

rp-rifc2.pdf da rp-rifc.htm
(Gabriele Lucchini, 2009-12-17)

**Estratto da *Insuccessi in Matematica, programmi di insegnamento, formazione degli insegnanti: documenti e spunti di riflessione*
di Gabriele Lucchini, Roma, Aracne, 2008 – pp. 196-198**

aggiunte all'estratto:

- il libro di J. Maritain è *L'educazione al bivio* (Brescia, La Scuola, 1976; ediz. orig. *Education at the Crossroad*, New Haven, Yale U. P., 1943);
- per i tre rimandi a schede (#) è utilizzabile WGL:
 - su J. Maritain: l-jm0.htm;
 - su età: rp-età.htm;
 - su *ant*: rp-ant.htm (acronimo di "Archivio con Nuove Tecnologie" e di "dedicazione A Nazareno Taddei", anche in relazione alla corrispondenza della parola inglese *ant* a formica);
- #l/m indica il rimando a *internet* (agenzie educative);
- sul libro è consultabile g230.htm di WGL.

4.2.2 *Sull'idea di educazione*

Come è ben noto (e documentato in vocabolari ed enciclopedie), sull'educazione ci sono diverse concezioni, oltre che polisemie come quella di attività (del soggetto educando o di altri¹) e risultati (sia pure provvisori, in una prospettiva di educazione permanente)².

La questione è, dal mio punto di vista, magistralmente evidenziata dalla citazione di Jacques Maritain (v. scheda #Maritain), che ho già riportato in nota in § 2.2.1 e che riprendo per comodità del lettore (senza ripetere la fonte), invitando a tenere presente che uomo non è soltanto l'adulto (v. scheda #età).

Se è vero, inoltre, che il nostro principale dovere consiste, secondo la profonda massima di Pindaro (e non di Nietzsche), nel *diventare ciò che siamo*, niente è più importante per ciascuno di noi e niente è più difficile che *divenire un uomo*. Così il compito principale dell'educazione è soprattutto quello di formare l'uomo, o piuttosto di guidare lo sviluppo dinamico per mezzo del quale l'uomo forma se stesso ad essere un uomo.

Alla precedente, accosto un'altra citazione (stessa fonte, p. 19), invitando a tenere presente (oltre alla data: 1943) la libertà di rifarsi ad altre tradizioni³ o di aderire a nuove concezioni⁴.

Il concetto filosofico e religioso dell'uomo può assumere molte forme.

Quando affermo che l'educazione dell'uomo, se si vuole solidamente e pienamente fondata, deve essere basata sul concetto cristiano dell'uomo, è perché penso che questo è il vero concetto dell'uomo, e non già perché vedo che la nostra civiltà è di fatto permeata di questa idea.

Come è evidente nella realtà della vita nella nostra società (oltre che in teorizzazioni di vari tipi di pensatori), ci sono altre concezioni dell'uomo, della sua libertà, dei suoi diritti, dei suoi doveri.

Utilizzando risultati della Matematica, si può dire che esistono di fatto diverse assiomatizzazioni dell'uomo e che spesso queste assiomatizzazioni non sono esplicitate, con conseguente perdita dell'alto valore di consapevolezza della enunciazione degli assiomi.

¹ Come è noto, si suole distinguere tra autoeducazione ed eteroeducazione.

² Come è noto, accanto al termine "educazione", o in sua vece, vengono utilizzati, con varietà di attribuzione di significati, altri lemmi: istruzione, formazione, insegnamento, acculturazione, addestramento (con la terminologia collegabile di verbi, aggettivi, sostantivi sulle persone).

³ Nella relazione considerata in § 4.2.1, il Card. Caffarra prende come primo riferimento la tradizione ebraica.

⁴ V. indicazioni successive di questa sezione.

È importante aver chiaro che assiomatiche diverse possono non essere incompatibili: ritengo legittimo considerare l'assiomatica implicita nella *Costituzione della Repubblica Italiana* compatibile con l'assiomatica della Chiesa cattolica (e con quelle di altre comunità, religiose o non religiose, non in contrasto con i principi costituzionali).

Se si ritiene che le società pluralistiche abbiano diritto di esistenza, non si può non accettare l'idea della coesistenza di assiomatiche diverse, individuando i principi che devono essere rispettati, eventualmente anche al di là della *Costituzione* (che va ritenuta aggiornabile).

Un modo per cercare di chiarire la questione può essere quello, individuabile anche negli *Indirizzi 2001*, di distinguere tra "cittadino" e "persona": nell'educazione della persona ci può essere qualcosa in più che nell'educazione del cittadino.

"*Si parva licet componere magnis*", virgilianamente ma pensando a una formichina⁵, si può collegare a questa distinzione l'accostamento di fondamenti istituzionali e fondamenti intrinseci di § 3.2.4: anche per questi ultimi si pensa a un qualcosa in più.

La questione è, quindi, spostata al "qualcosa in più", che, se si accetta l'ipotesi che Costituzione e leggi siano ben fatte (per quanto qui interessa)⁶, porta alle scelte che sono lasciate al singolo cittadino in quanto persona con i suoi diritti (oltre che doveri).

Non essendo questa una sede per disquisire sulle libertà sancite dalla *Costituzione* e dalle leggi, ferma restando la mia personale adesione al Magistero della Chiesa cattolica e alla cultura ad esso autenticamente collegata, invito il lettore a riflettere sul suo quadro di riferimento sull'educazione, come preliminare a riflessioni sulla collocazione della scuola (prima) e della Matematica (poi) in questo quadro, anche in relazione alla "emergenza educativa".

In queste riflessioni dovrebbe avere, secondo me, particolare importanza la considerazione dei compiti dei vari operatori dell'educazione⁷, in particolare nella direzione sviluppata in § 4.2.4, perché si tratta di collocare la scuola nel quadro complessivo delle responsabilità educative, tenendo ben presente la situazione della nostra società, che può essere variamente valutata, in relazione non soltanto a compiti di genitori (o facenti funzione) e di insegnanti, ma anche alle implicazioni di nuovi luoghi, di nuovi modi, di nuovi protagonisti dell'educazione come introduzione spesso non più in una tradizione rappresentata (indipendentemente dalla adeguatezza dei singoli) dalla famiglia (o chi per essa), dalla scuola e dalla eventuale comunità di riferimento, ma in altre suggestioni non necessariamente sviluppate in concezioni di vita⁸.

Tentazioni, debolezze, propensioni dei giovani alla ribellione non sono fatti nuovi, come è noto e ampiamente documentato a vari livelli di norme, di pastorale, di saggistica, di narrativa (letteraria, teatrale, cinematografica), di indagini, di interpretazioni: quello che è da considerarsi "nuovo" è, oltre all'ampiezza del fenomeno nei suoi aspetti scolastici, il contesto sociale, anche per l'incidenza di mezzi di comunicazione dei quali i giovani sono non soltanto utenti "passivi", ma anche realizzatori e divulgatori.

Di fronte ai nuovi telefonini, a *internet*, alle telecamere, il problema non è più soltanto quello, che pure continua a essere importante, della "educazione alla lettura", di possibilità di "educazione con i *media*", di necessità di consapevolezza di "educazione in presenza dei *media*": è, pure, quello di una educazione alla "gestione" di strumenti, che possono sfuggire di mano anche per la difficoltà di valutare adeguatamente le implicazioni di accettazione di modelli di comportamento che sfuggano alle possibilità di comprensione e di valutazione, in particolare sul rispetto della dignità e sui diritti di altre persone (già a livello di bullismo e di esibizionismo).

⁵ Publio Virgilio Marone, nelle *Georgiche* (IV, 176) confronta il lavoro delle api con quello dei Ciclopi che preparano i fulmini; sulla formichina v. scheda #ant.

⁶ Nel senso matematico di ipotesi come fatto del quale si considerano conseguenze, che è sostituibile con altra nel procedimento logico (per esempio: se un triangolo è rettangolo ...; ma si possono considerare anche triangoli non rettangoli).

⁷ Come è noto si parla spesso di "agenzie educative" (#I/m);

⁸ Mi pare che possa essere interessante pensare a tipologie di educatori, del tipo: naturali (genitori o facenti funzione, famiglia, comunità nelle quali si è inseriti), istituzionali (scuole, istituzioni civili, istituzioni religiose), esperienziali (gruppi, *mass media*, *new media*); professionisti, volontari; di riferimento, occasionali; qualificati, improvvisati; ...