

Motivi della relazione educativa nella pedagogia di Aldo Agazzi

Marisa Musaio

Abstract

The article examines the concepts of humanity, education and interiority as pedagogical foundations of the educational relationship. This triadic relation is traced in the pedagogy of person of Aldo Agazzi, who affirmed a theoretical perspective into educational concretizations and school. His attention to the processes of growth and human fulfillment, suggests that the purpose of educational relationship is to educate people to be more and more men, to be ever more deeply themselves.

L'educare tra disorientamento e bisogno di fondamenti

All'interno della relazione educativa si tratta oggi di ritrovare quei principi di carattere *essenziale* che rinviano alle esigenze intrinseche degli esseri umani e del loro perfezionamento in umanità. Non è sufficiente ricercare cose o condizioni, né aspetti o qualità particolari da riconoscere, ma ragioni in base alle quali pensare il nostro modo di educare e di entrare in relazione. In virtù di questi principi possiamo situare e radicare meglio l'educazione nel fatto che gli esseri umani si incontrano e vivono la loro vita nel mondo, creano qualcosa che li lega a chi li ha preceduti e a chi verrà dopo di loro, sentono e hanno la padronanza interiore delle proprie esperienze. In quanto attività intenzionale che si svolge in un determinato ambiente, l'educazione è legata alle persone, ai luoghi e alle situazioni nelle quali gli uomini pongono in essere le proprie esperienze e tendono a lasciare delle tracce significative di se stessi. Il motore peculiarmente umano è quello interiore della trasmissione culturale che si attiva nell'esperienza in cui i genitori trasmettono ai propri figli, i maestri e gli educatori ai propri allievi. L'educazione viene a situarsi dove si instaura quel *tramite* che permette di mantenere ciò che è stato fatto, le conquiste, la cultura, il patrimonio che ogni generazione aggiunge con il proprio contributo, esattamente lì dove nasce qualcosa di nuovo che prima non c'era. La filosofa Hanna Arendt a ragione ha rilevato che gli esseri umani «*vengono messi al mondo*»¹, e che l'essenza dell'educare risiede nel «dare inizio ad un mondo nuovo partendo da esseri "nuovi" per nascita e per natura»². Attraverso l'attenzione all'unicità di ogni essere umano, l'educazione raccoglie al suo interno la componente della *novità*, perché ogni uomo non è, fa rilevare la Arendt, «uno straniero nel mondo ma qualcosa che non c'è mai stato prima d'ora»³. L'oggetto dell'educazione, il bambino, il motivo nel quale risiede la speranza che nutriamo in ogni nuovo essere umano che viene al mondo, si manifesta sotto due componenti peculiari: l'essere «un uomo nuovo» e l'essere «un uomo in divenire»⁴. Se sul piano del divenire l'uomo condivide la condizione con tutte le cose viventi e rispetto alla *vita* e ai processi di sviluppo è un uomo in corso di formazione, in rapporto al *mondo* è un

¹ H. Arendt, *Between Past and Future: Six Exercises in Political Thought*, tr. it., *Tra passato e futuro*, Garzanti Editore, Milano 1991, p. 229.

² Ivi, p. 232.

³ Ivi, p. 246.

⁴ Ivi, p. 242.

uomo nuovo rispetto ad una realtà preesistente e che continuerà ad esistere dopo di lui. Come si ha modo di riscontrare nei richiami ad una pedagogia della persona, l'uomo non solo viene al mondo, ma viene nel mondo con una intrinseca esigenza di educazione. A tale proposito il pedagogista Aldo Agazzi faceva rilevare che ognuno:

viene nel mondo per così dire in *educatione*, educando ed educatore nato; come persona che ha bisogno di educazione e che sente il bisogno di educare, perché l'educazione si riceve e si dà⁵.

Alcune semplici ma incisive parole dalle quali ci sembra non si possa prescindere nella relazione educativa riguardano pertanto il rapporto tra *umanità*, *educazione* e *interiorità*; parole che hanno a che fare sia con l'ambito della relazione con l'altro in quanto essere umano, sia con la nostra relazione con la conoscenza, con il mondo e noi stessi. L'attenzione per questi tre nuclei tematici permette di afferrare alcuni degli aspetti fondamentali che guidano i processi di crescita e di compimento umano. Poste in connessione fra loro le istanze dell'*umanità*, dell'*educazione* e dell'*interiorità* formano una triade pedagogica utile per rintracciare il senso dell'educare di contro al disorientamento con cui l'educazione risulta oggi vissuta a tratti come sfida, a tratti come problema irrisolvibile, in alcuni casi come impresa del tutto impossibile. Tuttavia, il legame triadico che connette l'educazione all'essere sempre più uomini (richiamo all'*umanità*), per poter riuscire ad essere sempre più profondamente noi stessi (richiamo all'*interiorità*), appare in un certo senso attenuato, come se il legame si fosse atrofizzato per via di una cultura che tende ad esaltare aspetti quali il conseguimento del successo e dell'efficienza, la riuscita e l'accento posto sulle capacità e sull'essere sempre in grado di rispondere alle richieste esterne, mentre tutto ciò non fa che accentuare un'inclinazione esasperata del soggetto per se stesso e per un'auto-centratura che gli impedisce di relazionarsi realmente con la parte più profonda di sé e di stabilire delle relazioni autentiche con gli altri.

Tali rilevazioni suggeriscono di ricercare riflessioni e spunti per attuare una *riconnessione pedagogica* in grado di abbracciare gli aspetti fondamentali della vita umana con la specificità dell'educazione, nella convinzione che si possa così fondare un punto di vista pedagogicamente adeguato per pensare e vivere l'esperienza umana non in senso meramente strumentale ma come un intreccio tra potenzialità umane, conoscenze, relazioni personali tra educatori ed educandi, tra insegnanti e ragazzi.

Motivi e impegno della pedagogia di Aldo Agazzi

In un momento di crisi e di ripensamento culturale, acquista ancor più rilevanza rintracciare nel pensiero e nel contributo di quanti ci hanno preceduto il richiamo agli aspetti di natura essenziale dell'educazione. L'impegno sia riflessivo, sia concreto, sociale e istituzionale di coloro che hanno animato la ripresa della riflessione pedagogica sin dalla seconda metà del Novecento, si profila ai nostri occhi come testimonianza di un autentico spirito pedagogico che ha contribuito a richiamare la centralità del problema educativo in un particolare momento della riflessione pedagogica. Il secondo dopoguerra esponeva ad una situazione nella quale tutto era da rifare: la ricostruzione imponeva certamente di

⁵ A. Agazzi, *Saggio sulla natura del fatto educativo in ordine alla teoria della persona e dei valori*, La Scuola, Brescia 1950, p. 65.

ricominciare a partire da una ricostruzione materiale ma, ancor più, da una ricostruzione morale, sociale, esistenziale. Basta ricordare che tra le questioni di estrema urgenza vi era la piaga dell'analfabetismo, un problema certamente reale e primario, che richiedeva di essere affrontato in una prospettiva nuova pensando ad una scuola che fosse realmente *per tutti e per ciascuno*. Proposte di riforma, indicazioni pedagogiche e didattiche, programmi scolastici, diventano espressione sintetica di una pedagogia che cercava in tutti i modi di stare al passo con i tempi.

Nel quadro della pedagogia d'ispirazione personalista il presente contributo ritrova nel pensiero di Aldo Agazzi la testimonianza⁶ di un impegno educativo vissuto in maniera sempre più centrale e determinante ai fini della *promozione in umanità* dei soggetti coinvolti.

Una rilettura del pensiero pedagogico di Agazzi ritengo si riveli utile allo studioso di pedagogia per verificare la tenuta di un'elaborazione di pensiero, qual è quella del personalismo, da rivisitare con adeguato spirito scientifico per poter identificare ciò che ancora di valido manifesta ai fini di un'interpretazione della persona in rapporto alla sua *educabilità* e alla *relazionalità* che la costituisce.

Nell'affermare il valore di un'educazione e di una scuola rivolta a *tutti e a ciascuno*⁷, Agazzi sviluppa un discorso che si estende progressivamente al più ampio scenario della pedagogia come scienza, teoria e arte dell'educare, in un delicato momento di ripresa della nostra storia politica, sociale, economica, etica e religiosa, che richiedeva di coniugare sempre più l'educazione all'interno delle condizioni e delle successioni del tempo, della storia, dello spazio, ossia in un'ottica di universalità. Si ha modo di poter rivisitare non solo uno scenario ed un momento difficile e al tempo stesso fecondo della nostra riflessione pedagogica, ma di venire a contatto con un pensiero dall'ampio respiro culturale, per via della presenza di una *sensibilità* e *idealità* pedagogica di cui spesso oggi si avverte la mancanza. L'educazione non appare come mera pratica ridotta ad empirismo e a sperimentazione, ma trova giustificazione in specifiche determinazioni antropologiche che la precedono, anche se, parallelamente, è chiamata a coniugare l'affermazione dei principi con la *vita*, ad abbracciare e vivere i medesimi problemi che la vita pone, e a rispecchiare la concretezza di quelle esperienze in grado di consentire la promozione di tutte le *potenzialità* del soggetto.

Priorità pedagogiche anteriori alla relazione

⁶ Ho avuto modo di conoscere Aldo Agazzi durante il periodo di dottorato di ricerca e di raccogliere dalla testimonianza diretta del pedagogo bergamasco utili suggerimenti per impostare un'analisi sul personalismo pedagogico che contemplasse le innumerevoli voci di quella "pedagogia della persona" che aveva animato il complesso ed articolato quadro pedagogico del secondo Novecento. Cfr., M. Musajo, *Il personalismo pedagogico nel secondo Novecento*, Vita e Pensiero, Milano 2001, 2009².

⁷ Richiamando con orgoglio le sue radici popolari ed il contatto diretto con gli studenti lavoratori durante gli anni dell'insegnamento presso le scuole serali, Agazzi elaborò quelle esperienze che gli permisero di riconoscere nella persona e nel popolo "il vivaio dell'intelligenza" di una nazione. Dal contatto diretto con le nuove esigenze sociali e culturali che inducevano ad elevare l'istruzione obbligatoria, egli maturò la riflessione che confluisce nel volume *Teoria e pedagogia della scuola nel mondo moderno*, La Scuola, Brescia 1958.

Le argomentazioni e le elaborazioni teoretiche proprie della pedagogia della persona di cui Agazzi fu rappresentante, e che seppe affermare non solo teoricamente ma anche interpretare e rappresentare all'interno di corrispondenti concretizzazioni educative, scolastiche e progettuali, lasciano intravedere a mio avviso alcune *priorità pedagogiche* che dovrebbero agire anteriormente all'avvio di ogni relazione educativa:

a) la precisazione del *punto di vista* dell'educazione;

b) il richiamo all'*umanità*;

c) il *fondamento interiore* dell'educare.

• **a)** L'educazione è fatto, atto ed evento da identificare nei suoi aspetti peculiari e fondanti. Nel *Saggio sulla natura del fatto educativo in ordine alla teoria della persona e dei valori* del 1950, Agazzi esplicita quelle proposizioni iniziali in grado di restituirci i tratti specifici dell'educazione. Tra questi risiedono i motivi che fondano quel «nucleo primigenio e ontologico» dell'uomo e della sua essenza, vale a dire di quella spiritualità in forza della quale oltre ad essere *della e nella* natura, egli è soggetto di civiltà e di cultura, quindi spiritualità e persona.

L'originalità dell'elaborazione personalista è rintracciabile nel legame di fondo che viene instaurato tra il concetto di persona ed il concetto di *educabilità*. Ed è esattamente a motivo dell'attuazione e dello svolgimento della persona in quanto essere educabile che è possibile parlare di un personalismo che dal piano speculativo rivolge la sua attenzione alla realtà umana concreta e all'educazione, così come viene esplicitandosi nelle diverse situazioni storiche, sociali e politiche.

Possiamo educare ispirandoci ad una qualsiasi teoria o prospettiva sull'uomo, ma se manca il richiamo all'educazione è come se si soffocasse quel *richiamo originario* che è l'uomo. L'interpretazione della specificità propria del fatto educativo e delle sue componenti, una volta compiuta, tenderà poi a rifluire all'interno di *una relazione* che si manifesta distinta e diversa da ogni altra interazione.

Uno dei principi fondamentali del personalismo risiede esattamente nel richiamo all'educazione il cui centro non è il metodo con cui si educa, non è il programma da seguire, non sono gli ordinamenti né le tecnologie o la didattica e nemmeno gli educatori o i docenti, ma è *l'educando*, perché è esattamente in lui che si rintraccia l'essere *persona*. Da qui alcune sollecitazioni in ordine alla tematizzazione di una centralità educativa che non significa esclusivamente richiamarsi ad una teoria pedagogica o un indirizzo di pensiero, ma rinviare ad una *prospettiva antropologica* che, seppur contraddistinta da un ampio universo tematico, da suggestioni e istanze differenti, cerca in tutti i modi di fare sintesi su un comune denominatore: il concetto di persona e la sua rilevanza ai fini dell'educazione.

Se, come faceva notare Agazzi, l'educazione è dimensione intrinseca dell'uomo poiché «L'educazione [...] è un fatto solo dell'uomo. Correlativo al suo essere spirito, e, più precisamente, proprio al suo essere storia, cultura, civiltà»⁸, in quanto aspetto specifico

⁸ A. Agazzi, *Saggio sulla natura del fatto educativo in ordine alla teoria della persona e dei valori*, La Scuola, Brescia 1950, p. 20.

dell'essere umano, per essere ben impostata essa esige «la nozione piena, esatta e preliminare di *chi* è colui che si deve o si intende educare»⁹, esige cioè la determinazione del profilo d'uomo da educare al quale deve corrispondere una scienza propria, che si serve dell'insieme delle scienze per consentirgli di strutturarsi adeguato di tutte le funzioni dell'uomo e che ha come fondamento la filosofia in quanto concezione dell'essere, dell'esistenza, dell'uomo in generale.

Ma pur manifestando la necessità intrinseca di conoscere preliminarmente l'uomo che è oggetto dell'educazione, vale a dire colui che ne è il «fattore o agente principale, il soggetto primario»¹⁰, e pur avendo bisogno di conoscere i fini e i valori trascendenti e trascendentali della vita, l'educazione prende avvio proprio là dove la riflessione filosofica termina il suo compito, quando cioè dopo aver esplicitato la conoscenza di ciò che è l'uomo nel suo essere integrale e la conoscenza dei valori ai quali va interiormente orientato, passa ad affrontare il piano dell'azione e avvia quella che di fatto costituisce *l'opera e la relazione educativa* come «l'opera specifica intesa ad attuare effettivamente e la pienezza nell'uomo della sua umanità, e l'adempimento dei suoi compiti e i suoi conseguimenti teleologici»¹¹. Come si può rilevare le precisazioni in ordine alla specificità dell'educazione non appaiono riflessioni teoriche staccate dalla realtà, ma concorrono a chiarire un unico problema, quel problema di fondo che attraversa l'intera produzione agazziana: *chi è colui che si educa? qual è il profilo d'uomo di colui che vogliamo educare?*

• **b)** Nella particolare attenzione riconosciuta all'uomo all'interno della teoresi pedagogica, Agazzi rispecchia la dimensione del *che cosa*, cioè dell'oggetto specifico di studio della teoria e della scienza pedagogica. La dimensione espressiva ed esterna del pensare obbliga però a passare dal *che cosa* alla sottolineatura del *come*. Ed è la relazione educativa che viene ad incarnare il passaggio verso la parte più propriamente pratica dell'educazione, che trova i suoi fondamenti nelle determinazioni teoretiche che la precedono e che hanno a che vedere con la precisazione via via più dettagliata di *quell'uomo che ognuno di noi è*. Un uomo che Agazzi ci insegna a riconoscere come *singularità individuale* e come *individuazione*, assolutamente altro rispetto ad ogni altro essere. Se poniamo in dubbio che l'uomo è se stesso, rischiamo di porre in dubbio e di negare quel sentimento fondamentale che egli ha di se stesso, del suo essere e della sua coscienza:

L'uomo, prima di tutto, [...] come vero soggetto assoluto ed attivo di tutto ciò che egli è, sente, vuole, fa, opera, pensa – dice (o sottintende) sempre: *io*¹².

Conseguentemente l'umanità alla quale attinge ogni nostro relazionarsi non è un qualcosa di astrattamente inteso, ma si compone concretamente di io, di tanti io effettivi che sono di fronte ad altri *io*, anch'essi sentiti non come cose o oggetti di fronte alla propria coscienza, ma come altre persone le quali nella relazione «tengono noi davanti a loro, come noi

⁹ Ivi, p. 12.

¹⁰ *Ibidem*.

¹¹ Ivi, p. 13.

¹² Ivi, p. 38.

teniamo loro davanti a noi»¹³. Questa relazione che possiamo definire come *relazione tra differenti io in legame di umanità*, è andata incontro, ricorda Agazzi, ad innumerevoli errori di impostazione pedagogica, come l'aver considerato il fatto educativo in quanto processo di azione del maestro e dell'educatore sull'educando, oppure, come processo interiore di autosviluppo dell'educando assunto in entrambi i casi come un'individualità in sviluppo chiusa in se stessa. La relazione educativa che ne è derivata è stata intesa come se si trattasse di una relazione tra elementi separati da coordinare soltanto successivamente in unità, scambiando l'essenza originale dell'educazione per un «modo di presentarsi e di attuarsi» qualsiasi, successivo all'educazione stessa, oppure come un semplice processo a due. Si tratta di precisazioni che Agazzi compie relativamente all'essenza relazionale dell'educazione che non può essere equivocata nella sua originalità e originarietà, né scambiata con qualcosa d'altro.

In quanto espressione di una relazione tra alterità, rispetto ad altre forme e modalità di relazione, essa è finalizzata all'inserimento della persona nel flusso della civiltà e costituisce un «atto di inserimento» del nuovo arrivato nella tradizione dei padri¹⁴. Le relazioni, delle quali l'educazione si alimenta, si pongono lungo quello che è il cammino tracciato dagli uomini ed hanno il compito di attingere la piena umanità della persona come esserci nella «pienezza nel proprio tempo e nel proprio luogo, al "proprio punto" dell'itinerario civile del genere umano»¹⁵. Come conseguenza la relazione educativa non si compie semplicemente all'interno di un iter di sviluppo e di compimento, attraverso inizi, passaggi e traguardi da raggiungere come avviene solitamente all'interno di un processo necessario e deterministico. La relazione educativa trova il suo habitat connaturale all'interno di uno sviluppo che non si limita ad essere un compimento, ma che fa addivenire a qualcosa di più. L'educazione è:

un "diventare qualcosa di più", un superarsi accrescitivo, un maturare alla libertà», nelle prove della libertà e del fare, qualcosa di proprio e in proprio¹⁶.

Ad essa appartiene non solo il *compimento*, perché se fosse soltanto questo, essa seguirebbe un disegno ed uno schema preordinato come avviene per il compimento della vita animale. L'educazione, al contrario, anche se opera nell'uomo il compimento del suo sviluppo, tende a porsi sul piano della *vocazione* dell'educando:

entra, cioè nella sua spiritualità, che è essenzialmente, in quanto libertà, novità nel mondo, la perpetua novità dell'universo, e quindi storia, quindi civiltà; è lì essa si caratterizza, e da lì assegna i suoi compiti all'alunno, al maestro, alla scuola, alla cultura [...]; indica i mezzi ed addita i valori ed i fini¹⁷.

Nella relazione educativa il maestro è chiamato a seguire le linee dello sviluppo umano, la forza, le potenzialità e la natura nella quale si esprime; non deve esserci, rilevava Agazzi, difformità tra l'intenzione educativa e le linee del divenire e dello sviluppo, perché è proprio

¹³ Ivi, p. 39.

¹⁴ Ivi, p. 48.

¹⁵ Ivi, p. 93.

¹⁶ Ivi, p. 45.

¹⁷ Ivi, p. 46-47.

qui che si inserisce la funzione del maestro ai fini di una «educazione per lo sviluppo», affinché avvenga secondo natura e nei confronti della quale egli è chiamato a svolgere il ruolo di «*ministro della natura*»¹⁸ conducendola verso il suo svolgimento esplicativo e progressivo perfezionamento.

Avendo primariamente a cuore un'educazione rivolta a compiere e orientare lo sviluppo dei soggetti in crescita, un'educazione capace di seguire e di allinearsi a quel ritmo di sviluppo che, al di là di riduzioni naturalistiche, fa trasparire quello che Agazzi indicava in ogni personalità come «il ritmo dello sviluppo in moto dall'interiorità profonda all'espansione»¹⁹, egli era solito esprimersi ricorrendo alla forza del linguaggio per immagini, all'impiego di metafore per descrivere l'attenzione allo sviluppo personale del bambino che il maestro è chiamato ad esercitare. Appaiono efficaci per il loro significato rivelativo, tra le tante che si possono rintracciare nei suoi scritti, alcune metafore come quella dello stampo, il richiamo all'acqua che scorre, la figura del giardiniere. Attraverso il ricorso all'esempio dello stampo, Agazzi metteva in guardia l'educatore dal procedere in maniera rigida seguendo una propria idea su ciò che l'educando dovrebbe essere e diventare, senza preoccuparsi di verificare se tale idea corrisponda o meno alle peculiarità, alle esigenze effettive della personalità ancora in fieri dell'educando, ai ritmi e agli itinerari propri del suo sviluppo. Procedere in tale maniera è come attuare una «solidificazione dell'educando come dentro uno stampo»²⁰, una costrizione di potenzialità e di energie attinenti ad una vita all'interno di uno stampo che potrà essere anche bellissimo, ma che non si addice all'uomo:

nessun uomo è fatto per essere stampato dal di fuori, è stato fatto per mostrare al di fuori quello che egli è in sé, interiormente, per via di espansione, esplicazione ed espressione²¹.

L'immagine di un bambino da rispettare e promuovere secondo la legge del suo sviluppo, attuato spesso attraverso il richiamo implicito al confronto e all'interpretazione pedagogica del montessorismo, avveniva anche attraverso la similitudine tra la libertà del bambino e l'acqua che scorre in un canale o in un fiume: nel caso del canale si ha l'illusione che l'acqua scorra, mentre in realtà scorre in un modo predeterminato; diversa è la situazione del fiume che in natura scorre nel suo letto, scavandolo attraverso il tempo, senza avere un corso precostituito ma costruendolo in divenire, come effetto della sua azione. In tal modo veniva rivendicato il senso di uno sviluppo del bambino da interpretarsi non deterministicamente come la risultante di una serie di fattori e la prescrizione di tracciati preventivamente stabiliti: «La natura umana, infatti, si lascia interpretare, non si lascia prescrivere»²², ricordava Agazzi. La dimensione della *creatività* naturale della persona, non riducibile alla semplice affermazione che il bambino è libero, implica riconoscerlo come essere capace di manifestare e costruire creativamente se stesso. Mentre l'immagine del giardiniere che con cure e interventi sbagliati può anche causare la morte della pianta, veniva impiegata per rimandare al ruolo dell'educatore che deve sapere ben interpretare il suo ruolo, non può creare egli stesso quello che è il «germe»

¹⁸ Agazzi, *Educazione e sviluppo*, «Scuola di base», V, 1-2, 1958, p. 18.

¹⁹ Ivi, p. 7.

²⁰ Ivi, p. 4.

²¹ *Ibidem*.

²² Ivi, p. 10.

dell'educazione²³, ossia la libertà dell'educando, ma deve piuttosto saper riconoscere e rispettare la natura e i suoi dinamismi, difendere e promuovere la libertà dell'educando.

L'educazione al senso di una piena umanità si avvantaggia di quella linea di congiunzione tra educazione-uomo-sviluppo-apprendimento-educabilità che Agazzi concorre a tracciare, spiegando come l'educazione sia un evento esclusivamente umano a ragione del fatto che in senso vero e proprio essa esiste solo tra gli uomini, perché solo essi sono dotati di una particolare forma di sviluppo e di apprendimento che consente loro di fare proprie le esperienze altrui. Questa dotazione e attitudine coincide per Agazzi con quel carattere tipicamente umano che egli indica col termine *educabilità*²⁴. La persona «ha l'educabilità come attributo costitutivo, vale a dire l'educazione come implicanza necessaria»²⁵.

Un prerequisito e una dimensione anteriore alla relazione educativa che definisce l'insieme di possibilità che gli esseri umani hanno non solo di svilupparsi, ma di apprendere, di attingere e di interiorizzare l'altrui esperienza, di trasmetterla e assumerla in maniera aperta e diventare qualcosa di più rispetto a se stessi. È a questo punto che si interseca la relazione educativa come *esigenza* di quel rapporto tra soggetto singolo e altri soggetti, tra soggetto e umanità da cui scaturisce esattamente il *proprium* dell'evento educativo.

Leggiamo direttamente dalle parole di Agazzi:

L'educazione non si evince, pertanto, immediatamente dall'indagine del soggetto umano in sé, ma solo considerando il *rapporto* fra il soggetto umano singolo con le sue note costitutive e la specie umana, ossia l'umanità, vista come comunità storica, umanamente connotata, [...], di apertura e di progresso²⁶.

Contribuendo a far uscire il personalismo da un certo vago carattere filosofico, Agazzi ci testimonia una relazione educativa che si rivolge alla persona come realtà incarnata e determinata nella realtà, sia dal punto di vista sociale e culturale come concretezza e vita, sia dal punto di vista esistenziale come specifica forma di correlazione, come rapporto interpersonale tra soggetti nel quale il *senso* che abbiamo *dell'altro* non è l'esito o la risultante delle nostre capacità percettive o delle nostre facoltà conoscitive, ma di una relazione nella quale sentiamo l'umanità altrui, siamo sospinti da quel senso pascaliano del *cuore* che ci fa partecipare alla realtà dell'altro in noi e della nostra umanità nell'altro.

L'educazione come *evento* di natura *relazionale* apre a qualcosa di più, ad un miglioramento, è un'apertura verso il nuovo. «Ogni uomo – affermava Agazzi - è una novità nel mondo, è la novità del mondo»²⁷.

Alla base di questa sottolineatura vi era la preliminare concezione dell'uomo che, a motivo della sua spiritualità e libertà, si delinea come attore e autore, soggetto di civiltà e di cultura, con le conseguenti implicazioni sia di carattere ontologico sia di carattere pratico:

²³ *Ibidem*.

²⁴ A. Agazzi, *La mia pedagogia*, in Aa.Vv., *La mia pedagogia*, Liviana Editrice, Padova 1972, p. 37.

²⁵ *Saggio sulla natura del fatto educativo in ordine alla teoria della persona e dei valori*, cit., p. 64.

²⁶ *La mia pedagogia*, p. 37.

²⁷ *Saggio sulla natura del fatto educativo in ordine alla teoria della persona e dei valori*, cit., p. 26.

- sul piano ontologico, in quanto essere non strutturato deterministicamente secondo una ripetizione naturale, egli risulta capace di esprimere il nuovo e di porsi di conseguenza come «fonte di progresso e di superamento», come essere dotato della possibilità di attuarsi in quanto «compito» sempre aperto a nuove possibilità e, quindi, come principio autenticamente creativo²⁸;

- sul piano pratico, in quanto soggetto libero, è capace di scelta autonoma e di decisione nell'attuazione di se stesso. Traspaiono qui ispirazioni e implicazioni di chiaro tenore kantiano ad un'educazione pensata in funzione della *possibilità* di ogni singolo uomo di procedere alla determinazione via via più puntuale della propria natura umana, e quindi, al valore universale e umano dell'opera educativa che trova la sua giustificazione, e al tempo stesso la sua grandezza, nell'esplicare *ciò che l'uomo è*, al fine di condurlo verso *ciò che egli deve essere* in vista di un accrescimento di se stesso.

La fiducia nelle possibilità dell'educazione e nelle suggestioni che essa può contenere ai fini di un'umanità migliore, certamente può dare adito a prospettive utopiche, e Agazzi ne era ben consapevole, anche se, come evidenziava, bisogna pur avere «fede» nell'educazione²⁹ per non rischiare di ridurla ad una triste negazione che impedirebbe ogni sforzo di miglioramento sia delle singole persone sia di interi popoli. Il richiamo all'umanità non può che tradursi nel riconoscimento della *dignità* di persona di ogni educando, ha il valore di richiamo a quel *carattere intrinseco* e fondante dell'uomo, a quella dignità legata alla sua natura ed essenza sulla base della quale si impone il rispetto dei diritti, a prescindere e al di là dei caratteri individuanti e delle situazioni psicologiche, sociali e storiche che possono contraddistinguerlo, per strutturare la relazione in modo tale da riconoscerle una posizione di centralità e di preminenza nel prefigurare un'educazione che non segue logiche esterne al soggetto, che non scade in logiche massificanti e omologanti ma che rivaluta all'interno della relazione il momento personale, ossia quello che Mounier indicava come *movimento di personalizzazione*³⁰.

• **c)** Il nostro discorso a questo punto si apre alla considerazione di un'ulteriore priorità che dovrebbe rispecchiare la relazione educativa, vale a dire il *fondamento interiore*.

Agazzi sottolineava come il personalismo che aveva ispirato la sua riflessione e il suo impegno a favore dell'educazione e di una fondata sulla piena *valorizzazione di ognuno*, sull'attenzione per lo *sviluppo personale* e la formazione ai *valori*, fosse un progetto che attingeva le sue motivazioni alle radici stesse del personalismo e, in particolare, a quella prima radice che era per lui rappresentata dal richiamo all'interiorità di chiara ispirazione agostiniana.

Nell'andare a fondo sul discorso attinente alle radici del personalismo pedagogico richiamava inevitabilmente il pensiero di Sant'Agostino e la sua influenza nell'aver posto il fondamento dell'educazione nell'interiorità della persona. In uno studio del 1941 sulle *Confessioni*, l'autore manifestava il suo apprezzamento per quella che è definita «un'opera di vita e di speculazione»³¹ insieme, un'opera nella quale si rimane colpiti dal richiamo alla pienezza di umanità e alla potenza espressiva manifestata da Agostino nel dare voce soprattutto ad quel modo umano di essere, di sentire, di soffrire, di ricercare. Più che come

²⁸ Ivi, p. 21.

²⁹ A. Agazzi, *Il lavoro: dalla vita alla scuola*, La Scuola, Brescia 1941, p. 9.

³⁰ E. Mounier, *Il personalismo*, Ave, Roma 2004, p. 47.

³¹ A. Agazzi, *Le "Confessioni" di S. Agostino*, La Scuola, Brescia 1941, p. 5.

semplice autobiografia, le *Confessioni* valgono sul piano pedagogico come esempio di «atteggiamento di un'esistenza»³² che fa della ricerca della verità il senso della propria vita, pur nella difficoltà. Come Agazzi rilevava, Agostino era «uno di coloro che vedono sempre le ragioni intime della realtà, era una natura spirituale»³³ che si proponeva di andare alla ricerca della ragione ultima di tutti i problemi. Le *Confessioni* non sono infatti una forma qualsiasi di narrazione, ma un'autobiografia in cui ci si rivolge solo e sempre a Dio. Ciò che si impone non è tanto l'uomo ma gli argomenti e i grandi problemi avvertiti da Agostino e che sono propri di ogni uomo in generale perché riguardano l'essenza di Dio, l'origine del male, la memoria, il tempo, la creazione, l'anima umana, la natura dell'amore. Accostandosi alle *Confessioni*, Agazzi compie una reinterpretazione di quel principio fondamentale dell'*interiorità* per il quale il punto di partenza dell'educare è da ritrovare nella coscienza:

essa potrebbe ingannarmi in tutto, - rileva Agazzi – ma non può ingannarmi in questo: che io sono, io esisto, perché - anche se sbaglio – io che sbaglio e m'inganno sono. Ecco che l'anima umana, quindi, indubitabilmente esiste³⁴.

La coscienza che conosce di esistere e conosce il vero è principio di discernimento che individua nell'*interiorità* quella verità che è Dio. Dal principio dell'autocoscienza traggono ragione e fondamento anche tutti gli altri problemi, compreso quello della *relazione tra maestro e allievo* intesa nella concezione agostiniana come un insieme di sollecitazioni attraverso quei "segni" che sono le parole, i gesti, le indicazioni tese ad aiutare l'educando a riconoscere quel principio interno della verità che porta dentro di sé.

Nulla apprendiamo dalle parole e dai segni: anzi sono proprio essi ad assumere, se mai, significato dalla nostra comprensione: [...]. E se non intendiamo le cose dalle parole, chi ci insegna le cose non è il maestro che ne parli, ma quell'interiore *Veritas* [...]. Quell'imparare che per Platone non era che *ricordare* – ricordo evocativo delle "idee" già contemplate dall'anima nella sua vita anteriore alla nascita – per sant'Agostino diventa *riconoscere* per l'evocazione che si viene promuovendo di quella Verità-Cristo che ha la sua trascendente oggettiva presenza nell'anima di chi apprende³⁵.

Agazzi avverte e fa sua quella profondità ed intensità con cui il problema della relazione tra maestro e allievo era sentita da Agostino, seppur all'interno di quella teoria dell'illuminazione secondo la quale le idee sono già nell'anima dell'educando per illuminazione divina e che il maestro richiama attraverso le sue parole alla mente dell'allievo, non potendo comunicare alcun insegnamento. Pur all'interno di una visione che si limita ad identificare il ruolo del maestro soltanto come colui al quale spetta più che altro risvegliare, evocare e far risuonare dall'interno l'interiore verità, l'accento cade sulla rilevanza che ha il rapporto tra maestro interiore e maestro esteriore, insieme al riconoscimento di quel luogo simbolico interno ad ognuno, al quale vanno ricondotte le radici più profonde dell'anima umana.

³² Ivi, p. 37.

³³ Ivi, p. 40.

³⁴ Ivi, p. 12.

³⁵ Ivi, p. 26.

Agazzi fa presente come sia stato proprio Agostino ad aprire la questione inerente al ruolo esercitato dal maestro umano, che si sarebbe poi proiettata lungo i secoli fino a giungere alla ripresa di attenzione per la relazione tra maestro e allievo attuata da San Tommaso ribadendo in ogni caso il principio interiore dell'apprendere, ma sottolineando il ruolo indispensabile svolto dal maestro in quanto sollecitatore delle potenze interiori dell'educando.

Il richiamo all'interiorità risulta congeniale all'interno della riflessione agazziana alla sottolineatura dell'educazione come ciò che rintraccia la sua sede originaria nell'interno dell'uomo, e che comporta tutta la difficoltà implicita nell'arrivare all'anima di ognuno, a quello che è e rimane il *mistero* rappresentato *dalla persona*, che è ben altra cosa dall'inconscio freudiano o psicologico della vita istintiva della persona. È il richiamo piuttosto a quella profondità della persona che Agazzi indica come *abisso irraggiungibile* alla stessa autocoscienza e dal quale scaturiscono le potenzialità del pensiero, della volontà e dell'amore³⁶. Tale accostamento al problema dell'educazione in rapporto al fondamento interiore lo portava a riconoscere come gran parte delle indagini compiute dalla scienza psicologica, pur essenziali per la conoscenza della persona e dei suoi dinamismi evolutivi, in fondo rimanessero senza alcun valore nel momento in cui non erano in grado di considerare quel mistero che è l'anima, perché è proprio lì, come diceva S. Agostino, che ognuno di noi si constata mutevole, prende atto della componente di insondabilità della propria natura ed è allora sollecitato a trascendersi continuamente per accedere al vero. Da qui l'esortazione che Agazzi rivolgeva al maestro di esercitare il richiamo all'interiorità in una sintesi di *conoscenza* e di *vita*:

chi vuol educare veramente insegni a cercare la verace scienza: non pensi, cioè, che il suo scolaro debba solo sapere le cose da lui insegnate, ma ottenga da lui che le viva e le mostri in atto³⁷.

A corollario di quella concezione educativa poggiata sulla persona come proprio centro, che ne fa il proprio perno e fine, il compito del maestro comporta due conseguenze fondamentali:

- 1) *essere «uno che sa»*, perché quando al contrario, il maestro ignora e non è in grado di trasmettere l'esperienza del genere umano al suo allievo, è come se lo ingannasse al suo interno, come se attuasse un furto all'allievo e alla civiltà stessa;
- 2) *rispettare l'individualità dell'alunno* nelle sue peculiarità, senza presumere di sapere ad ogni costo qual è il suo bene; deve certamente conoscere come maestro il suo allievo, ma al fine di fare in modo che egli sia sé. Come si può rilevare le implicazioni della relazione tra maestro e allievo vanno nella direzione di pensarla e viverla come «un *servizio all'uomo*, rispetto al suo essere, a quella che è la sua destinazione sociale, civile, [...], e al suo dover-essere»³⁸. Relazione pensata in ordine a quella necessaria implicanza di educazione che ci costituisce e per la quale siamo tutti «educatori-nati e ancora di più naturalmente educatori dell'uomo»³⁹.

³⁶ *Saggio sulla natura del fatto educativo in ordine alla teoria della persona e dei valori*, cit., p. 62.

³⁷ A. Agazzi, *Le "Confessioni" di S. Agostino*, cit., p. 29.

³⁸ *Educazione e sviluppo*, cit., p. 4.

³⁹ *Saggio sulla natura del fatto educativo in ordine alla teoria della persona e dei valori*, cit., p. 64.

Lo sguardo retrospettivo alla pedagogia di Aldo Agazzi permette di identificare precisi riscontri intorno a quel rapporto di natura essenziale tra *educazione, idea di umanità, interiorità*, che avevamo ipotizzato come fondante per elaborare una prospettiva intorno alla relazione educativa

Si tratta, potremmo dire, di priorità da rintracciare anteriormente alla relazione educativa; idee-guida che dovrebbero muovere l'intenzionalità e le modalità di chi educa e di chi entra in relazione avendo prima di tutto operato una puntualizzazione intorno alle dimensioni che la costituiscono.

I presupposti che abbiamo accostato, rintracciandone la presenza e la ricorrenza nel pensiero di Aldo Agazzi, ci dicono che per essere maestri ed educatori si tratta di avere una chiara consapevolezza della fisionomia propria di chi si educa, una visione reale e concreta che converga parallelamente con una consapevolezza di carattere psicologico, valoriale e spirituale intorno ai fini che l'uomo è chiamato a perseguire per diventare sempre più uomo. Ma la prospettiva agazziana ci dice anche, come messaggio attuale per riscoprire il senso di un impegno educativo che coinvolga tutti, che

ognuno, ogni uomo, nasce maestro, per essere, in tutto, in molto o in qualcosa, maestro: nasce educatore per umana natura; perché la storicità in cui si è costituiti trasmissori e insieme costruttori di nuovo, lo impone come principio inerente dinamico e profondo della persona, come condizione *sine qua non* della civiltà, che della persona è l'attuazione⁴⁰.

Marisa Musaio

(Professore aggregato – Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano)

Riferimenti bibliografici

Oltre a quelli citati nelle note:

Di A. Agazzi,

Panorama della pedagogia oggi, La Scuola, Brescia 1948;

La formazione degli insegnanti (a cura di), Editori Laterza, Bari 1964;

Educazione integrale e orientamento, «Rivista di psicologia applicata», II, 5, 1966, pp. 3-12;

Pedagogia, didattica, preparazione dell'insegnante: preliminari introduttivi, La Scuola, Brescia 1968;

Le nuove problematiche dell'educazione, UCIIM, Roma 1971;

Il discorso pedagogico: prospettive attuali del personalismo educativo, Vita e Pensiero, Milano 1975;

I problemi dell'educazione e della pedagogia, ivi 1985.

G. Bertagna, E. Gennaro, L. Pagani, G. Vico, S. Macchietti, L. Corradini, C. Scurati, L. Pazzaglia, G. Chiosso, *Aldo Agazzi, Maestro e testimone*, (pref. di E. Giammancheri), La Scuola, Brescia 2001;

M. Boschetti Alberti, *Il diario di Muzzano* (pref. di A. Agazzi), ivi 1951;

C. Scurati, *Educazione, società, scuola: la prospettiva pedagogica di Aldo Agazzi*, La Scuola, Brescia 2005;

G. Vico (a cura di), *Aldo Agazzi: l'amore per l'uomo e la teoresi pedagogica. Convegno di studio nel centenario della nascita (1906-2006)*, Vita e Pensiero, Milano 2008.

⁴⁰ Ivi, p. 65.