

MARCELLO PERETTI

IL DRAMMA DELL'UOMO E L'EDUCAZIONE *

1) *Il dramma della libertà*

«Meraviglia» od «orrore» della realtà? Contemplo «il cielo stellato fuori di me», e avverto la «coscienza morale» in me, ma non posso ignorare i contrasti, le sconessioni, le sofferenze e i dolori dell'umana esperienza. Trattasi d'un dualismo tra ordine e disordine, tra bene e male, tra situazioni e aspirazioni dell'animo, rilevato dall'*istanza di ragione*, costitutivamente volta alla comprensione unitaria ed armonica della realtà, cioè, d'una realtà priva di contraddizioni.

Di quel dualismo si sono tentate varie spiegazioni, che sommariamente riduciamo alle tre seguenti:

a) sconessione e contrasti sono soltanto illusioni d'una valutazione frammentaria della realtà, che, nella sua compiutezza, risolve in positiva unità quanto appare sconvolto, insignificante, repellente; oppure, quei tratti negativi dell'esperienza non sono che i momenti d'un processo dialettico, che investe tutti i fatti, comprendendoli in una *totalità* di relazioni, da cui i molteplici aspetti della realtà ricavano il loro positivo significato.

Evidente, in questa prospettiva, la prevalenza dell'*istanza di ragione*, in nome della quale aprioristicamente si fa valere la *totalità* delle relazioni nei termini di quell'assolutezza, che non può non risultare positiva in qualsiasi aspetto particolare: «la verità è la totalità»;

b) sconessione e contrasti sono inerenti a una realtà dominata dal *caos* e, nelle sue cangianti combinazioni, frutto del *caso*. L'*istanza di ragione* dichiara questa realtà priva di qualsiasi significato, irrazionale, assurda;

c) il male risulta come conseguenza della rottura d'un ordine costitutivo dell'Essere, ma infranto da iniziative dotate della libertà di accettarlo o di rifiutarlo. Ancora una volta, l'*istanza di ragione*, appellandosi all'unità e all'ordine, dichiara che «in principio era il Logos», su cui, però, si sono sovrapposte le opere di volontà, che al bene hanno preferito il male, introducendo nella realtà la sofferenza e il dolore.

* Conferenza tenuta il 3 febbraio 1984 nell'Odeo Olimpico.

La ragione riflette le risposte della sua istanza sulla vita, confermando o negando la partecipazione volontaria dell'uomo al corso della sua esistenza, in modo da condurla secondo le sue personali attese: esistenza insignificante e assurda, qualora quelle attese risultassero totalmente smentite; esistenza, invece, carica di significato, qualora, in tutto o in parte, il *Logos* rimanesse in essa presente. Ma vi può essere presente come *necessità*, che rende vana o illusoria la libera partecipazione personale, dotata di iniziative atte a progettare e indirizzare il corso degli avvenimenti: nella necessità del tutto, i particolari, le individuali presenze umane, sarebbero soltanto funzioni, modi d'essere e di operare in vista d'una *totalità*, la cui assolutezza rende significativa e razionale la convergenza unitaria delle parti e dei momenti.

In questa prospettiva, vale il principio: «non lugere, non ridere, neque detestari, sed intelligere». Che senso ha rimpiangere, sperare, gioire, reclamare, provare scandalo, deprecare, se ogni evento è regolato dalla necessità del *Logos*, che si modalizza nella concretezza delle funzioni dei molteplici particolari? Non rimane che «intelligere»: spiegare, comprendere e adeguare la condotta alla *necessità* del reale.

Vita senza *dramma*, se con esso intendiamo l'ansiosa, lieta o sofferenta, partecipazione a un progetto esistenziale, il cui svolgimento risente della libertà e della responsabilità personale, in forza della quale si prova la gioia o il tormento d'essere stati i protagonisti della propria vita, almeno per la parte e gli aspetti che più contano.

Vita senza *dramma*, pur se con immensa sofferenza, anche nella soluzione che sancisce l'assurdità dell'esistenza, dovuta al dominio del *caos* e del *caso*. Quando si è costretti ad ammettere che l'unica paternità da cui dipendiamo è quella del *caso*, viene esclusa ogni forma di partecipazione libera e volontaria nella vita, condannata, nella fatale separazione tra situazioni e aspirazioni, a «lugere» e a «detestari»: in questa disperata situazione, l'«intelligere» vale soltanto a confermare il pianto e la maledizione. Anche in questa conferma pessimistica domina la *necessità*, sia pure con un significato ben diverso da quello inteso nella prospettiva razionalistica: la necessità della contraddizione è priva di sintesi dialettiche e di risoluzioni positive e, quindi, aperta soltanto alla sofferenza e alla disperazione. Il *dramma* non può aver parte nello svolgimento dell'esistenza assurda, commentata, tutt'al più, con un senso tragico, dominato dalla fatalità dell'avverso destino.

Non c'è *dramma* senza libertà; ma come intenderla? Escluso il senso che la fa coincidere con la consapevolezza della necessità, in cui la libertà assume il significato dell'esclusione d'una dipendenza coatta («ab extra»), in cui, cioè, essa è riferita alla piena sufficienza della *totalità* del reale («nullum contingens in rerum natura»: gli individui sarebbero solo modi dell'unica sostanza o dell'inesausto pro-

cesso dei fatti), limitiamo quel senso al *libero arbitrio*.

Arbitrio assoluto o relativo alla possibilità di accettare o rifiutare un ordine prescritto? Nel primo caso, si escludono tutte le prescrizioni, e l'atto di libertà emerge, per così dire, dal *nulla* e si apre all'orizzonte dell'illimitata e indeterminata *possibilità*: se niente è vero, cioè, se niente mi vincola, tutto è possibile; ma, se tutto è possibile, tutto è anche permesso (Nietzsche). Ognuno diventa totalmente arbitro del proprio destino, verso il quale assume una responsabilità senza obbligazione, che rimanderebbe a quella revenziale dipendenza, rifiutata, appunto, per rendere coerente il libero arbitrio: liberi, senza dipendere, senza obbedire, senza render conto. Del resto, a chi rivolgere quel rendiconto e come giustificarlo, «se niente è vero»? L'uomo, nella sua libertà, si attribuisce il rischio del corso della propria esistenza, i cui esiti non potranno essere pensati nella convergenza d'un ordine universale, perché l'arbitrio individualistico rimane estraneo all'armonia e alle intese d'un presunto «bene comune». La sconnessione e la lacerazione rimangono gli attributi costanti dell'esistenza, che sembra, dunque, condannata all'insignificanza degli eventi, e a restare nelle spire d'un vortice, che annulla qualsiasi aspirazione di Salvezza, perché agitato da conati che mai possono approdare alla spiaggia della pace e della felicità. Ci troviamo in un naufragio senza speranza: l'esistenza esclude il coordinamento degli sforzi e degli aneliti personali in vista d'un progetto che assicuri un bene superiore alla precarietà degli eventi; l'assolutezza dell'arbitrio, condizionata al nulla, nel nulla pone la propria causa (Stirner), e nel nulla ricade. Prova fatale di questo destino assurdo è la certezza della morte: evento che trascende l'arbitrio individuale e contro il quale nulla si può (Sartre).

Esistenza drammatica? L'uomo inventa, a proprio rischio, l'atto di libertà, ma non progetta la sua vita, che egli subisce nella continua lacerazione dei fatti e degli eventi, senza rendersi responsabile di meriti o demeriti personali, cioè d'un patrimonio di valori da cui ricavare l'arricchimento della propria personalità. Dinanzi alle vicende vissute, non può appellarsi alla consistenza d'un *'identità* che corrisponda a un atteggiamento di coerenza voluta, cui commisurare il successo o lo scacco dell'esercizio della libertà personale: identità, valori, traguardi della condotta implicano il riferimento a un ordine *prescritto*, incompatibile con l'assolutezza dell'arbitrio, cioè con la libertà.

L'uomo non ha nulla da rimpiangere, e nessuna colpa grava sulla sua coscienza: l'alternativa riguarda solo i particolari momenti, le irripetibili situazioni, gli eventi incombenti, e non quel presunto senso totale della vita, che sfugge alla possibilità stessa della nostra considerazione e che ci imporrebbe un'obbligo di fedeltà, tanto caro alle mistificazioni moralistiche.

Pare a noi che, in questa visione nichilista, più che di dramma si debba parlare di tragedia, in quanto la singola responsabilità non comprende quel destino esistenziale nei cui riguardi soltanto l'alternativa della condotta assume il suo pieno significato. Dramma personale, quando la coscienza è gravata dalla responsabilità di controllare tutta la vita, almeno – ripetiamo – per ciò che più conta, dal rimorso di non aver provveduto altrimenti, dal pentimento per il male compiuto, dalla disponibilità alla conseguente espiazione. Il dramma investe talmente la causa dei meriti personali, da mettere, appunto, in questione, la stessa *identità* di chi pensa, agisce, nutre sentimenti, nella tremenda ma consolante possibilità di rinnovarla, ricuperando l'orientamento perduto o smarrito nei termini di quella «novità di vita», che costituisce la manifestazione eccellente della libertà.

2) «*Tutto è permesso*»!

Questo senso drammatico dell'esistenza si risolve nell'*interiorità* personale, nel confronto dell'*io* con se stesso, nel rendiconto che egli avverte di dover effettuare verso l'impegno di *fedeltà* emergente dalla considerazione dell'*identità*, intesa come *presenza* gravida di valori *accettati*, e non inventati, in forza dell'immediatezza del suo essere. Trattasi d'una fedeltà, resa vincolante da quei *veri* e irrecusabili attributi dell'uomo che la ragione riconosce universali perché espressione d'un'essenza che, pur nella variazione dei tratti individuali, caratterologici, culturali, e nonostante le lacerazioni delle storie personali, mantiene i titoli specifici dell'uomo in quanto uomo e meritevoli dell'universale rispetto.

Se la ragione accerta questo rispetto, «tutto non può essere permesso», e la libertà non può risolversi nell'arbitrio assoluto, dovendo riconoscere l'obbligo di adeguarsi a valori *prescrittivi* dell'umana condotta soltanto perché *veri*: «la verità vi renderà liberi». Esistono indubbiamente e vanno combattuti i «rispetti immotivati», frutto di ignoranza, di superstizione, di complessi psicologici e di comodità egoistiche; ma se la verità è, almeno nella misura in cui possiamo accertarla, *non tutto è permesso*, vale come principio di obbedienza; principio non tanto imposto da mistificati dispotismi illiberali, ma reso obbligatorio dalla stessa istanza di ragione.

L'uomo è chiamato, allora, a chinarsi riverente dinanzi ai valori cui deve ispirare la sua condotta, via via consolidando e rendendo sempre più coerente l'atteggiamento di *fedeltà* al vero e al bene. Ma ecco il dramma: suggestionato dal potere della ragione a trascendere il limite dell'esperienza, egli avverte l'insofferenza per quel limite e osa l'illimi-

tato, il possibile oltre i termini dell'obbedienza prescritta. In tal modo, rompe l'ordine costitutivo della sua essenza, attirato dall'ebbrezza d'una signoria, cui «tutto è permesso»: per celebrare totalmente la sua libertà, la svincola da ogni dipendenza, dalla subordinazione a ideali estranei alla sua volontà, compreso il massimo ideale, fondamento di ogni altro e radice della sapienziale riverenza, Dio. La «morte di Dio» viene proclamata come condizione dell'umana libertà, determinando quel vuoto (l'aprioristico *nulla*), che costituisce la razionale premessa per un destino interamente *possibile* e affidato all'arbitrio individuale, finalmente liberato dal servile legale del rendiconto della propria condotta.

Di questo ateismo merita d'essere messa in rilievo la sua ispirazione *umanistica*: l'esigenza, cioè, di rifare il mondo, affrancandolo dalle disgrazie e dalle ingiustizie, nelle quali pareva fatalmente confinato anche col beneplacito della rassegnazione religiosa. Alla rassegnazione, alla compassione per i dolori altrui, alla mistificata compensazione d'un altro mondo, bisogna sostituire la volontà e l'ardimento dell'«*instauratio magna*» del «*regnum hominis super terram*»; regno garantito nel corso del suo progresso dalla potenza della ragione, liberata dai limiti e dai «rispetti immotivati», e paga di aver ormai raggiunto la sua «maggiore età».

Dove abbia condotto questa «maggiore età» è argomento che possiamo dibattere alla luce dei risultati degli ultimi decenni, operati dalla presunta sufficienza del potere scientifico e dai «lumi» della ragione applicati ai vari rami della conoscenza e all'organizzazione sociale. Tra quei risultati, uno costituisce il motivo d'una tremenda apprensione: la possibilità della distruzione del mondo intero dovuta alla potenza catastrofica dell'energia manipolata dalla scienza, cioè, da mente e da mani umane.

«Tutto è permesso»: anche la violenta scomparsa dell'umanità? Tragico e contraddittorio effetto della razionalistica sufficienza d'un ordine terreno migliore e d'una più equa e più felice convivenza! Non indugiamo sugli aspetti di crisi della civiltà contemporanea; ma, in nome dell'istanza di ragione, non possiamo trascurare di ricercarne la genesi e d'intraprendere la via per ritentare la salvezza, avvalendoci anche degli aspetti positivi che, nel nostro mondo, pur non mancano. Dovrà, in ogni caso, essere una revisione radicale di modelli culturali e di costumi, proporzionata cioè ai tragici pericoli incombenti e, via via, accresciuti e ingigantiti mediante il progresso della scienza e d'un'organizzazione sociale affidata al controllo critico della ragione, fino alle tecniche più avanzate della democrazia. Dobbiamo con assoluta spregiudicatezza rifare i conti della complessiva economia umana,

per accertare le cause d'un immenso stato di disagio, delle scandalose disuguaglianze sociali e politiche, della denutrizione persistente di centinaia di milioni di uomini accanto ai privilegiati gravati perfino dai danni del benessere, della violenza dilagante, nella quale vanno compresi non solo i delitti individuali, ma anche le oppressioni di ogni genere, culturali ed economiche, che seminano miseria e morte.

Se questa disastrosa valutazione non è la conseguenza d'un fato ineluttabile, delle imponderabili combinazioni del caso che genera quel caos con cui si accompagnano disordine e violenza; se, d'altra parte, essa conserva l'attendibilità (testimoniata da lacrime e sangue umano) dei singoli uomini, e se non viene sostituita dalla dialettica spiegazione della «ragioni superiori» della storia in cui i singoli sono «concime» (Stirner) per l'inesausto scorrere del presunto progresso umano; se, dunque, quella valutazione indica una responsabilità, bisogna istruire il processo a chi quella responsabilità ha male usato: l'uomo.

Ma se è una questione di responsabilità, il discorso va fondamentalmente riferito a quei poteri decisionali che hanno il loro tempio nell'*interiorità personale*. A tal proposito, difatti, bisogna più che mai evitare l'equivoco di trattare dell'umanità in termini *generici*, che, per comprendere l'umana operosità, si appellano alla *totalità* delle relazioni (universale concreto), in cui si finisce per perdere di vista il senso della responsabilità *personale*, dei suoi meriti e delle sue colpe. Da quell'equivoco consegue l'enfasi delle trattazioni sociologiche, politiche, economiche, che coprono con le lusinghe d'una retorica, oggi tanto diffusa ed estremamente deleteria, il dramma delle responsabilità singole e, quindi, neutralizzano gli impegni delle efficaci iniziative di rinnovamento.

La libertà o è problema che riguarda la singola persona o costituisce l'espedito per una delle tante mistificazioni, inventate per celebrare i fasti d'una falsa umanità, quella delle «imprese» e delle «glorie» della storia, che, tuttavia, sono sempre state avare di benefici per i bisogni e le attese della povera gente. Ma se, come misura della storia, dei suoi corsi e ricorsi, si assumono proprio quei bisogni e quelle attese, non certo «onusti di gloria» ma troppo spesso «grondanti di sangue», allora, prima di tutto, l'attenzione usata per riproporre il problema dell'uomo riguarda l'esercizio della libertà della *singola* persona. Problema, la cui soluzione non può non risultare drammatica, perché sospende la nostra iniziativa, quella di ciascuno di noi, sulla scelta e sulle decisioni capaci di immenso bene ma anche d'incommensurabile male.

3) *Il «nichilismo» e la crisi dell'educazione*

È stato dichiarato che l'umanità è giunta a un punto tale della sua storia, in cui la sua salvezza è affidata al radicale rinnovamento dell'interiorità personale, considerata, appunto, come l'«officina» dei risultati che, in ogni caso, a beneficio o a perdizione, ricadranno sul destino di noi tutti. Ma quello è anche il punto che rende obbligatoria la revisione di tutta la problematica pedagogica; difatti, il rinnovamento dell'interiorità implica la formazione e il controllo di quelle disposizioni personali, che non si maturano a caso o per pura spontaneità, ma soltanto mediante l'adeguato tirocinio educativo. Dinanzi a questa crisi dell'uomo contemporaneo, diventa ragionevole il sospetto che anche la pedagogia sia stata, per così dire, connivente di mistificazioni culturalistiche o di nocivi riduzionismi dell'autentico significato dell'uomo, che hanno privato le menti e le volontà delle nuove generazioni dell'orientamento conforme al vero e al bene, quando non si siano resi responsabili di disastrosi tradimenti dei valori umani.

Che cosa diventa l'educazione priva delle certezze relative a quei valori? I problematicismi filosofici, la spregiudicatezza contro le «memorie dei padri», la contestazione degli «ideali» possono risultare messaggi suggestivi, specialmente quando sono rinforzati dalla passione di proselitismo, e ancor più quando vengono sostenuti da menti geniali, o strumentalizzati come interessi di parte. Responsabili di queste suggestioni sono coloro che, più o meno esplicitamente, si appellano al principio «nulla è vero, quindi, tutto è permesso».

Tuttavia, le suggestioni teoretiche o concettuali tradiscono la loro inconsistente cerebralità nelle applicazioni quotidiane ed esistenziali, specialmente in riferimento ai bambini e ai fanciulli che, per naturale predisposizione, rimangono refrattari alle architettoniche culturalistiche. La vita non può essere interamente inventata!

Vero è che molti rifiutano la premessa nichilista poc'anzi ripetuta; altri, poi, si ritraggono dinanzi alle sue logiche conseguenze pratiche, che fatalmente conducono all'arbitrio vitalistico intriso di violenza. Ma se rifiutano l'assoluta permissività, mantengono, almeno implicitamente, l'assenso per la prima proposizione di quel principio, negando il fondamento d'una verità oggettiva e sostituendo il «vero» con il «conveniente» riferito alle cangianti situazioni umane, al divenire storico, alle esigenze civili politicamente interpretate. Ma quale il fondamento della «convenienza» culturale e politica, e quali le pratiche risoluzioni per l'individuale condotta, nelle quali si debbono pure comprendere le questioni pedagogiche?

Come, dunque, impostare e guidare l'educazione sottratta agli obblighi della verità, delle prescrizioni *essenziali* per l'arbitrio indivi-

duale e le convergenze degli impegni sociali?

La risposta richiede l'onestà e la coerenza pari all'importanza della posta in giuoco, mentre noi abbiamo il sospetto che troppa pedagogia obbedisca a motivazioni culturalmente equivoche, a interessi di parte, alle ambizioni di proselitismo, quando non scada ad espediente di scopi esibizionistici o di comodità individuali.

Se «nulla è vero», l'educazione rimarrà soggetta al dispotismo complice delle imposizioni culturalmente conformiste o delle combinazioni dettate dalla «convenienza», democraticamente avallata dal consenso della pubblica opinione. In un caso come nell'altro, triste il destino dell'educazione: è proprio il destino patito da tanta educazione contemporanea.

A parte il commento sul dispotismo pedagogico che, qui, trascuriamo perché apertamente liberticida (valga, però, a tal proposito, la lezione della storia, atta a denunciare le illusioni e i disastri delle lusinghe pedagogiche dei potenti, siano essi dittatori o gruppi di potere), l'educazione *convenzionale* (necessariamente, almeno in prima istanza, permissiva) subisce le contraddizioni dell'incoerenza della sua presunta ispirazione libertaria e i danni delle troppe incertezze e dei molti silenzi che essa mantiene nella formazione della personalità infantile e giovanile.

Il consenso della pubblica opinione e la «convenienza» che la serve, rimanendo estranei ai «massimi problemi» ispirati alle eterne e drammatiche questioni dell'uomo (screditate o irrise dalla critica progressista tutta protesa ad esaltare gli interessi mondani, storici, civili, politici, «effettuali»), privilegiano i programmi educativi corrispondenti a quegli interessi. *Ciò che più conta*, quindi, per l'educazione è il patrimonio delle risorse e delle competenze idonee a promuovere le relazioni civili, produttive, economiche, quelle più proficue per sostenere e diffondere il benessere.

La cultura d'«opinione», la più accreditata dalla logica della «convenienza» e la più autorevole per i modelli educativi, s'identifica con le richieste delle «pubbliche relazioni», interessate all'«efficientismo» civile ed economico, riconoscendo, certo, i diritti del «privato» (quando non siano negati o gravemente limitati dal dispotismo politico), ma li dissocia da *ciò che più conta*. Si vuol dire che, in questa prospettiva culturale, l'*interiorità*, i problemi della coscienza, le soggettive aspirazioni degli animi, i sentimenti, in una parola, le motivazioni esistenziali dei drammi umani, che sono sempre drammi *personali*, sono considerate come questioni private, verso le quali la «res publica» ostenta indifferenza o, addirittura, avversione, e nelle quali, tuttavia, è riconosciuto l'ampio margine di permissività che l'«efficientismo» non può pubblicamente concedere.

Se mai, bisogna riconoscere che in un punto l'interesse pubblico e i desideri privati coincidono: la permissività edonistica. «Se nulla è vero», se cadono «i rispetti immotivati» e gli «ideali» vanno accantonati come un residuo della «minorità umana», necessariamente viene esaltata l'immediatezza vitalistica che si manifesta nel culto del piacere: culto per il quale sono facili i più ampi consensi e l'opinione pubblica è disposta ad entusiasinarsi.

Sono ormai note le connessioni tra ideologie ed edonismo e consumismo contemporanei, soprattutto per le loro implicazioni economiche e i profitti dell'espansione industriale e commerciale. Anche il nostro discorso vi si riferisce per le importanti e dannose implicazioni e conseguenze pedagogiche, in verità comunemente abbastanza deprecate, senza, tuttavia, venire denunciare e analizzate nelle loro premesse culturali. Sono, appunto, le premesse che metterebbero in evidenza gli arbitrî di certe valutazioni dell'uomo, suscettibili delle aperture «progressiste» concesse dall'appassionato senso della libertà intesa come «indipendenza-da» (dalle prescrizioni, dai divieti, dalla *verità*).

In tal modo, l'educazione rimane impoverita e compromessa da contraddizioni, tanto più gravi quanto più risentono delle incoerenze tra pretese sociali (necessariamente avanzate dal grado di uno sviluppo tecnologico, condizionato all'esercizio delle adeguate competenze, certamente non ammesse per via della spontaneità e della tolleranza permissive) e l'intrinseca incapacità culturale a orientare e sostenere l'educazione secondo parametri degni della superiore formazione umana.

Le istituzioni pubbliche limitano i programmi scolastici alle competenze nozionistiche e tecniche, abdicando al compito di formare le coscienze e i caratteri alla luce di quel *senso generale della vita*, rispetto al quale coerentemente la «res publica» dichiara la propria incompetenza ed estraneità. A chi, allora, affidare la formazione delle coscienze e dei caratteri, senza i quali la vita rimane priva dell'autonomia di valutazioni, di scelte e di decisioni indispensabili per l'esercizio della libertà?

Si potrà rispondere che si tratta d'un compito specifico della sfera del «privato», ove ciascuno può coltivare le preferenze per i «valori» o, addirittura, il loro discredito. Ma dove, in pratica, è collocato e vissuto questo «privato», e come evocarne le specifiche competenze educative?

Accanto alle pubbliche istituzioni – si pensa – esiste pur la famiglia, cui si attribuisce ancora una generica funzione pedagogica e, quindi, il compito di coltivare i sentimenti, la coscienza morale, le buone abitudini. Ma se la famiglia risentisse del contagio d'una cultura sostanzialmente scettica e nichilista, subdolamente compensata dalle gratificazioni edonistiche e consumistiche che sono ad essa inerenti, quale capacità educativa essa manterrebbe? Su che cosa potrebbe fon-

dare l'autorevolezza e il prestigio dei genitori, dinanzi a figli incoraggiati dal diffuso costume a un impietoso e arrogante atteggiamento di contestazione?

In ogni caso, gli stessi genitori, capaci d'un'ispirazione educativa umanamente soddisfacente, avvertono il disagio, per così dire, dell'assedio di modelli sociali di comportamento, determinati dalla permissività e dalla spregiudicatezza progressista. È, ormai, un luogo comune la denuncia degli atteggiamenti irrispettosi di notevole parte della gioventù, per non parlare della violenza diffusa in vari modi e in vari gradi. Genitori, insegnanti, autorità pubbliche giustamente si preoccupano di quegli atteggiamenti, senza tuttavia avere il coraggio e, forse, la competenza di ricercarne e denunciarne le cause. L'opinione pubblica è spesso neghittosa e vile: mal sopporta la condivisione delle tristi responsabilità, ed è propensa a lamentare i danni patiti per colpa altrui, specialmente in un clima culturale favorevole ad esaltare la dipendenza dell'individuo dall'ambiente e dalla sua organizzazione politica.

4) *Significato integrale della vita e coerenza pedagogica*

Ma poco giova insistere sulla diagnosi dei malesseri; più importa tentarne la terapia. Che fare, dunque, per l'educazione contemporanea?

La risposta si appella, prima di tutto, a un discorso serio e complessivo di tutti gli aspetti relativi alla problematica pedagogica, la quale non deve prescindere dalla condizione primaria della sua efficacia: la coerenza. Specialmente in educazione si patiscono i danni della «fraus» del *come se*: pensare concettualmente in un modo, ma in pratica comportarsi *come se* quel modo dovesse esser messo tra parentesi, permettendo o escogitando ricorrenti eccezioni per amore di comodi compromessi, ma anche per superare le difficoltà e le mistificazioni di tante «idee», coltivate per amor di sistema, per pregiudizio, per risentimento, e non certo per attendibilità di seria e realistica investigazione. Hanno ben ragione i giovani di contestare l'incoerenza e il fariseismo di tanta autorità educativa, così propensa ai compromessi e paurosa degli impegni resi obbligatori dal *dramma dell'esistenza*.

Il primo aspetto della coerenza pedagogica riguarda l'accertamento del *senso totale* della vita, cui dovrebbe ispirarsi la formazione educativa quando voglia corrispondere alla *migliore espressione del mestiere d'uomo*. La noncuranza, lo scetticismo o la negazione di quell'accertamento comportano gli effetti deprecati nel corso di questa nostra analisi, che potrebbe sostituire il titolo proposto con quest'altro: *il nichilismo* (palese od occulto) e *l'educazione*. Per superare la

crisi della pedagogia contemporanea, bisogna denunciare le clamorose o subdole premesse del *nichilismo*, e fondare quella dottrina dei *valori*, senza la quale non è possibile una coerente ed efficace opera educativa. Al principio «nulla è vero, quindi tutto è permesso» bisogna sostituire la dichiarazione: *la verità è, perché in principio era il Logos e, quindi, conseguono quegli obblighi, cui deve ispirarsi principalmente la formazione educativa.*

Conosciamo le riserve e le negazioni pronunciate contro questa dichiarazione, qui riproposta a titolo riassuntivo di tutto un discorso che deve essere affrontato criticamente e non tanto come soddisfazione di determinate esigenze sentimentali, postulate, appunto, per dare qualche credibilità all'umana condotta e alla convivenza sociale. A parte, tuttavia, la responsabilità di sostenere quel discorso, pare a noi accertato che, se esso dovesse risultare improponibile, altrettanto improponibile dovrebbe essere ritenuta l'educazione, a meno di non rassegnarsi (o di lusingarsi) a sostituirla con contraffazioni dispotiche o libertarie, incompatibili, da un lato, con l'istanza di libertà e, dall'altro, con quella della superiore competenza culturale, proprie entrambe della verifica razionale del senso della nostra esistenza.

Bisogna, in ogni caso, evitare la «fraus» del *come se*, e assumere la responsabilità delle estreme coerenze dei propri pensieri e degli orientamenti culturali. Ci rendiamo conto che il tema della *verità* suscita i comprensibili risentimenti e le diffidenze in tutti i modi, ormai, analizzati dalla storia della filosofia: quante presunte verità, escogitate e imposte come espediente di sostegno di ideologie mistificatrici ed alienanti! Ma da mistificazioni non sono state esenti anche le contestazioni *critiche e progressiste* contro tradizioni mal capite e valutazioni filosofiche stravolte da pregiudizi dogmatici che inventavano facili bersagli da demolire.

Spesso la tradizione è stata fallace e menzognera; essa, comunque, non va confusa con la *conservazione*. Può il progresso umano avanzare senza conservare, nella presunzione di screditare le «res gestae» e di esaltare la novità assoluta? Esaltarla, a quali condizioni e con quali esiti, specialmente se valutati in relazione all'attività educativa?

L'appello alla *verità* suscita subito, in certuni, i fantasmi del dogmatismo, del dispotismo, dell'essenzialismo contrario alla varietà del progresso, i controlli e le sanzioni illiberali. Fantasmi, giustamente paventati. Tuttavia, se la storia è, in qualche modo, «magistra», e se ragionevolmente dobbiamo tener conto del «senno del poi», insieme con certe deformazioni tradizionali della verità dobbiamo tener conto anche dei danni delle infatuazioni esibite a favore d'una presunta «maggiore età» dell'uomo, razionalmente dispiegata. Può l'uomo raggiungere, e come e quando, la sua «maggiore età»?

In realtà, egli non è mai nemmeno «minorenne», perché intelligenza, volontà e libertà lo consacrano protagonista della propria esistenza: sempre però gravato di limiti, dinanzi ai quali avverte pure la sua impotenza e il senso del mistero. Ritornano i termini della sua esistenza *drammatica*: termini troppo ricorrenti per non suscitare almeno il sospetto che in lui palpiti un' *essenza*, da concepire non come struttura immobile o necessitata, ma come sorgente d' un' attività che, sulla base dell' *identità personale* e delle molte risorse inscritte nella propria natura, sappia far valere l' eccellenza della libertà come atto di partecipazione a un ordine suscettibile di infinite integrazioni, pur nella fedeltà ai suoi eterni valori.

Se così fosse, l' educazione avrebbe l' obbligo di privilegiare gli aspetti costitutivi del senso drammatico di quella libertà, dando ragione di primaria importanza alla formazione dell' *interiorità personale*, e attribuendo a tutto il resto una funzione strumentale.

Nel culto di quell' interiorità, non si veda l' evasione di preoccupazioni intimistiche e di aristocratica mistificazione, ma l' esercizio critico dell' accertamento del vero e del bene, secondo la valutazione *totale* dell' esistenza, che pone l' uomo di fronte all' impegno di misurarsi con l' assolutezza dell' Essere. Beninteso, quel culto pedagogicamente richiede anche la formazione degli «abiti» idonei a infondere alla condotta la coerenza permessa dalla corrispondente forza di volontà e dal sostegno dell' adeguato carattere.

La spregiudicatezza radicaleggiante oggi è culturalmente apprezzata, fa opinione e attira consensi. Eppure, abbiamo il sospetto che (a parte la sincerità delle singole persone) quella spregiudicatezza risulti, in qualche misura, scontata per la banalità della «convenienza» conformistica. Mai, invece, nel conformismo scade l' impegno educativo ispirato al *dramma* dell' esistenza, illustrato nei termini della responsabilità verso il vero e il bene misurati in relazione a quella *totalità* del reale che, con sgomento, faceva chiedere a Pascal: «che cos' è l' uomo nell' infinito?».

Si capisce subito che l' educazione risulta radicalmente diversa a seconda che risponda a quella domanda o che la trascuri, sostituendola con altri interessi, realisticamente o presuntuosamente confinati nell' ambito della sufficienza umana, storica, mondana, ove impera la logica della «convenienza». In definitiva, l' alternativa ora precisata in relazione all' interrogativo pascaliano comporta la differenza tra un' educazione «convenzionale» e quella, invece, che tutto subordina – nozioni, competenze varie e convenienze – al progetto esistenziale che si apre alla considerazione e alla riverenza dell' Infinito. E se non dimentichiamo che si tratta d' una considerazione e d' una riverenza mediate dall' impegno della libertà, non sarà difficile pensare che il *dramma* della

responsabile e personale partecipazione alla fedeltà corrispondente all'ordine dell'Infinito, infonderà all'educazione, insieme con l'ispirazione «sapienziale», gli ardimenti propri degli obblighi d'una condotta volta al continuo superamento dei limiti dell'esistenza.

Educazione sapienziale, dunque: dinanzi a questa prospettiva, mai la pedagogia avrà esaurito il compito d'un'investigazione di programmi e di metodi, adatti a sostenere la formazione di personalità preparate ad affrontare un impegno di eroismo o di santità.

MARCELLO PERETTI