

Il senso del sapere per la formazione umana

Gaetano Mollo

Il problema su cui s'intende riflettere è di quale sia il ruolo del sapere pedagogico, o meglio di un sapere pedagogico generale, di fronte alla frammentazione dei saperi del "mondo della cultura" ed alle facili tentazioni di una formazione iperspecialistica per il "mondo del lavoro" - spesso forte nel sapere specifico come risultato e debole nell'essere da formare come risultante. L'impoverimento del pedagogico può trovare in tale riflessione un elemento di chiarificazione.

Come prima rilevazione, credo che la specializzazione in ambito pedagogico sia indubbiamente necessaria e proficua, a patto che si riesca a far confluire i vari aspetti del nostro sapere nella centralità della formazione umana¹.

Come seconda considerazione penso che si debba riportare al centro della soggettività la riflessione sul processo formativo, quale possibilità per ogni persona di acquisire consapevolezza della propria esistenza, attraverso il "farsi sintesi" della propria vita².

Per questo il mio assunto di partenza è che l'aggettivo "generale" della pedagogia debba indicare il riferimento d'universalità rispetto al parametro formativo, pur articolato in tanti ambiti e svolto in vari contesti. La pedagogia non può perdere di vista il suo baricentro costitutivo, che è quello del riferimento alla soggettività in formazione. Così il "generale" deve poter rappresentare l'idealità di completezza formativa, quale criterio regolativo di un'individualità in ricerca d'autenticazione, chiaramente sempre con riferimento ai diversi contesti socio-culturali.

Se teniamo presente - specie per gli adolescenti in particolare ed i giovani in generale - che la ricerca d'identità, oggi, rischia di configurarsi come identità - quale adeguazione a gruppi d'appartenenza e ad immagini massmediali - allora il problema di una pedagogia finalizzata alla formazione umana deve poter offrirsi come riflessione sullo stesso senso d'umanità. Il riferimento all'umanità - come valore e come essenza - è centrale, al fine di poter correlare la dimensione della singolarità con la dimensione dell'universalità dell'essere.

Il senso d'umanità ha nel "particolare" la sua configurazione in situazione, e nella "universalità dell'essere" la condizione di formazione. Per questo, non si tratta di fare sintesi - come deve poter essere per un sapere specifico, delimitabile nel suo oggetto e configurabile nel suo ambito - ma di "farsi sintesi", come continua ridefinizione d'ogni persona nel suo crescere e maturare in un contesto quale quello attuale, globalizzato e multiculturale.

1. Le consapevolezze pedagogiche

Il punto di partenza di questa riflessione è che il processo d'umanizzazione sia intrinsecamente un processo d'evoluzione etica, tale che il senso della pedagogia debba ritrovarsi nell'individuazione di nuovi parametri in tale direzione.

Fuori di questa visione possiamo solo parlare del significato della pedagogia, ossia del suo ambito di sapere, escludendo però la considerazione che tale sapere includa la stessa

¹ Cfr. W. BREZINKA, Scienza empirico-pedagogica e le altre teorie dell'educazione: differenze e possibilità d'intesa, tr. it., in AA.VV. La pedagogia tedesca contemporanea, tr. it., Pellegrini, Cosenza 1993, vol. I, p. 91.

² Cfr. G. MOLLO, Il senso della formazione, La Scuola, Brescia 2004, pp. 25-32.

soggettività umana, quale attore centrale del processo formativo. Da qui l'impossibilità di delimitare tale studio nell'ambito del quantificabile e del misurabile: il processo evolutivo umano è implicitamente un processo spirituale. Per questo, la riflessione pedagogica reperisce in tale processo evolutivo del farsi della persona il suo intrinseco valore.

In tale prospettiva la prima connotazione di questo discorso è che la riflessione pedagogica - in quanto incentrata sulla formazione umana - sia necessariamente sempre autoriflessione individuale e consapevolezza collettiva, di cui tutti si è compartecipi e corresponsabili. In ciò il suo non poter essere totalmente oggettiva, come indagine, o prettamente soggettiva, come percezione.

Al centro della formazione umana, infatti, s'impone il "senso della realtà" e questi non è mai un dato di fatto, bensì una costruzione. Infatti, è attraverso la costruzione del senso della realtà che si costituisce il senso d'umanità, in quanto relazione attiva e costruttiva, risultante dal situarsi nel mondo e pertanto dimensione etica, frutto della convergenza tra la conoscenza in ambito cognitivo, la comprensione in ambito etico e la condivisione in ambito sociale. Per questo il giudizio ne è elemento cardine, in quanto impegno personale, che coinvolge la propria razionalità e la propria moralità³.

In pedagogia il verificabile è sempre in costruzione, mai statico, ossia oggettivabile di fronte a noi, in quanto è con noi ed attraverso di noi: così le stesse cose dette sono di diverso impatto e valore, a seconda di come sono percepite nella significatività della relazione educativa. Per questo - sulla scia anche di Paulo Freire - si deve sostenere che il primo presupposto è che ci si educa assieme, attraverso il mondo, le relazioni ed i compiti che ci si trova ad assumere. Da qui il configurarsi del processo formativo come processo di corresponsabilità.

La prima consapevolezza pedagogica, quindi, è quella della corresponsabilità. Da questa discende eticamente il diritto-dovere d'auto-formazione, in quanto svolgersi del soggetto-persona, partendo dal suo grado di maturazione e dalle sue potenzialità formative, e la constatazione che il processo formativo è sempre co-formazione. Da qui la necessità di pensare la formazione sempre come sinergia d'auto-formazione e di co-formazione, rispetto a questa nostra "società dell'incertezza" - così come lo prospetta anche Bauman⁴ - che istiga prepotentemente alla conformazione alla "società del consumo".

E' qui che entra sempre in gioco l'intimità esistenziale, quale esperienza non quantificabile, da considerare presente in ogni persona come intrinseca spinta evolutiva. Il problema è di come l'auto-formazione non riguardi il semplice rapporto tra individualità e società. E' necessario la continua ispirazione del mondo valoriale e la mediazione degli ambiti comunitari, per far sì che il processo formativo esca dal puro sviluppo temperamentale o dalla mera adeguazione sociale: i correlati della formazione sono sempre i principi di riferimento della libertà e della responsabilità, nel loro rimando produttivo.

Da qui la riflessione sul processo formativo come liberazione ed emancipazione, attraverso i processi relazionali, dove la persona si autentica nella reciprocità e nella complementarità. In tale dinamica dobbiamo sempre prestare attenzione a come pensiero, sentimento ed immaginazione entrino sinergicamente in gioco nei processi formativi e come debbano essere riconosciuti e considerati in ogni ambito del mondo della scuola e del mondo del lavoro.

Una possibile via di risoluzione è che tutti questi aspetti siano presenti e fermentanti nel "mondo della vita", che racchiude in sé sia il "mondo della scuola" sia il "mondo del lavoro". Basti pensare a come oggi non ragioniamo più in termini di scolastico ed extrascolastico, dato che come nella persona c'è unitarietà psicofisica così nella formazione c'è unitarietà d'apprendimento nell'essere. Ormai sappiamo che il "saper vivere" è sempre un apprendistato

³ Cfr. B. LONERGAN, Comprendere e essere, tr. it., Città Nuova, Roma 1993, pp. 159-164.

⁴ Cfr. Z. BAUMAN, Dentro la globalizzazione. Le conseguenze sulle persone, tr. it., Laterza, Bari 2000, pp. 13-24.

esistenziale, dato che il "saper essere" è risultante dinamica del "sapere" e del "saper fare". Così Kierkegaard già nella Postilla conclusiva non scientifica del 1846 annotava che «l'apprendimento continuo è l'espressione per la realizzazione incessante, la quale, fin quando il soggetto esiste, non è finita in nessun momento»⁵. Da qui il senso ed il valore della pedagogia nella sua funzione di produttività formativa, in tutte le fasi della vita ed in ogni circostanza dell'esistenza.

Conseguenza di tale dinamica è la necessità di coniugare l'aspirazione esistenziale con la tensione etica, tale che solo dalla sinergia di queste due spinte possa derivarne un'autentica formazione permanente: l'esigenza di un processo evolutivo sia individuale sia collettivo, dove la coscienza, elevandosi ed accomunandosi, possa farsi sempre più dimensione transpersonale. Per questo Von Hentig ci ricorda che è una strada disperata quella dove si spende la maggior parte degli sforzi verso il "sapere qualcosa" e "fare qualcosa", senza impegnarsi per il "divenire consapevoli di qualcosa"⁶.

Da tutto ciò la seconda consapevolezza pedagogica, quella della direzione verso l'espansione della coscienza transpersonale. Tale via è percorribile iscrivendo nelle dinamiche della "società della conoscenza" quelle della "società della comprensione"⁷. Da qui il nesso tra libertà e responsabilità, quali forme attuative della persona nella sua maturazione etico-sociale, connesse imprescindibilmente ed in ogni istante in gioco assieme.

In tale prospettiva la formazione umana non individua solo il comune denominatore fra l'intenzionalità pedagogica e la preoccupazione educativa, ma ne rappresenta l'intima motivazione. Così la pedagogia trova nella formazione il suo senso e l'educazione può reperirvi i suoi significati. La pedagogia si pone come condizione riflessiva, tale che l'educazione non si limiti ad una pura situazione attuativa. Anzi, è dalle difficoltà educative che la riflessione pedagogica è interpellata in senso forte ed ampio.

E' questo un compito essenziale della pedagogia, che permette di fornire senso alle sue teorizzazioni. E' dal "circostanziato" - inteso e vissuto come situazione d'impegno - che deve poter scaturire il "pedagogico", come opportunità e condizione di riflessività. Per questo sappiamo oramai bene che la riflessione pedagogica non può mai essere "a priori": al suo prodursi partecipano i dati sociologici, le rilevazioni psicologiche, i riferimenti biologici, le concezioni filosofiche e gli atteggiamenti etico-religiosi.

Sono convinto, per questo, che la riflessione pedagogica sia sempre una riflessione di compromissione esistenziale e di commisurazione etico-razionale.

Questo perché solo con l'assumersi funzioni e compiti si può considerare l'equo ed il giusto, in riferimento alle situazioni esistenziali ed alle condizioni socio-culturali. E' in relazione a persone concrete e situazioni esigenziali che si può comprendere, e solo cercando di riflettere comparativamente si possano istituire nessi e si possono prospettare strategie ed atteggiamenti adeguati. E' in tale prospettiva che non può esserci un'aprioristica concezione pedagogica: risulterebbe statica, mentre le domande educative sono sempre estatiche, in quanto non solo relative alla situazionalità e all'alterità, ma suscitate da profonde istanze etiche. La caratteristica dell'esser poste sempre in situazione, fornisce alle domande educative la necessità di un decentramento da parte di chi è chiamato a rispondere, uscendo dall'immediatezza per leggerne le istanze profonde di domande di senso.

Tale dinamismo è caratteristico di tutto ciò che concerne la formazione umana.

⁵ S. KIERKEGAARD, Postilla conclusiva non scientifica, tr. it., Zanichelli, Bologna 1962, vol. II, p. 324.

⁶ Cfr. H. VON HENTING, Pensare la scuola in un mondo nuovo. Per una teoria della scuola, tr. it., in AA.VV. La pedagogia tedesca contemporanea, ed. cit., vol. I, p. 164.

⁷ In tale sede sia sufficiente ricordare con Pietro Ubaldi che la comprensione non nasce da studio o erudizione, perché si tratta di "maturazione biologica", che va vissuta e non si applica dall'esterno (P. UBALDI, La nuova civiltà del terzo millennio, Ed. Mediterranee, Roma 1988, p. 65).

Per tutto ciò lo sguardo pedagogico non può essere solo emotivo o solo razionale. Lo sguardo pedagogico è relazionistico, in quanto incentrato sulla formazione, che si pone sempre in termini sia morali sia sociali. E' relazionistico in quanto è solo attraverso la relazione fra tutte le dimensioni dell'essere, che può esserci autentica formazione, nonché solo considerando la relazionalità fra l'individualità ed il contesto socio-culturale, che può istituirsi una proficua formazione d'interazione.

2. La prospettiva etico-razionale

Da tali consapevolezze discende la doverosa riflessione sulla normatività della pedagogia. Se la pedagogia è riferita alla formazione umana, e se questa non deriva da semplici modelli precostituiti, bensì da dinamiche complesse, di cui fanno parte sia i modelli socio-culturali sia la valenza delle persone significative e la pregnanza delle esperienze d'apprendimento, allora non ci si può esimere dal riferimento al dover essere.

Ora, mentre in contesti stabili il "dover essere" si avvicina all'adeguazione, in contesti in trasformazione - come costantemente sembra essere quello attuale - si tratta di costruzione. Tale costruzione si presenta complessa. Sue caratteristiche devono essere pertanto dinamiche. Tenendo presente, inoltre, che la "competenza ad essere" rinvia sempre ad un dover essere, allora l'autenticità rimanda alla riflessione sul senso dell'umanità e sui valori, sia intesi come virtù personali sia configurati come dimensioni di senso, in termini conoscitivi ed etico-sociali.

E' in tale tensione che la riflessione pedagogica si presenta come inquietudine etico-razionale, nella consapevolezza che lo sviluppo morale e conoscitivo rappresentano il primo la mano sinistra ed il secondo la mano destra della formazione, così da poter solo assieme svolgere il potenziale evolutivo dell'umanità. Per questo ogni persona, considerata come soggetto umano, è essenzialmente una tensione tra ciò che è e ciò che dovrebbe essere. In questa tensione ideale - dove l'idealità a livello etico rappresenta la vera realtà - la pedagogia è riferimento basilare: la preoccupazione per lo sviluppo del sé - termine di riferimento e senso del processo formativo - richiede una correlazione tra il proprio mondo e l'universo dell'essere.

Ritorna in tal senso la necessità d'ammettere che la scienza dell'educazione non sia esclusivamente descrittiva dei fatti, ma sia anche - come nota Brezinka - teleologico-analitica delle cause⁸. Ed è in tal senso che tra significato e responsabilità s'istituisce una stretta correlazione: qualsiasi apprendimento non può che esserlo in forza della sua significatività, ma tale riscontro deriva da una responsabilità ed in essa ne reperisce il senso. Da qui la forza carismatica dei grandi educatori, ma anche l'attendibilità di tutti coloro che - prescindendo da funzioni e competenze - si pongono nella relazionalità formativa con disponibilità, attenzione e dedizione.

Per questo la riflessione pedagogica, consapevole di esser volta verso la formazione umana, deve sapersi orientare verso un "modello di processo", piuttosto che in forza di un "modello di contenuti", ossia deve potersi servire dei contenuti, senza vederne in essi il fine⁹. Nel modello di processo l'attenzione, infatti, è anche sulle procedure e sulle risorse, e non solo sui contenuti, tale da implicare e considerare coloro che intendano porsi com'educatori, sia sotto l'aspetto individuale, che progettuale ed organizzativo. Torna la sterilità di modelli adulti statici e trasmissivo, e la costruttività d'atteggiamenti adulti interattivi ed implicativi, tali che il senso dell'apprendere e del formarsi sia sempre in reciprocità, senza confondere tuttavia funzioni e ruoli, anzi grazie a tali diversità.

⁸ Cfr. W. BREZINKA, *Metateoria dell'educazione*, tr. it., Armando, Roma 1984, p. 72.

⁹ Cfr. M. KNOWLS, *Quando l'adulto impara. Pedagogia e andragogia*, tr. it., Franco Angeli, Milano 1977, pp. 135-140.

Nella chiara differenza tra pedagogia e andragogia, si può pertanto cercare di porsi con un atteggiamento d'imprescindibile complementarietà, differenziando di volta in volta a seconda delle situazioni e degli apprendimenti.

3. Il pensare per direzioni

Una linea di prospettiva - nell'ottica di un modello di processo - è quella del passaggio da un'individualistica e contrappositiva "logica per obiettivi" ad un'accomunante "logica per significati". Al contrappositivo "pensare per mète", si deve poter istituire un aggregativo "pensare per direzioni"¹⁰. Il pensare per direzioni pone sempre nuove domande, dato che il pensare è una tappa nell'infinito viaggio della conoscenza.

Nelle mète si può essere esclusivisti, nelle direzioni si può diventare inclusivisti. Infatti, nel tendere verso un obiettivo, percepito ed inteso come mèta, ci si può alienare nel suo perseguimento e si possono strumentalizzare situazioni e persone per il suo conseguimento. Diversamente, nell'andare verso una direzione c'è il senso dell'andare "verso" e nel farlo "con". C'è sia l'appassionamento personale sia l'accomunamento sociale. Per questo gli orizzonti di senso si ampliano sempre negli appassionamenti etico-esistenziali e negli accomunamenti etico-sociali. E' questa la strada per un'adeguata formazione che vada nella direzione interculturale, in quanto si tratta di una direzione volta ad istituire incontri "tra" culture" ed attivabile "con" persone diverse.

La domanda di senso, pertanto, può risultare preclusa da obiettivi individualistici, come pure da mète iscritte in contesti alienati. I significati devono far sempre i conti col mondo dei valori, dato che è nelle direzioni che si pongono le domande del "perché" e del "con chi", coinvolgendo inevitabilmente gli altri e riferendosi intrinsecamente agli ideali d'umanità.

E' in tal senso che con Dewey si deve concordare che nessun fine al singolare può giustificare i mezzi, dato che «la teoria dei fini fissati non solo distoglie l'attenzione dall'esame delle conseguenze e dall'intelligente creazione del proposito, ma, poiché mezzi e fini sono due modi di considerare la medesima realtà, essa rende anche gli uomini trascurati nella loro osservazione delle condizioni esistenti»¹¹.

E' questa la grande strada rappresentata dalla formazione, intesa e vissuta come auto-formazione e co-formazione: si tratta dell'espansione della coscienza transpersonale e dell'amplificazione del senso d'umanità, nel risveglio della coscienza in ogni situazione, così da divenire condizione di consapevolezza, maturazione ed impegno.

Così, il processo formativo è correlato al processo evolutivo della coscienza, dove la verità stessa è in relazione al grado di maturazione raggiunto, sempre ampliabile, sino ai più alti livelli mistici ed oltre.

La funzione della riflessione pedagogica, in tale ambito, è in direzione della considerazione che senza un adeguato processo formativo la coscienza resta allo stadio di potenzialità, come un motore privo di motorino d'avviamento. Senza un corretto processo di liberazione, poi, la coscienza resta allo stadio d'opportunità, come un motore senza pistoni. Senza una congrua attivazione di responsabilità, infine, la coscienza resta allo stadio di possibilità, come un motore senza carburante.

Questa la motivazione forte di una formazione permanente, che reperisce i suoi elementi elevativi ed espansivi nei processi educativi ed istruttivi. Questa la via verso il transpersonale, sorgente di comprensione interculturale e di condivisione d'umanità.

E' in tale prospettiva che si possono individuare quattro grandi direzioni del processo espansivo della coscienza, come un'immaginaria "rosa dei sensi culturali", atta a permettere

¹⁰ Cfr. G. MOLLO, Il senso della formazione, ed. cit., pp. 117-126.

¹¹ J. DEWEY, Natura e condotta dell'uomo, tr. it., La Nuova Italia, Firenze 1958, p. 247.

all'uomo dell'era della globalizzazione di navigare con precisi punti di riferimento nell'oceano di questa realtà massmediale. Questi possono essere individuati in quattro processi formativi fondamentali: l'interessamento, la differenziazione, il trascendimento e l'accomunamento.

Il processo d'interessamento, quale forza propulsiva dell'attività intenzionale, costituita prevalentemente di motivazioni intrinseche e produttrice d'autoconsapevolezza. Rappresenta la possibilità di veleggiare oltre i porti dei bisogni ed i bassi fondali dei desideri indotti, col vento della passione.

Il processo di differenziazione, quale rotta personalizzata, che ogni persona può tracciare, in forza delle caratteristiche di strutture e vele, grazie alla valorizzazione della situazione di riferimento e delle condizioni ambientali.

Il processo di trascendimento, quale apertura verso l'ulteriorità, spesso oltre le mète prefissate e le rotte tracciate, quando avanzando nella conoscenza e nella comprensione si aprono orizzonti nuovi e s'incontrano terre sconosciute. Per questo Victor Frankl vede l'autorealizzazione come prodotto secondario dell'autotrascendenza, quale l'orientamento dell'essere verso qualcosa o qualcuno che ci trascende¹².

Il processo d'accomunamento, quando nel veleggiare si percepisce che, pur diversamente per cultura e stadio evolutivo, ogni essere umano ed ogni comunità di persone insegue lo stesso sogno e persegue gli stessi ideali. In questa direzione può avvenire il superamento dei conflitti, incontrandosi nelle esigenze etiche comuni e riconoscendo di condividere le medesime gioie e dolori.

4. Formazione e autoappropriazione

E' attraverso tali processi - quali sono quelli d'interessamento, di differenziazione, di trascendimento e d'accomunamento - che si forma la coscienza umana. Si tratta, pertanto, di non portare "fuori dal mondo" o far rientrare tutto "dentro il mondo". Con il "dentro" possono coesistere sia l'alimentarsi ad un "oltre" che il ritrovarsi in un "per". L'"oltre" rappresenta la dimensione del trascendente ed il "per" quella dell'immanente, entrambe necessarie per una spinta progressiva che apra le porte dell'avvenire. E' in tal senso che l'essere è sempre "oggetto finale", in quanto termine di una tendenza, di un desiderio, di una spinta a conoscere illimitata¹³.

In tale prospettiva si potrebbero, in definitiva, delineare tre caratteristiche di una pedagogia volta verso la formazione umana.

La prima caratteristica è quella di porsi come "scienza trasformativa", ossia come riflessione sospinta dal desiderio di miglioramento, ed in tal senso di cambiamento. Su questa linea la formazione - seguendo in questo Romano Guardini - deve poter essere "realista", in quanto deve aprire lo sguardo sulla totalità dei suoi fattori, appartenendo ad essa sia le realtà materiali che quelle spirituali, il mondo dei valori come le forze della natura, il problema della verità dell'esistenza, tanto quanto quello della situazione concreta della vita¹⁴. Per questo, dobbiamo sempre ricordare che in ambito etico l'idealità è la realtà, in quanto termine di riferimento verso il quale si tende e che diventa ispiratore di cambiamento.

La seconda caratteristica è quella di rappresentare una riflessione d'istanze etiche: solo da tale tensione possono essere individuate e percorse le vie dell'accomunamento e dell'unificazione, effetto dell'espansione della coscienza transpersonale.

La terza caratteristica è quella di tener sempre presente la preoccupazione dell'esprimibile e del comunicabile esistenzialmente, direttamente o indirettamente, nella

¹² Cfr. V. FRANKL, Alla ricerca di un significato della vita, tr. it., Mursia, Milano 1990, p. 72.

¹³ Cfr. B. LONERGAN, Comprendere e essere, tr. it. Città Nuova, Roma 1993, p. 189.

¹⁴ Cfr. R. GUARDINI, Libertà, democrazia e formazione umanistica, in " Vita e Pensiero", novembre 1992, n. 11, p. 788.

consapevolezza che è formativo tutto ciò che può essere ispiratore d'atteggiamenti interiori: è sempre alla libertà della persona che ci si rivolge. In tale direzione i valori postmateriali del postmoderno ne sono un indicatore.

In tutti questi tre aspetti possiamo ritrovare le fondamentali dinamiche formative dell'autoappropriazione, quale processo conoscitivo che connette l'elemento esperienziale alla riflessione ed alla razionalità, sino ad arrivare alla formulazione di giudizi di valore, in riferimento all'espansione della propria coscienza. Su questa linea di pensiero con Bernard Lonergan si deve considerare che la scelta, con la necessaria condizione della capacità di giudicare, è componente fondamentale dello sviluppo personale, e con Olivier Reboul si deve riconoscere che autentica formazione c'è solo quando si verifica un "apprendistato ad essere".

5. Per una pedagogia esigente

Da queste tre caratteristiche di una pedagogia volta verso la formazione umana - trasformativa, etica ed esistenziale - deriva la chiarificazione del fine formativo, quale istanza motivante ogni progettualità ed ogni agire educativo.

In quanto tale il "fine formativo" non può essere soltanto formale, ma deve contenere anche indicazioni operative, dato che - seguendo in questo Brezinka - «in società pluralistiche, nelle quali non esiste consenso sulle caratteristiche a cui tendere, si tende ad accontentarsi di linee formali come minimo comune denominatore. Un certo orientamento si ottiene, però, soltanto quando le mete educative centrali sono di natura materiale, vale a dire quando attraverso esse si stabilisce un certo ammontare di conoscenze, di comportamenti e di capacità a cui bisogna tendere»¹⁵.

Il senso della pedagogia s'iscrive nelle finalità formative, entro le quali l'educazione acquista significato e valore. In tale prospettiva l'educazione di volta in volta può essere più conservatrice o più innovativa. In ogni caso, il processo complessivo non può che risultare che di rinnovamento, a seconda del rapporto più o meno instabile fra le condizioni sociali e le situazioni esistenziali. Per questo la riflessione pedagogica non si può esaurire nella scienza dell'educazione.

E' in tale quadro di riferimento che credo si possa parlare di "pedagogia esigente", quale prospettiva formativa che si riferisce alle esigenze di sviluppo dell'essere umano, indicate di volta in volta dalla realtà attuale, prospettandosi come percorso attuativo. Tale percorso attuativo diventa possibile se ci si riferisce da un lato alla sfera dei bisogni, come risposta, ed a quella dei valori, come tensione. Le esigenze umane riguardano, infatti, sia l'appagamento dei bisogni sia l'aspirazione ai valori. In questo, la riflessione pedagogica non può che presentarsi con due fondamentali criteri regolativi: quello critico e quello possibilista, appunto perché non basta il pensare "ciò" che deve essere, ma è richiesto anche il pensiero di "come" possa essere.

E' all'interno di tale visione ampia e dinamica - quale è delineabile da una pedagogia esigente - che si può delineare una formazione avente una direzione di senso. Tale direzione non può che essere quella di una vita più saggia, ed in tal modo più giusta ed affermatrice di vitalità, attraverso i processi d'armonizzazione con tutti gli esseri viventi e d'unificazione con l'universo, in quanto cittadini del tutto¹⁶.

Tale direzione richiede un "sapere sano" - basato sull'abitudine a globalizzare, così come ce lo prospetta Morin - ed un "sapere edificante" - atto a far confluire nel "saper essere" sia il sapere" sia il "saper fare"¹⁷.

¹⁵ W. BREZINKA, Morale e educazione, tr. it. Armando, Roma 1994, p. 17.

¹⁶ Cfr. P. UBALDI, Il Sistema, *Genesi e struttura dell'universo*, Ed. Centro Studi italiano di parapsicologia, Roma 2004, pp. 249-253.

¹⁷ Cfr. G. MOLLO, Il senso della formazione, ed. cit., pp. 182-186.

Tale sapere richiede un atteggiamento estatico, dove lo stupore e la meraviglia trovino continuo alimento in quella che si sta delineando come vera e propria ecoformazione. Solo all'interno di un processo di coinvolgimento e di partecipazione, infatti, può formarsi un positivo apprezzamento della vita, attraverso gli atteggiamenti di gratitudine e riconoscimento. Da qui la possibilità di un "agire costruttivo", basilare elemento di una "formazione edificante". E' attraverso tale processo, infatti, che si può trascendere uno stato di coscienza inferiore, per entrare in uno stato di coscienza superiore¹⁸.

Per questo non viviamo in arcipelaghi di certezze dentro un oceano d'incertezza, ma in arcipelaghi d'incertezza, iscritti in un comune orizzonte di senso, chiaramente visto da diverse angolazioni e percepibile diversamente a seconda del livello evolutivo personale e collettivo, ma accomunante nelle istanze etiche e condivisibile nelle situazioni esistenziali.

La percezione di un orizzonte di senso implica anche il riconoscimento del suo continuo dilatarsi e rinviare ad altro: un orizzonte di senso è esso stesso produttore della sua amplificazione e della sua ulteriorità¹⁹. E' in tale prospettiva che possono spalancarsi gli ampi orizzonti di una progettualità a mare aperto, senza restare sempre sotto costa, inseguendo obiettivi senza ampie finalità.

¹⁸ Cfr. F. RIELO PARDAL, Le mie meditazioni secondo il modello genetico, tr. it., Fundación Fernando Rielo, Madrid 2003, pp 134-135.

¹⁹ Cfr. G. MOLLO, La via del senso, La Scuola, Brescia 1996, pp. 33-44.