sono considerate assolutamente impensabili.

Al limite l'uomo viene paragonato al rizoma, pianta senza radici e senza fusto, dalle diramazioni clandestine e dagli sviluppi sotterranei. E l'esistenza collettiva è simile a quella di un formicaio in cui ogni individualità è come dominata da un incessante dinamismo che la supera e che si riproduce oltre ogni mutilazione o eliminazione di questa o quella individualità.

Allo stesso modo, rifiutata ogni fondazione razionale e ogni collegamento rigido alla tradizione o ogni tentativo di riduzione ad unità organiche, l'esistenza è vista come incessante e libera produzione dei bisogni e dei desideri che liberano dis-organicamente la molteplicità spontanea dei bisogni.

A conclusioni non dissimili sostanzialmente arrivano coloro che, prendendo sul serio la « sfida » dell'attuale sviluppo tecnologico, non vedono altro sbocco di futuro per l'uomo che il rifiuto dell'umanesimo tradizionale e la cibernetizzazione dell'intera esistenza individuale e sociale. Occorre andare « oltre la dignità e la libertà » (come insinua il titolo di un volume di F.B. Skinner, psicologo e pedago-

gista americano, edito nel 1971 e subito diventato un « bestseller ») e affidarsi ad un controllo e uso regolato delle informazioni. Nulla va lasciato al caso, alla fantasia, agli umori del momento. Tutto va precisamente determinato e computerizzato, in modo da evitare errori e sprechi così come disordini sociali e sofferenze personali.

In conclusione, pur dalle diverse prospettive sembra delinearsi sempre più nettamente un'immagine di uomo che, se non può dirsi del tutto opposta, certo è per tanti versi diversa da quella dell'uomo moderno. Per tali motivi sono sempre più quelli che parlano di « uomo post-moderno », cioè di un'immagine di uomo in cui è fatto spazio alla differenza, all'alterità, al limite, a vie alternative di emancipazione e di liberazione. In ogni caso la crisi è vista come passaggio per ogni itinerario umano futuro.

4. Tra pluralismo e riduzionismo antropologico

A loro modo la crisi e i movimenti di pensiero che si sono mossi « realisticamente » entro di essa hanno dato voce e vigore a istanze umane irrinunciabili, piuttosto mortificate nel recente passato o poco considerate nelle immagini di uomo prevalenti: le istanze dell'individualità e dell'interiorità personale o delle relazioni interpersonali e amicali, rispetto all'invadenza del pubblico, del politico, dell'ideologico o del cosiddetto oggettivismo scientifico; oppure le istanze del mondo emozionale e inconscio, rispetto ad una rigida e astorica supremazia di una coscienza e di una razionalità troppo « chiare e distinte », fonti e vittime, allo stesso tempo, di spinte autoritarie, repressive e anti-emancipatorie.

D'altra parte queste stesse espressioni di pensiero sembrano spesso assumere un carattere di costruzioni reattive, soprattutto quando tendono a proporsi come asserzioni apodittiche e totalizzanti.

In tal modo ricalcano, seppure in senso diametralmente opposto, gli errori di cui accusano le ideologie forti del recente passato.

E ciò perché, pur spiegando il reale, non spiegano *tutto* il reale.

Infatti il loro fissarsi sulle urgenze del presente rischia di far perdere di vista l'insopprimibile dimensione di passato e di futuro pur esistenti nel presente e nel vissuto.

Allo stesso modo l'impietosa messa a nudo dei limiti umani può portare a misconoscere le reali capacità e potenzialità delle libere decisioni volontarie per quanto si voglia ristrette e « sotto condizione », i movimenti attivi dello spirito individuale e collettivo, della memoria del singolo e delle collettività, della fantasia progettuale e creatrice di ognuno e di tutti, della conoscenza veritativa e delle forze d'amore, che si rivelano spesso alla prova dei fatti come serbatoi di energie superiori ad ogni previsione.

Così ad insistere troppo nel dare « la parola alle cose » esistenti e non alle vane conclamazioni ideologiche, si può finire con il negare anche i movimenti « oltre » l'esistente che pure si trovano nel reale, almeno a livello esigenziale.

Da questo punto di vista il pensiero cristiano, alla luce della visione biblica dell'uomo « immagine di Dio » e dell'umanità rinnovata nel Cristo, ha fortemente criticato le immagini di uomo emergenti nell'età moderna e contemporanea: sia quella liberal-borghese, che sta alla base dell'ideologia del progresso, sia quella del socialismo scientifico e emancipatorio, che sta alla base dell'ideologia del cambio, sia quella del pensiero negativo e radicale, che sembra stare alla base della cosiddetta cultura radicale. Esse infatti sembrano affette da un forte tasso di riduzionismo antropologico, che mal corrisponde all'ampiezza di possibilità della condizione umana attuale.

L'uomo rischia di essere chiuso dentro l'ambito del mondo e del tempo, e la sua esperienza circoscritta entro i termini delle relazioni inter-umane, della vita sociale, del rapporto con la natura, dei processi culturali (storicismo). La sua liberazione è fatta coincidere quasi totalmente con gli aspetti economici, sociali, politici (materialismo) e la sua felicità — se e nella misura in cui è dato conseguirla — sembra essere quasi tutta compresa nei limiti dell'autorealizzazione storica.

D'altra parte, come si è visto, sono facili gli sbilanciamenti o le esorbitanze verso forme di affermazioni unilaterali.

Ne consegue la necessità di una somma cautela in ogni affermazione sull'uomo. È importante quindi nella formazione di un preciso quadro di riferimento per l'azione educativa tener presenti alcuni criteri di fondo.

Ciò che colpisce di più nell'uomo-individuo e collettivo è la complessità, nell'essere e nell'operare; ma insieme una fondamentale unità e continuità, ricca di articolazioni e espressioni (pur nel bagaglio, più o meno abbondante di contraddittorietà, di scompensi, di disarticolazioni, di squilibri, ecc.).

Espressione cospicua di questa irriducibile e ineliminabile complessità sono i diversi tentativi di determinazione per affermazioni antinomiche o per aspetti complementari (io/me; essere/coscienza; oggettività/soggettività; essenza/esistenza; uomo/universo; individuo/società; libertà/necessità; materia/spirito; temporalità/eternità; anima/corpo, ecc.) o anche per paradossi o negazioni.

Da ciò il primo e basilare criterio: è necessario assumere un'immagine di uomo che tenga conto di tale complessità, contraddittorietà, unità, storicità, impegno di realizzazione: i dati dell'esperienza comune costituiscono il punto di partenza a cui si dovrà ritornare e con cui ci si dovrà confrontare dopo ogni costruzione teorica.

Il secondo criterio è un po' corollario del primo: non bruciare tale complessità attraverso affermazioni riduttivistiche.

Ciò è particolarmente importante in sede educativa. Se è vero infatti che l'immagine dell'uomo si rispecchia nella concezione che si ha dell'educazione, sarà pure vero che ad un'immagine riduttiva dell'uomo seguirà facilmente una concezione distorta dell'educazione, ridotta di volta in volta ad esempio, a puro allevamento e addestramento, da certe forme di radicale biologismo antropologico; ad addestramento e apprendimento, da certe forme di radicale comportamentismo o fenomenismo; ad educazione intellettuale, da certe forme di razionalismo; ad educazione morale o forme di pietismo pedagogico, da certe forme di spiritualismo o idealismo; ad educazione sociale o a semplice socializzazione, da certe forme di sociologismo; a puro decondizionamento psicologico ed ambientale, da certe forme di radicale spontaneismo psicologico.

Infine un terzo criterio, consistente nell'affermazione di un legittimo pluralismo nel sistemare, organizzare, interpretare questi fondamentali dati dell'esperienza comune in modelli antropologici particolari; sempre e in ogni caso soggetti alle regole della « criticabilità » propria delle costruzioni teoriche (basata sull'incontraddittorietà interna; sulla capacità di rendere conto della problematica di partenza; su una fondazione sorretta da evidenza empirica e/o razionale; sulla capacità di reggere al confronto e alla prova dei fatti, tenendo conto delle conseguenze che ne discendono).

È infatti evidente che la costruzione di una visione antropologica è sempre in qualche modo conseguente ad un processo ermeneutico in cui entrano in gioco, più o meno fortemente, sia il mondo delle precomprensioni soggettive sia le attese nei confronti della realtà, così come essa è colta e così come si desidera che essa sia.

5. **Idea, progetto, modello, tipo**

Prima di proseguire il discorso conviene fare qualche precisazione.

Quando diciamo *idea* facciamo riferimento all'attività umana del vedere, del contemplare, del cogliere razionalmente le caratteristiche essenziali di una qualche realtà: nel nostro caso, dell'uomo. Con il termine *progetto* si fa invece riferimento all'operare, all'agire, al fare, al produrre. Quando infatti diciamo *progetto*, indichiamo dal punto di vista contenutistico un qualcosa da realizzare, da costruire nella realtà in risposta a bisogni, esigenze, domande, *necessità* reali e sulla base di una visione orientante, di un quadro di riferimento, di un'idea, appunto: il tutto organizzato in un costrutto logico e razionale, esprime globalmente l'ipotesi che s'intende seguire in vista del conseguimento efficace di ciò che costituisce il traguardo dell'azione individuale e collettiva. Un progetto quindi comporta, più concretamente, l'indicazione specificata dei fini, dei contenuti, dei

mezzi, delle strategie, degli strumenti di controllo e di verifica, ecc. [→ PROGETTO EDUCATIVO].

A monte, poi, un progetto suppone l'analisi della « domanda » e la diagnosi della situazione, prim'ancora che si dia corso alla prospettazione congetturale di ciò che s'intende fare. Analisi, diagnosi, programmazione non avvengono senza una visione teorica.

Talora questa visione teorica è allo stato informe. Sta sullo sfondo, senza emergere coscientemente. Ma per lo più nel progettare facciamo riferimento, più o meno esplicitamente, a *modelli teorici*, culturalmente *determinati*.

Un modello, come si sa, è una costruzione mentale che organizza i dati dell'esperienza in una forma unitaria e organica, a spese di una certa semplificazione della complessità reale e attraverso il privilegiamento di certi aspetti piuttosto che di altri: con lo scopo di servire alla rilevazione oppure all'interpretazione o all'applicazione di qualcosa. È in ogni caso uno strumento operativo: non ha pretese di assolutezza o di rispecchiamento perfetto della realtà. Ma di adeguatezza e di efficacia sì.

Come la lingua mi serve per esprimere e comunicare la mia intuizione permettendo la parola, così il modello mi serve per avere un riscontro « oggettivo » e « definito », che — quando voglio vedere, giudicare, agire — non mi lasci nel vago e nell'indeterminato. Mi dà un'« immagine » della realtà, se non la realtà stessa, in presenza.

Dopo Max Weber, nel linguaggio ordinario, si parla pure di *tipo*, ad indicare un costrutto mentale che ha scopi di classificazione e unificazione nella dispersione complessa dei dati di esperienza. Talora tradisce l'inconfessata impossibilità di giungere ad *un* concetto unitario. In Max Weber c'è forse anche una certa vena di generale relativismo. In ogni caso spesso il « tipo » viene quasi ad essere assimilato ad un modello ad alto grado di generalizzazione.

È ovvio che, nel nostro caso, tutto il discorso va riferito alla realtà dell'uomo e alla difficoltà di determinarsi in proposito. È difficile infatti « definire » una realtà, come l'uomo, che è sempre dato e compito, realtà e progetto, problema e mistero, soggetto e oggetto, libertà e determinatezza, individualità e collettività, privato e pubblico, personale e politico, ecc.

6. Quale modello d'uomo?

D'altra parte, la prospettiva educativa sembra indicare delle preferenze tra modelli d'uomo possibili. In questa linea non sembrano sufficienti dei *modelli di uomo di tipo speculativo-essenzialista*, tesi esclusivamente a svelare l'essenza dell'uomo e che parlano di lui quasi solo in termini di qualità costitutive e determinanti (= in-

telligenza, libertà, spiritualità, ecc.) o di dimensioni fondamentali (= individualità, socialità, politicità, autotrascendenza, ecc.), o del suo « statuto soprannaturale » (grazia e peccato, virtù teologali, ecc.).

Una tale antropologia in chiave di *natura*, di essenza profonda, rischia di lasciare un po' all'oscuro gli aspetti di crescita e di sviluppo dell'essere umano. L'essenza sembra mettere tra parentesi la fundamentalità dell'esistenza. Lo sguardo eterneale con cui è visto l'uomo rischia di bruciare, in una statica perennità, il farsi e la dialettica del divenire umano nel mondo con gli altri, nella storia della salvezza che costruisce e aspetta i cieli nuovi e la terra nuova.

Ma *neppure sembra sufficiente*, nell'orizzonte dell'educazione, *una visione dell'uomo di tipo esperienziale-relazionale*, volta a determinare le condizioni di possibilità di un'esistenza autentica (= l'uomo visto come realtà misteriosa, soggettività situata, intersoggettiva, libertà condizionata, tesa alla ricerca di senso).

Quest'antropologia in chiave di *intersoggettività* rischia di trascurare per un verso la « materialità » delle strutture e dei contesti in cui l'esistenza si pone e per altro verso di trascurare troppo la consistenza sia del super-individuale e del sociale sia le radici essenziali della soggettività che si mette in relazione con gli altri nel mondo, esistendo e autenticandosi.

Alla luce delle necessità educative (della domanda attuale di educazione), sembra necessario mettersi piuttosto in una *prospettiva storico-prassica*, che pensa l'uomo in termini di soggetto e popolo, di uomo e donna che è e si fa persona, libertà, storia, cultura, civiltà, in e mediante l'attività comune di trasformazione della realtà concreta in cui ci si trova a vivere, fatta anch'essa in tal modo partecipe dello stesso processo di emancipazione e di liberazione.

È evidente che in tale prospettiva è prioritaria l'analisi delle situazioni concrete in cui l'umanità si trova a vivere.

Il *riferimento ultimo*, la pietra di paragone, è *l'uomo reale*, non, in primo luogo almeno, *l'idea* d'uomo e neppure la *natura* umana o l'uomo *in generale*, ma la persona concreta, materialmente individuata, cronologicamente datata, geograficamente ubicata.

Anzi il rimando è ai *gruppi sociali*, in cui la persona è storicamente inserita. Essi sono da identificarsi, di volta in volta, all'interno di più vasti sistemi sociali, economici, politici, culturali determinati. Così, ad esempio, dal punto di vista civile e politico il riferimento ultimo sarà la democrazia reale, non solo — anche se non senza — quella giuridica; democrazia sostanziale, non solo formale. Dal punto di vista catechetico-pastorale sarà invece la situazione concreta in cui il cristiano, persona e comunità, vive la sua chiamata alla vita e alla salvezza in Cristo. Dal punto di vista più specificamente educativo sarà lo storico processo volto all'acquisizione di capacità di decisioni responsabili da parte del concreto uomo-educando.

In questa concezione *dinamica* le due prospettive precedenti vengono assunte come fondamento e orizzonte di marcia della prassi storica e con funzione di provocazione critica nei confronti della realtà esistente, soprattutto nelle sue tensioni e carenze, o, come non troppo correttamente si dice, nelle sue contraddizioni.

La dimensione storico-situazionale (= l'uomo come effettivamente è) è messa a nudo dalla luce della prospettiva ideale (l'uomo « essenziale » e l'uomo « relazionale »), innescando il processo dell'azione, sorretta dalla visione delle proprie *possibilità* e del proprio *senso* ultimo.

È appena da notare che l'educazione rientra come forma specifica di questa prassi storica di promozione umana, con caratteristiche sue proprie, come altrove si è detto [→ EDUCAZIONE].

In sede educativa è importante ricordare che *questa qualità di soggetto*, di persona che si fa e si costruisce nel vivo della vicenda storica comune, è *attributo fondamentale del bambino, del ragazzo, dell'adolescente, del giovane*, seppure a livelli minimali e, per così dire, « aurorali »: da far crescere, sviluppare, sostenere, promuovere, arricchire, coltivare, correggere, educare in una parola. Ma in ogni caso è chiaro che « l'umano » non è mai pura merce d'importazione sul loro terreno.

7. Dal progetto-uomo agli obiettivi

Un progetto-uomo non interpella solo l'educazione per la sua realizzazione. Oltre e in concomitanza all'azione educativa, occorre l'azione economica, politica, culturale, religiosa. Allo stesso modo l'idea di uomo non è per sé un « prodotto compiuto », direttamente fruibile dall'educazione.

Perché lo sia, sono da apportare una serie di aggiustamenti del tiro, e sarà da portarsi a distanze più ravvicinate che non siano quelle dell'uomo in generale.

Bisognerà in primo luogo considerare le molteplici e articolate possibilità di attacco all'azione educativa: l'*educabilità*, non in genere, ma nelle sue articolazioni, sia quelle cronologiche (nelle diverse tappe dell'età evolutiva e nelle altre età) sia quelle strutturali (bio-psichiche, socio-culturali, spirituali ed etiche, religiose e di fede, private e pubbliche, individuali e collettive).

In termini più circostanziati bisognerà badare alla teoria dell'*apprendimento* e dell'*istruzione* che si ha: è ben diverso, ad esempio, educare un uomo in termini di psicologia comportamentistica (in cui tutto è legato al condizionamento ambientale) o secondo una teoria psicoanalitica (con la dominanza dell'inconscio e del super-ego sull'io)

o secondo altre teorie più attente alla persona, alla sua interiorità, alla sua apertura al mondo e agli altri.

Tutto ciò si fa più cospicuo quando si vuole incarnare l'idea di uomo in precisi obiettivi educativi e didattici. Apparirà subito chiaro che ogni deduttivismo rigido e meccanico è impossibile.

Parlando infatti di obiettivi ci poniamo nella prospettiva del progetto, in cui — come si è visto — si tratta di combinare bisogni, esigenze, necessità, domande con il quadro di riferimento ideale. Come c'insegnano le teorie della programmazione educativa e didattica, gli obiettivi dicono riferimento al conseguimento di comportamenti osservabili. Perciò vanno scanditi in termini di apprendimento di conoscenze, di atteggiamenti e di abilità, da conseguirsi a lungo o medio o breve termine. Dicono inoltre preciso riferimento e adeguatezza a bisogni istituzionali, sociali o personali, stabiliti chiaramente: qui ed ora, ma certo con una prospettiva di futuro più o meno ampia e almeno ipoteticamente determinabile [→ OBIETTIVI].

È evidente che in questo orizzonte di significato l'idea di uomo — anche quando sia portata e articolata ai diversi piani dell'azione educativa e tenga conto delle tipicità dell'apprendimento e dell'istruzione — dice solo l'orizzonte di senso in cui debbono saldarsi gli obiettivi, pena l'atomizzazione e la meccanizzazione dell'educazione e della personalità degli educandi.

D'altra parte questo ne dice anche il limite. Se infatti l'idea di uomo risponde all'esigenza di totalità, unitarietà e coerenza educativa e personale, è tuttavia assolutamente incompetente almeno in un doppio senso: *primo*, perché mantenendosi su un livello universale e concettuale è sempre generale ed astratta; manca cioè di articolazione, individuazione, situazionalità; *secondo*, perché, indicando la finalità da raggiungere, non dice in pari tempo le modalità e i percorsi che vi conducono.

Per incarnare l'idea di uomo negli obiettivi educativi non solo si richiede previamente di aver chiara la natura e la portata reale della « domanda » educativa, ma bisognerà pure fare i conti con le possibilità e le modalità concrete di traduzione operativa.

In altri termini, l'idea d'uomo guida, regola, ispira, orienta l'azione educativa, offrendo il *quadro di riferimento ideale*. Ma abbiamo visto che *non* è il *riferimento ultimo* del progetto, che nel caso dell'educazione rimane l'uomo-educando reale, come si è accennato.

E anche quando indica un « dover essere » lo fa come *norma teleologica* (= che indica il *fine* da raggiungere), ma *non* come *norma tecnica* (= non dice ancora come, con che mezzi, per quali vie).

In questo senso lo sforzo teoretico di arrivare ad un modello d'uomo, che esprima comprensivamente un'idea d'uomo, adeguata alle conoscenze, allo stadio di sviluppo e alle esigenze dell'educazione contemporanea (cosa tutt'altro che facile), è solo *una* delle compe-

tenze richieste dalla progettazione educativa. Su questo terreno però non ricopre lo spazio riservato all'analisi psico-sociologica-antropologica, e tanto meno quello riservato alla modellazione tecnologica, alla saggezza individuale e persino all'ideologia, intesa nel senso positivo di pensiero storicizzato e combattente per un'idea da attuare nella prassi.

La progettazione educativa si rende necessaria proprio per coniugare insieme tutte queste competenze in vista di un'azione educativa unitaria e comune: sulla base che nessuno, sotto il cielo, ha la ricetta infallibile per un'azione efficace e tanto meno il monopolio della verità sull'uomo; allo stesso tempo nella convinzione che si possono trovare insieme risposte maggiormente adeguate ad una domanda, qual è quella educativa e giovanile, tutt'altro che facile ed univoca.

BIBLIOGRAFIA

CASSIER E., *Saggio sull'uomo*, Roma, Armando, 1972.

GARAUDY R., *Prospettive dell'uomo. Esistenzialismo, cattolicesimo, strutturalismo, marxismo*, Torino, Borla, 1972.

GEVAERT J., *Il problema dell'uomo*, Leumann (Torino), LDC, 1978.

MARCEL G., *Il mistero dell'essere*, Torino, Borla, 1970, 2 voll.

Quis est homo? La verità dell'uomo e la formazione dei futuri sacerdoti, in: « Seminarium » 1980, n. 1 (interamente dedicato al problema).

Realizzare insieme un « progetto d'uomo » veramente umano. Un impegno per gli anni '80, in: « Civiltà Cattolica » 1981, quaderno 3133, pp. 3-14.

SCURATI C., *Profili nell'educazione. Modelli e ideali nel pensiero contemporaneo*, Milano, Vita e Pensiero, 1977.