

PERSONA*Carlo Nanni*

1. Progetto e persona: i rischi della razionalità - 2. L'uomo come persona
 3. L'educando-persona - 4. Conseguenze di queste affermazioni in pedagogia e
 nella prassi educativa - 5. I limiti dell'affermazione personalistica - 6. Persona
 e personalità.

1. Progetto e persona: i rischi della razionalità

La programmazione e la pianificazione delle attività sociali sono caratteristiche del nostro tempo.

Questa presa di posizione trae motivo da una istanza di efficacia e di pertinenza storica, volta ad evitare guasti, storture, avventure senza sbocchi, deviazioni senza ritorni, sedimentazioni di influssi negativi, unidirezionalità di segno contrario alla globalità dell'essere personale. Oppure volte ad evitare sprechi di energie, dispersione di risorse in tentativi inconcludenti o in fatue esaltazioni o mode culturali: in nome del conseguimento di obiettivi irrinunciabili e non procrastinabili, pena di perdere il treno della storia, rimanendo fuori o al di sotto dei processi storici.

Lo sostanziano, dal punto di vista ideale, lo spirito scientifico e tecnologico e le suggestioni dello sviluppo industriale.

Ma nasce anche da esigenze di giustizia e di uguaglianza sociale e politica (che abbisognano di corrispondenti competenze culturali); da necessità pratiche, storiche, politiche, economiche, di ricostruzione materiale e morale; da volontà di dare un efficace supporto all'emancipazione dei popoli nuovi e delle classi emergenti all'interno di singole società.

Una tale esigenza di programmazione e di progettazione si è fatta valere anche in campo educativo, didattico, catechetico e pastorale.

Si è trattato, in fondo, di un'accentuazione di ciò che caratterizza ogni educazione: nel suo senso più specifico d'intervento intenzionale inserito in una processualità organizzata che impone a tutti gli interessati (educatori ed educandi) una disciplina in vista del raggiungimento delle finalità e degli obiettivi fissati [→ EDUCAZIONE].

Ma tutto ciò non è senza rischi.

La programmazione educativa può risultare infatti paravento ideologico che nasconde, dietro la difesa della competenza, interessi tutt'altro che educativi ed emancipativi.

È facile che anch'essa possa ridursi ad essere la strumentazione efficace di un'educazione che è solo fabbrica di conservatorismo e di consenso passivo, di massificazione consumistica e qualunquistica, di nuove e più sofisticate forme di subalternità e di sperequazione sociale.

C'è inoltre il rischio che la programmazione sia vista come fine a se stessa. La programmazione è in vista di un'educazione efficace; ma quando invece quel che conta viene ad essere la programmazione « ben fatta », quando si dà la priorità al disegno del progetto più che allo scopo educativo che ha spinto alla programmazione, si corre il rischio di arrivare ad una certa disumanizzazione nel modo d'intendere e di realizzare l'intervento educativo. Il progetto educativo può diventare come una camicia di forza che imbriglia ogni creatività, ogni spontaneità, ogni flessibilità alle reali esigenze educative.

Questo accade quando nella progettazione e nell'attuazione del progetto educativo le operazioni sono considerate in modo oggettuale, cosale; quando si struttura e si agisce come se si avesse a che fare con oggetti, con cose, con materiali, seppure umani; quando s'intendono i rapporti tra le persone e le cose da fare in modo automatico, meccanico, alla « mondo nuovo » di A. Huxley; quando in definitiva le persone sono subordinate agli obiettivi del progetto invece che il contrario.

A questa maggiore attenzione al personale siamo oggi più disposti, d'altro canto, a seguito del parallelo scacco dell'ideologia del « cambio politico » e della « prassi rivoluzionaria ». Si è compreso che il « personale » e il « privato » non si risolvono semplicemente nelle dimensioni del pubblico, del politico e dell'economico.

In pari tempo è molto sentito a livello di senso comune che le ragioni della scienza non sono sempre quelle del cuore o quelle del desiderio; e non sempre necessariamente sono posponibili a quelle della scienza.

Non tutto è programmabile.

2. L'uomo come persona

L'uomo non esiste soltanto come essere fisico: rispetto agli altri esseri di cui è cosparsa la sua vicenda storica sembra comportare qualcosa che lo fa apparire come « eccezionale », pur nell'innegabile somiglianza, continuità, comunanza con animali e cose. L'uomo per tanti versi appare diverso, « altro » dagli enti che lo circondano e con cui e in cui fa la sua storia [→ UOMO].

È corporeità e mondo, ma insieme pensiero, conoscenza e amore, che vincono, in qualche modo e, almeno parzialmente, qualche volta, i tempi e gli spazi in cui è posta la sua esistenza. È istinti, pulsioni, determinismi, condizionamenti, strutture, istituzioni, ma anche qualcosa di oltre, di più: si voglia chiamare libertà, spiritualità, razionalità o in altro modo. È sempre uomo-massa, uomo-collettivo, è società, essere-con-gli altri, intersoggettività, ma è anche interiorità, intimità, decisione e impegno. È vita, storia, linguaggio, cultura, civiltà, ma anche intenzionalità, progetto e trascendenza. È frammento, membro, parte, ma anche universo, totalità, fine.

Ad indicare questa capacità radicale di autonomia, libertà, responsabilità, autotrascendenza, nel pensiero occidentale-cristiano, si è parlato dell'uomo come *persona*, che si possiede per mezzo dell'intelligenza e della volontà: è libertà; è — come si dice — un « essere in sé »; soggetto, non riducibile ad oggetto da nessuno, almeno in forma assoluta e definitiva.

Nel rapporto concreto e materiale con gli altri nel mondo, nella amicizia e nell'amore o magari nella tensione e nel conflitto inter-individuale e collettivo riconosce gli altri come « altri se stesso » ed è riconosciuto da loro come se stesso. In questo senso si dice che l'uomo, in quanto persona, è essere aperto agli altri (« *esse-ad* »), « essere di comunione », che si realizza cioè nella comunione con il mondo (nel lavoro), nella comunione con gli altri (nei rapporti inter-personali e nella società), nella comunione con Dio (nella religione e nella fede).

In questa sua modalità d'essere si fa risiedere la sua dignità e absolutezza di fine, non mai riducibile a mezzo o a strumento, come l'umanesimo moderno, con Kant, ha imparato a recitare. Oltre che ritrovare in sé stesso il centro unitario del proprio essere e del proprio agire, si riscopre come termine di valore (« *esse per se* »), secondo solo a Dio, che tuttavia guarda l'uomo con « massimo rispetto », come diceva S. Tommaso, riprendendo il testo di *Sap* 12,18. Per questo come scrive Maritain (1976, 21), « dire che un uomo è una persona significa dire che nella profondità del suo essere egli è piuttosto un tutto che una parte, è più indipendente che servo. È questo mistero della nostra natura che il pensiero religioso esprime quando dice che la persona umana è fatta ad immagine di Dio ».

Questo « essere per sé » è stato portato fino all'absolutezza dal pensiero moderno, che ha esaltato l'uomo e la sua razionalità come il creatore della storia, senza alcuna subalternità. D'altra parte le cocenti esperienze di negatività di questi ultimi decenni hanno fatto parlare di « morte dell'uomo » e di fine di ogni umanesimo.

Quest'ubriacatura antropocentrica è tutt'altro che scomparsa. Ma certo oggi siamo fatti più sensibili al senso di finitezza propria della persona, che rimanda ad una fondazione ultima del proprio

essere, tale che tuttavia non neghi la libertà, l'autonomia, la dignità, il carattere di fine, propri della persona umana.

È necessario cioè che Dio non sia visto come concorrente dell'uomo nella libertà; che la creazione non sia vista come qualcosa in cui l'uomo è ridotto ad un « manichino » nelle mani di Dio. E che la religione non sia la sublimazione alienante per ciò che all'uomo non riesce.

Un particolare contributo alla soluzione di questo problema viene dalla crescente attenzione al pensiero biblico-cristiano che parla di Dio come Jahvé, presenza liberatrice, che va « alla ricerca dell'uomo » (Heschel) per liberarlo e farne il « suo popolo »; che esprime la creazione come chiamata originaria alla pienezza dell'esistenza, alla creatività storica (= l'uomo « vicario » di Dio nel mondo) e alla definitiva comunione (= l'uomo creato ad immagine e somiglianza di Dio); che vede l'umanità dell'uomo « vulnerata », ma « redenta » dall'interno, ad opera di un « Dio che si fa uomo perché l'uomo sia Dio » (S. Agostino).

In questa luce la stessa legge di Dio è il « buon insegnamento » di Dio per crescere nella fede, rafforzarsi nella speranza, produrre frutti di carità: non l'imposizione di un « Dio-carabiniere ».

Credo siano appena da notare le forti suggestioni che possono venire da questo modo di vedere le cose per la prassi educativa, per gli stili e i comportamenti degli educatori, nei confronti di quelle persone in sviluppo che sono gli educandi.

3. L'educando-persona

È opinione comunemente condivisa che il concetto di persona sia acquisizione culturale conseguente al cristianesimo. Ma nel pensiero biblico-cristiano trova pure una sua ulteriore ispirazione l'affermazione del carattere personale del fanciullo, esaltata dalla pedagogia moderna e contemporanea da Rousseau in poi, non senza ambiguità a dire il vero.

Alla base sta l'affermazione, ricorrente nella Bibbia, che Dio cerca l'uomo, ogni uomo, di ogni età: quindi anche il fanciullo. Nella luce di questa Rivelazione, d'altro canto, l'uomo è visto come capace d'incontrare e di rispondere a Dio, che lo chiama « fin dal seno materno »: il fanciullo è capace d'incontrare Dio fin dal primo momento in cui è uomo, proprio perché è Dio che vuole e può incontrarlo, anche quando agli adulti, magari per complessi giochi psicologici, ciò non è dato [→ CRISTIANO].

A sua volta, dalle parole e dal comportamento di Cristo verso i fanciulli, sembra evidenziarsi una posizione originale, di rottura rispetto al contemporaneo contesto socio-culturale rabbinico ed elleni-

stico, che considerava il fanciullo come « incapace ». E tuttavia non sembra che si scada in affermazioni demagogiche o in atteggiamenti idilliaci.

Il fanciullo — come la donna, lo schiavo, il malato, i poveri della società antica e non solo di essa — è *persona*, uomo vero, non embrione di uomo; umanità vulnerata (che porta i segni della sconfitta umana), ma anche umanità redenta (che porta i segni dell'amore di quel Dio, che in Cristo si rivela Padre): è uomo con le sue proprie potenzialità e i suoi propri limiti, da non idolatrare, da promuovere.

Il fanciullo è preso anzi a modello di un nuovo itinerario di vita per uomini nuovi e per un'umanità nuova, esempio di un progetto di vita secondo Dio, che si esprime nella volontaria e liberante disponibilità a sentirsi amati e chiamati da Dio, nel togliere le false difese dell'orgoglio, della presunzione, dell'autosufficienza, che invece di renderci adulti ci chiudono agli altri e a Dio. Farsi piccoli come fanciulli è allora convertirsi, cambiare mentalità, vivere nella fiducia e nella risposta alla Parola di Dio, impegno a crescere come nuova creatura fino alla statura di Cristo, dimenticare il passato e, protesi verso il futuro, correre verso la mèta (S. Paolo), vivendo gioiosamente l'incontro con gli altri, come il fanciullo, che non desidera essere solo e contro, se non vi è costretto.

4. Conseguenze di queste affermazioni in pedagogia e nella prassi educativa

L'affermazione del carattere personale dell'essere umano, e del fanciullo in particolare, sta al centro di quelle correnti della pedagogia contemporanea che in vario modo e in diverso grado s'ispirano al messaggio biblico-cristiano.

Pur nella diversità delle posizioni, si possono individuare alcune linee comuni, che si crede siano abbastanza stimolanti per la viva prassi educativa:

a) *L'attività educativa* è una componente dell'impegno individuale e collettivo volto a promuovere universi personali o comunità di persone. Abilitare il soggetto a dirigere il proprio « movimento di personalizzazione » costituisce l'*obiettivo ultimo* dell'educazione.

b) In opposizione all'empirismo e al comportamentismo, si è d'accordo che l'educando non è un vuoto da riempire o un essere da addestrare, ma persona da « suscitare ». In questo senso l'*educazione* è « *maieutica* » della persona, cioè attività di tirar fuori la persona dal grembo delle sue risorse naturali.

c) L'educando è il primo fattore del processo educativo. L'educatore ne è cooperatore, come la medicina coopera con la natura per la salute.

d) Contro ogni fuga idealistica, si afferma il carattere realistico, concreto, di ogni rapporto educativo, sempre contestuale, situato, storico. D'altra parte contro ogni tecnicismo o contro ogni idolatria tecnologica o metodologica, si mette in rilievo l'importanza prioritaria del contatto e della testimonianza personale.

e) In genere si manifesta una sostanziale adesione a quegli indirizzi pedagogici che privilegiano i metodi attivi nell'educazione e nell'insegnamento, senza d'altra parte cadere in facili e ingenui ottimismo o peggio in forme di riduttivismo « naturalistico », dimentico di quell'« umanesimo integrale » che deve essere contenuto e forma dell'attività educativa.

f) Nell'orizzonte della fede, acquista particolare significato il rispetto per il « mistero » del fanciullo che si fa persona, riconoscendovi la presenza della grazia e dello spirito a cui è da dar spazio e far posto.

g) In quanto persona, l'educando non è *res* della famiglia o dello stato. L'educazione è *negata* quando diventa fabbrica di *conformismo sociologista* o è *monopolizzata* dal potere politico o dalle forze sociali egemoni o quando si riduce a socializzazione e inculturazione. L'educazione non è una mera preparazione ai compiti e ruoli di adulto, ma un aiuto a « essere di più », in ogni età e situazione di vita.

h) L'affermazione dell'essenzialità della *scuola*, accanto alle altre agenzie educative, va di pari passo con il rifiuto della sua riduzione a mera *istruzione* e di una concezione falsamente *neutrale* di essa. L'educazione deve essere totale, integrale, anche se non totalitaria ed integralistica. Deve sostenere i processi d'identità personale e sociale, anche se deve evitare le chiusure particolaristiche o di classe.

i) È riaffermata e difesa in pari tempo la funzione educativa della *famiglia* in vista della crescita personale, anche se non ci si nasconde la crisi che l'avvolge e insieme gli effetti deleteri dell'autoritarismo parentale e il particolarismo familistico.

j) In questa linea si afferma la necessità d'integrazione tra le diverse agenzie educative e le vedute pluralistiche a riguardo dell'educazione. La radicale « laicità » dell'educazione viene affermata proprio in vista di queste basi comuni e di punti d'incontro a favore della crescita personale di tutti.

5. I limiti dell'affermazione personalistica

La persona, come centro e punto di riferimento di ogni sforzo educativo, è certamente l'affermazione caratterizzante di un'educazione e di una pedagogia cristianamente orientata.

La persona reale — si è detto — deve essere la pietra di paragone e la stella orientante di ogni progettazione educativa.

Ma questa stessa affermazione abbisogna di essere ben compresa, posta nel suo retto contesto, non assolutizzata, pena di dare ansa ad orientamenti fuorvianti.

Qui di seguito si cercherà d'indicare alcune di queste possibili « tendenze perverse ».

In primo luogo, la tendenza a scivolare verso forme di spiritua- lismo e d'intellettualismo astratto, che quasi dimentica la materia- lità e la storicità dell'essere personale, così come la sua essenziale corporeità. Contro questa tendenza molti autori hanno parlato della persona come « spirito incarnato » o di « esistenza incarnata ».

In secondo luogo, la tendenza a reagire contro il collettivismo e la massificazione dell'esistenza che arriva fino a cadere nell'eccesso opposto dell'individualismo; oppure fino a chiudersi in forme ideo- logiche di liberalismo individualistico, classista e conservatore. La « rivoluzione personalistica comunitaria » di E. Mounier ne voleva essere un correttivo. Certamente è in ogni caso da sviluppare l'aspetto di comunità e il carattere di popolo che la coesistenza personale deve avere.

In terzo luogo, la tendenza a rimanere ad un livello puramente descrittivo per evitare i rischi di ipostatizzazioni astrattamente meta- fisiche, poco rispettose del carattere dinamico e storico dell'essere personale: ma a scapito di quegli elementi fondanti e di quelle carat- terizzazioni in profondità che sole possono dare consistenza al concetto e alla realtà personale, affinché non sia facile preda di « venti del tempo » o di avventurose imprese di potere.

È da riflettere quanto e come queste tendenze fuorvianti possano agire e interferire negativamente nella progettazione educativa, sia a livello di obiettivi, sia a livello di contenuti, sia soprattutto a livello di metodologie e di strategie concrete da perseguire. E certamente non influiscono meno sul senso e sui modi di valutazione.

Parimenti sarà da considerare attentamente quanto e come s'in- carnino in concreti stili educativi oppure regolino la visione di fondo che orienta la viva prassi educativa.

6. Persona e personalità

Qualcosa di simile è da dire per il termine di personalità. Al di là del significato che esso ha nel linguaggio comune, per cui è sinonimo di « personaggio importante » o viene ad indicare la peculiarità di un individuo (come nelle espressioni: « è una personalità », « ho la mia personalità », ecc.), oggi è indubbiamente prevalente l'accezione psicologica. Secondo essa personalità sta ad indicare in termini gene-

rali « l'organizzazione dinamica dei sistemi psico-fisici che caratterizzano il pensiero e il comportamento di un individuo » (cfr. Allport, 1977, 24).

In quanto essa è una « risultante » dei processi formativi (e quindi qualcosa che è più un punto di arrivo che un inizio), i pedagogisti amano parlare di « persona che *si fa* personalità », di « personalità *in formazione* » durante l'età evolutiva.

Ad indicare l'impegno per raggiungere questo scopo, c'è chi enfaticamente afferma che « persona si nasce, personalità si diventa ».

Ma il rischio che, a seguito di una tale prospettiva semantica, tutta la formazione e l'educazione si fissino quasi esclusivamente sullo psichico è tutt'altro che irrealistico. Per questo si crede che tale accezione debba essere innervata e integrata con quella comune in filosofia, secondo cui « personalità » viene ad indicare la proprietà radicale di ogni uomo di essere persona.

A maggior ragione, come credenti, la personalità di ogni essere umano, uomo o donna che sia, fanciullo o adulto, va inserita e come proiettata nell'orizzonte della storia di salvezza, che rivela a tutto tondo lo spessore e l'ampiezza di ogni persona, per la quale, « *nominatim* », Cristo è morto e risorto e di cui è come la pienezza.

È infine da ricordare che, come tutto ciò che è attribuito fondamentale dell'uomo, anche la capacità di essere persona si realizza nel mondo e nella storia con gli altri, nella e mediante l'azione trasformatrice dell'esistente. In tal modo la personalità dimostra la sua capacità inalienabile di essere soggetto (non oggetto) di storia. Per il credente questa storia non è « altra », non è diversa dalla storia di salvezza.

Di questa « immensa » storia, lo sforzo di progettare l'educazione per favorire l'« apprendimento ad essere » (*Rapporto Faure*) è un « piccolo » ma significativo momento.

BIBLIOGRAFIA

- ALLPORT G.W., *Psicologia della personalità*, Roma, LAS, 1977.
MARITAIN J., *L'educazione al bivio*, Brescia, La Scuola, 1976¹⁹.
MARITAIN J., *La persona e il bene comune*, Brescia, Morcelliana, 1976⁴.
MOUNIER E., *Il personalismo*, Roma, AVE, 1964.
PERETTI M., *Breve saggio di una pedagogia personalistica*, Brescia, La Scuola, 1978.
RIGOBELLO A., *Il personalismo*, Roma, Città Nuova, 1975.
RIGOBELLO A., *Il futuro della libertà*, Roma, Studium, 1978.
STEFANINI L., *Personalismo educativo*, Roma, Bocca, 1955.