

*La libertà, Sancio, è uno dei più preziosi doni che i cieli abbiano mai dato agli uomini; né i tesori che racchiude la terra né che copre il mare sono da paragonare a essa; per la libertà, come per l'onore, si può e si deve mettere a repentaglio la vita. (M. de Cervantes)*

*A Stefania, Maria Gabriella e Alessandra*

## INDICE

<b>INTRODUZIONE</b>	pag. 4
<b>CAPITOLO I</b>	
<i>Luigi Giussani: l'esperienza umana, pastorale, educativa</i>	pag. 13
I.1. La formazione	pag. 13
I.2. Giussani e “la sfida della modernità”	pag. 17
I.3. L'esperienza educativa	pag. 25
I.4. La tensione alla bellezza come elemento distintivo della personalità e dell'opera di Luigi Giussani	pag. 30
<b>CAPITOLO II</b>	
<i>La prospettiva teorica: un'esplorazione delle categorie di riferimento del pensiero di Luigi Giussani</i>	pag. 34
II.1. La persona e l'esperienza elementare	pag. 34
II.2. La definizione della persona nell'incontro	pag. 36
II.3. Ragione, ragionevolezza, realismo	pag. 42
II.4. Cultura e dimensione sapienziale: la conoscenza come “avvenimento”	pag. 50
II.5. L'io in azione: esperienza e mendicanza	pag. 55

II.6. Libertà, gratuità, disponibilità pag. 58

### **CAPITOLO III**

*La prospettiva pedagogica di Luigi Giussani* pag. 72

III.1. L'educazione come "introduzione alla realtà totale" pag. 72

III.2. La tradizione pag. 75

III.3. L'autorità pag. 80

III.4. La verifica dell'ipotesi esplicativa della realtà pag. 86

III.5. Educazione e comunicazione di sé: l'agire formativo  
come incontro e dono pag. 90

III.6. Il rischio educativo pag. 101

III.7. Il maestro pag. 108

III.8. Dimensione personale e dimensione comunitaria  
dell'evento educativo pag. 111

**BIBLIOGRAFIA** pag. 120

## INTRODUZIONE

*“Quello che colpiva di Giussani era lo splendore che aveva negli occhi. Il filo diretto tra gli occhi e il cuore si vedeva, risaltava. Era tutt’uno col suo donarsi continuamente alla vita”  
(Franco Loi)<sup>1</sup>.*

La questione educativa rappresenta la cifra riassuntiva della personalità e del pensiero di don Luigi Giussani: se infatti egli è oggi noto in particolare per aver fondato il movimento di “Comunione e Liberazione”, se è vero che fu illuminato pensatore e acuto studioso di questioni filosofiche e teologiche, il nodo focale del suo impegno ruotò intorno all’educazione, che egli concepì come percorso “sapienziale”<sup>2</sup>, atto a realizzare pienamente la sostanza della persona umana, ad aprirla alla libertà, alla responsabilità, alla comprensione integrale, perché integralmente sperimentata, dell’essere e del mondo, come “comunicazione di sé e del proprio modo di rapportarsi con il reale”<sup>3</sup>.

Riprendendo e sviluppando originalmente la prospettiva del teologo austriaco Jungmann<sup>4</sup>, il sacerdote di Desio affrontò il problema dell’educazione nei termini di una “ introduzione alla realtà totale”<sup>5</sup>, ove la realtà è concepita come avvenimento che pro-voca, nel senso etimologico del termine, chiama, invita ad una ricerca inesausta del significato, sollecita all’interpretazione del “tutto in cui siamo immersi e che l’uomo è chiamato a

---

<sup>1</sup> A. Tornielli, *Don Giussani, il prete educatore che in tanti credono già santo*, in “Il Giornale”, 23 febbraio 2010.

<sup>2</sup> G. Chiosso, *I significati dell’educazione. Teorie pedagogiche e della formazione contemporanee*, Mondadori Università, Milano 2009, p. 126.

<sup>3</sup> L. Giussani, *Il rischio educativo. Come creazione di personalità e di storia*, SEI, Torino 1995, p. 84.

<sup>4</sup> Cfr. J.A. Jungmann, *Christus als Mittelpunkt religiöser Erziehung*, Freiburg i.B. 1939, p. 20.

<sup>5</sup> L. Giussani, *Introduzione alla realtà totale*, Atti della Conferenza del 20 giugno 1985 a Milano, in “Quaderni di Tracce”, n. 2, febbraio 2006, p. 4.

identificare”<sup>6</sup>, costruendo in azione, nel confronto con l’altro e con la prospettiva dell’Oltre, la propria singolare ed irripetibile identità.

È questa convinzione che anima l’intero magistero di don Giussani: la sua attività pastorale, la sua esperienza di docente universitario e di insegnante nei Licei, la sua intensa produzione saggistica, la stessa edificazione di associazioni comunitarie, in un fecondo e costante scambio tra riflessione teorica e prassi concreta, entrambe segnate, come riconoscono gli studiosi, da una eccezionale capacità di comunicazione.

Nel suo approccio, la necessità di recuperare le ragioni ed il fondamento dell’educazione affonda in una lucida ed ancora attualissima analisi della temperie socio-culturale dell’età moderna, che gli appare caratterizzata da una “antropologia della dissoluzione”: in altri termini, la riduzione e la mortificazione – compiute in nome di un’idea dell’uomo come “padrone del proprio destino” – delle categorie di ragione, libertà, coscienza, cultura, che sono state progressivamente svuotate del loro senso profondo, determinando così, con uno di quegli “effetti perversi” di cui parla Boudon, la crisi del soggetto e la scissione, nella persona, fra intenzione e azione, intelligenza ed emotività, libertà e verità<sup>7</sup>. In termini non lontani da quelli di altri studiosi, pur diversissimi da lui per impostazione e prospettiva, ad esempio B. Lasch, Giussani mette a fuoco la fragilità intrinseca della società “del disincanto”, in cui la dominanza del presente, la perdita del senso della storia, il dissolversi della tradizione, la crisi dell’autorità e delle strutture che tradizionalmente l’hanno incarnata, a cominciare dalla famiglia e dalla scuola, l’estromissione del “mistero” dall’orizzonte dell’esistenza, l’esplosione del frammentario e dell’effimero provocano un disorientamento complessivo dell’uomo e soprattutto dei giovani, che non sono in grado di proiettarsi verso il futuro perché sganciati dal passato e privati di speranza.

Paradossalmente, però, il disagio esistenziale del soggetto moderno, l’inquietudine che lo attraversa in profondità, “la tristezza dell’incompiuto

---

<sup>6</sup> G. Chiosso, *I significati dell’educazione*, cit., p. 126.

<sup>7</sup> Cfr. L. Giussani, *La coscienza religiosa dell’uomo moderno*, Jaca Book, Milano 1985.

propria delle grandi coscienze”<sup>8</sup>, si rivelano come una occasione per ridestare la coscienza della vocazione a cui ciascuno è chiamato. Giussani, insomma, accetta la sfida della modernità, rilanciando la questione educativa quale impegno cruciale per rifondare un nuovo umanesimo: come scrive Stefano Zecchi, “il coraggio non solo don Giussani l’ha avuto e incarnato nella sua persona, ma egli ha consapevolmente corso il rischio di opporsi alla mentalità dominante, in ossequio a quel ‘non conformatevi’ paolino che è una delle espressioni a lui più care. Non conformarsi all’omologazione della modernità significa avere il coraggio di affermare un’idea che, pur nella distanza da quanto comunemente affermato, risponda a quelle istanze sopite, offuscate, ma ancora presenti e vive nel loro valore”<sup>9</sup>.

Indubbiamente, Giussani esprime compiutamente, in modo sistematico ed argomentato, la sua concezione dell’educazione nella sua opera forse più conosciuta, *Il rischio educativo*, che oggi è fra l’altro al centro di un vivo ed acceso dibattito; tuttavia, per comprendere appieno la prospettiva delineata nel volume, è necessario da un lato collocarla all’interno delle coordinate fondamentali del suo pensiero, caratterizzato da un originale personalismo, dall’altro rintracciare le riflessioni sulla dinamica educativa che compaiono praticamente in tutta la sua produzione saggistica, oltre che nelle conversazioni con studenti raccolte in vari volumi e in testi di interviste comparsi su riviste e quotidiani.

Questo ha richiesto un lavoro di paziente lettura ed analisi di tutti gli scritti giussaniani: un lavoro, va riconosciuto, lungo e complesso, anche per la mole della produzione dell’Autore, attraverso il quale abbiamo cercato di identificare concetti-chiave, categorie di riferimento, temi e sotto-temi, operando infine una sintesi interpretativa densa, che ovviamente si presenta solo provvisoria ed aperta ad ulteriori fecondi approfondimenti.

In primo luogo, ci è sembrato fondamentale chiarire gli aspetti portanti della riflessione di don Giussani sull’esperienza cristiana come *avvenimento* che illumina ogni spazio della vita individuale, ed esplorare le coordinate della

---

<sup>8</sup> Ivi, p. 39.

<sup>9</sup> S. Zecchi, *L’amore per la bellezza in don Giussani*, in C. Risé (a cura di) *Don Giussani e la ricerca della bellezza*, Marsilio, Venezia 2006, p. 14.

sua antropologia, che mette al centro la persona umana come realtà sostanziale, caratterizzata dalle dimensioni della temporalità, della comunione e dell'incontro, della trascendentalità. Come si accennava più sopra, quello giussaniano è un personalismo che ha una sua cifra di originalità, giacché fonda la struttura antropologica della persona su quella che egli definisce l'*esperienza elementare*<sup>10</sup>: un'esperienza sorgiva, il cui nucleo è costituito da “un complesso di esigenze e di evidenze con cui l'uomo è proiettato dentro il confronto con tutto ciò che esiste”<sup>11</sup> e che lo sostengono nella comprensione della realtà nella sua interezza, in primo luogo l'esigenza di giustizia, di verità, di bellezza, di amore.

Se si connette tale concezione antropologica con la declinazione giussaniana dei concetti di *ragione* (che supera la concezione illuministica di verificabilità, misurabilità, controllabilità per configurarsi come “uno sguardo aperto, una finestra spalancata su una realtà nella quale esso non ha mai finito di entrare”<sup>12</sup>) e *ragionevolezza*, che delineano nella loro interrelazione una singolare prospettiva gnoseologica, risulta agevole comprendere la peculiare concezione dell'io “in azione”: la persona si forma come tale nell'impatto con la realtà, da cui si sprigiona un invito alla ricerca, una tensione all'interrogazione e alla decifrazione del senso nei segni del mondo e dell'esistenza.

Di qui la particolare rivisitazione, nel pensiero di Giussani, del concetto di *analogia*, sul quale ha attirato l'attenzione soprattutto Angelo Scola, rintracciandone le ascendenze teoriche nella prospettiva di von Balthasar<sup>13</sup>. Di qui, soprattutto, l'idea, ricca di suggestioni, di *mendicanza*: il porsi del soggetto nei termini di autocoscienza sistematica e critica del reale, attraverso un impegno infaticabile di domanda, di ricerca, di curiosità, nel confronto continuo con le esigenze originarie, caratterizza l'uomo come *mendicante*, l'uomo cioè che chiede supplichevolmente la verità. Afferma Giussani: “Se la natura dell'uomo è indomabilmente alla ricerca di una risposta; se la struttura

---

<sup>10</sup> Cfr., L. Giussani, *Il senso religioso. Vol. I del PerCorso*, Rizzoli, Milano 1997, p. 8.

<sup>11</sup> *Ibidem*.

<sup>12</sup> L. Giussani, *La coscienza religiosa dell'uomo moderno*, cit., p. 30.

<sup>13</sup> Cfr. A. Scola, *Un pensiero sorgivo*, Marietti, Genova-Milano 2004, pp. 40 sgg.

dell'uomo dunque è questa domanda irresistibile e inesauribile, si sopprime la domanda se non si ammette l'esistenza di una risposta. E questa risposta non può essere che insondabile. Solo l'esistenza del mistero è adeguata alla struttura di mendicanza che l'uomo è. Egli è insaziabile mendicanza e ciò che gli corrisponde è qualcosa che non è se stesso, che non si può dare, che non può misurare, che l'uomo non sa possedere”<sup>14</sup>.

Costitutivamente incompiuto e caratterizzato dalla mendicanza, l'uomo è però, nella sua sostanza di persona, libero: la *libertà*, nella interpretazione giussaniana, va intesa non come assenza di legami e quindi dominio dell'istinto ed autoaffermazione incondizionata, espressione di un atteggiamento relativista, ma come “energia di adesione al reale, all'essere, adesione ad altro da sé, che compie, fa crescere, costruisce e realizza la nostra persona”<sup>15</sup>.

Lo sviluppo della persona è dunque, in sé, percorso di educazione e di auto-realizzazione: ed è alla luce delle categorie teoriche di riferimento identificate che è possibile approfondire la prospettiva pedagogica dell'Autore.

Giussani identifica nel legame con la *tradizione* uno dei fattori originali delle dinamiche dell'evento educativo. Essa costituisce il punto di partenza per promuovere una potenzialità di giudizio e quindi di critica, per introdurre il giovane alla scoperta della realtà e al suo significato, ma non si identifica con la semplice trasmissione di un sistema di valori e di conoscenze o come l'acquisizione di modelli culturali, etici o comportamentali; piuttosto, si configura come “ipotesi esplicativa della realtà”<sup>16</sup>, vissuta in primis dall'educatore, che è chiamato incessantemente a renderne ragione, e poi offerta alla libertà dell'educando, che, nel paragone con il proprio cuore, verifica la corrispondenza e la ragionevolezza della proposta ricevuta. In tal senso la tradizione, attraverso un percorso di verifica personale, è continuamente rinnovata, divenendo patrimonio per il futuro.

Il secondo fattore del processo educativo si identifica nell'*autorità*, che rappresenta il luogo e la condizione dello svolgersi della relazione educativa e dell'ipotesi offerta all'educando, giacché costituisce il “criterio di

---

<sup>14</sup> L. Giussani, *Il senso religioso*, cit., p. 75.

<sup>15</sup> L. Giussani, *La coscienza religiosa dell'uomo moderno*, cit., p. 31.

<sup>16</sup> L. Giussani, *Il rischio educativo*, cit., p. 21.

sperimentazione dei valori che la tradizione mi dà”<sup>17</sup>. Per Giussani il motore dell’educazione è il “maestro”, che attraverso la sua testimonianza, connotata dalla coerenza, dalla lealtà e dall’impegno, accompagna il giovane nel suo percorso esperienziale, offrendogli elementi per comprendere e giudicare la realtà. Autorevole è chi incarna nella propria persona l’ipotesi esplicativa della vita, offrendo una chiave interpretativa del reale che l’educando, nell’esercizio della propria libertà, potrà accettare o respingere; in questo incontro di libertà anche l’adulto impara dall’allievo, poiché il processo educativo richiede un coinvolgimento totale con l’altro e con la ricchezza di cui ciascuno è portatore.

Condizione inevitabile di un’autentica educazione è la *verifica* personale dell’ipotesi esplicativa della realtà<sup>18</sup>: occorre sollecitare il giovane a paragonare personalmente la proposta ricevuta con la propria *esperienza elementare*, ovvero con il bisogno di significato, di bellezza, di verità, di giustizia, di felicità che abita il cuore di ciascuno; occorre introdurlo alla comprensione della realtà suscitando in lui il desiderio di indagarne il senso ed il valore in un percorso di avventura e di scoperta che lo vedono attivamente impegnato. Il giovane, dunque, ha la responsabilità di verificare personalmente la proposta ricevuta dal maestro “nell’impegno esistenziale come condizione per una genuina esperienza di verità, e quindi per una convinzione”<sup>19</sup>. “Si tratta – sottolinea Angelo Scola – di riconoscere la struttura ultima del rapporto tra l’io e la realtà. In forza di tale struttura, se la libertà dell’uomo non si mette in gioco, gli è negato l’accesso alla verità. Infatti, se la verità è l’evento in cui realtà ed io si incontrano e se tale evento si dà sempre e solo nel segno, non esiste, ultimamente, possibilità di conoscere il reale (verità) senza una *decisione*”<sup>20</sup>.

Al centro dell’esperienza educativa si collocano due persone, quella dell’*educatore*, come testimone di una cultura comunicata, e quella dell’*educando* come presenza che si impone nella sua unicità, nella sua singolarità e nella sua ricchezza, che vive la passione della ricerca della verità

---

<sup>17</sup> Ivi, p. 29.

<sup>18</sup> Ivi, p. 31.

<sup>19</sup> Ivi, p. 32.

<sup>20</sup> A. Scola, *Un pensiero sorgivo*, cit., p. 79.

e, quindi, della libertà. Entrambi sono coinvolti in un rapporto, esito di un incontro fra due libertà che, nell'impegno continuo e incessante con la realtà, si espongono alla prova del rischio. Lo specifico pedagogico del pensiero di Giussani va rinvenuto, allora, in una categoria capace di sintetizzare dialetticamente gli altri fattori dell'avvenimento educativo, cioè la tradizione, l'autorità, la verifica: è ciò che l'Autore definisce *rischio educativo*, delineando, in questo senso, la posizione rischiosa dell'agire educativo a cui è esposto l'uomo nella sua essenziale libertà.

Da un lato l'esperienza del rischio tocca la persona dell'educatore, che è chiamato in prima persona ad esporsi "prendendosi cura" dell'altro, mostrandogli innanzi tutto il proprio modo di vivere il reale, incarnando nella sua persona l'ipotesi di senso offerta alla libertà dell'educando; in un difficile equilibrio il maestro formula la proposta e poi si ritira, lasciando spazio all'allievo affinché si avveri e si compia la sua libertà. Dall'altro il giovane, nell'incontro con il maestro, è provocato "all'incontro personale e sempre più autonomo con la realtà che lo circonda [...], poiché è proprio dal rischio del confronto che si genera nel giovane una sua personalità nel rapporto con tutte le cose – che la sua *libertà* cioè 'diviene'"<sup>21</sup>.

Insistente è, dunque, nell'opera di Giussani il richiamo *alla educazione al rischio dell'uso di tale libertà*, che deve sempre coniugarsi con il principio della responsabilità: l'educazione postula sempre una sfida per far crescere la libertà dell'altro. In tal senso il pensiero di Giussani è alimentato dal senso di mistero che l'Autore riconosce essere in ogni persona; egli precisa che "la prima condizione per poter educare una creatura umana è il senso di distacco, di rispetto, il senso di timore e tremore per il mistero che è dentro quella creatura lì, che è così tua e che non è tua"<sup>22</sup>.

Il senso della esperienza educativa di don Giussani va colto, in sintesi, nella dimensione dell'*essere*, dell'*essere-nel-mondo* e dell'*essere-con*, che implica condivisione, assunzione di responsabilità, coinvolgimento pieno nella situazione dell'altro. L'originalità del contributo pedagogico offerto dal

---

<sup>21</sup> L. Giussani, *Il rischio educativo*, cit., p. 40.

<sup>22</sup> Ivi, p. 142.

sacerdote di Desio è da ravvisare indubbiamente nell'aver delineato un *metodo*, nel senso etimologico del termine, non ridotto a tecnica o precettistica astratta ma per così dire “extrametodico”. Egli mosse dalla considerazione che “una visione pur giusta del mondo, valori che avevano per lungo tempo sorretto l'umanità, ‘parole’ che avevano colto la profondità della vita, non avevano più significato per i giovani perché mancava un metodo adeguato a trasmetterli e a comunicarli; e giunse alla convinzione che, senza metodo, nessun aspetto dell'esistenza umana può essere mantenuto nella sua ‘autenticità’, ma è destinato a decadere, nella ripetitività astratta e nell'irrigidimento formale, oppure a deviare dalla sua origine. Un metodo, egli amava ripetere, non è una tecnica, fatta di passaggi automatici, ma la strada per raggiungere la meta, i passi che bisogna compiere, e come bisogna farli, per arrivare a uno scopo”<sup>23</sup>.

Tale metodo, che, come si è detto, trova nella dinamica autorità/tradizione/libertà il suo asse portante, funge da guida lungo la strada dell'introduzione alla realtà totale. La “totalità” è per così dire la parola-chiave del processo, in quanto ne indica la direzione ed il fine: come spiega don Giussani, totalità “significa lo sviluppo di tutte le strutture di un individuo fino alla loro realizzazione integrale e, nello stesso tempo, l'affermazione di tutte le possibilità di connessione attiva di quelle strutture con la realtà”<sup>24</sup>. È chiarissimo che si tratta non di due fenomeni distinti, uno riguardante l'uomo e le sue dimensioni, e l'altro riguardante il suo rapporto con il mondo: è il medesimo fenomeno che investe l'uomo in tutta la sua estensione, che sviluppa la totalità del suo essere nella relazione di scoperta e di esperienza del reale in vista del conseguimento della consapevolezza integrale di sé e del mondo.

Educare significa accompagnare all'incontro con la realtà totale, sostenere l'altro nel percorso di costruzione della propria identità e della propria responsabile libertà, guidare nella scoperta dell'interrogazione quale senso dell'esistenza, indicare le tracce che svelano e insieme continuamente alimentano il mistero dell'essere. Ciò comporta per il “maestro” la capacità di

---

<sup>23</sup> O. Grassi, *Il rischio educativo*, in AA.VV., *La libertà è il bene più grande che i cieli abbiano donato agli uomini*, supplemento al periodico *Litterae Communiois – Tracce*, n. 9, ottobre 2005, p. 154.

<sup>24</sup> L. Giussani, *Il rischio educativo*, cit., p. 19.

mettersi integralmente in gioco nel rapporto con l'*altro* come relazione incarnata e vivente, nel pro-getto e nel rischio dell'educazione: un progetto ed un rischio per affrontare i quali sono necessarie "scienza", cioè cultura e rapporto con la tradizione, e "coscienza", una dimensione etica ed utopica che si sostanzia di gratuità, disponibilità, tensione all'ulteriorità, speranza. "La grande tenacia, o la grandezza d'animo, dell'educatore è questa indefaticabile, continua riproposta, '*in spem contra spem*', sperando contro ogni evidenza"<sup>25</sup>.

---

<sup>25</sup> Ivi, p. 85.

# CAPITOLO I

## *Luigi Giussani: l'esperienza umana, pastorale, educativa*

### **I.1. La formazione**

Luigi Giovanni Giussani nasce a Desio, un paesino nei dintorni di Milano, il 15 ottobre 1922, da Beniamino, intagliatore e restauratore, e Angela Gelosa, operaia tessile: dal primo, convinto socialista, ereditò l'amore per la musica; dalla madre, profondamente religiosa, fu educato alla fede cattolica.

Entrò giovanissimo in seminario dove ebbe una formazione che incise profondamente sulla sua personalità. Continuò gli studi alla Facoltà Teologica di Venegono dove eccellenti maestri – come Gaetano Corti, Giovanni Colombo, Carlo Colombo, Francesco Petazzi, Carlo Figini – contribuirono alla formazione del suo pensiero, ricevendo “una visione così larga e critica del sapere che gli permise di integrare poesia, arte, letteratura, filosofia, teologia, con particolare riferimento alla teologia protestante americana e a quella ortodossa”<sup>26</sup>.

In occasione di un incontro tenuto nel marzo del 1994 con studenti universitari, così don Giussani racconta degli anni trascorsi in seminario e delle persone che lo avevano accompagnato nel percorso di formazione: “Io ho avuto la fortuna di avere maestri che, per tanti anni, tutti i giorni mi hanno richiamato al Mistero. Tutti i giorni, per dodici anni. Sono stato in seminario, ci sono entrato a dieci anni e tutti i giorni, mattina e sera, due volte al giorno almeno, ero richiamato al *Mistero*, cioè al *destino di me stesso*”<sup>27</sup>.

L'esperienza nel Seminario di Venegono favorì la formazione di un concetto di ragione come apertura dell'uomo alla realtà nella sua dimensione totale, promuovendo l'interrogativo incessante sul senso e sul significato delle

---

<sup>26</sup> A. Scola, *Un pensiero sorgivo*, cit., p.18.

<sup>27</sup> L. Giussani, *L'io e la grande occasione*, in Id., *Realtà e giovinezza. La sfida*, SEI, Torino 1995, p. 25.

cose. “Giussani – afferma Massimo Camisasca – è stato un maestro della ragione. La sua battaglia per una riscoperta delle piene capacità di essa ha accompagnato tutta la sua esistenza. Non solo la ragione formale, la ragione dei calcoli e delle dimostrazioni, ma anche la ragione che sa avvicinarsi ai sentimenti dell’uomo, per ordinarli e guidarli, capace di cogliere i segni nascosti nelle cose e negli avvenimenti. Una ragione che si commuove e commuove, senza per nulla abdicare al suo rigore. Capace di portare l’uomo alle soglie del Mistero, di vederlo implicato nella sua stessa lettura della vita. Una ragione, sinteticamente, in grado di vedere nel bello la strada verso la verità”<sup>28</sup>.

Decisiva in quegli anni fu la compagnia di altri giovani seminaristi con i quali nacque un’amicizia che sottoponeva a giudizio tutta l’esperienza vissuta all’interno del Seminario, dove si condivideva l’intenso studio nello spazio di una rapporto affettivo profondo e sincero. Emblematico è un episodio avvenuto in Seminario e raccontato da Renato Farina, in *Don Giussani. Vita di un amico*, con le stesse parole dell’Autore: “Una sera d’inverno in seminario, dopo cena [...], Enrico Manfredini insieme a un altro nostro compagno, De Ponti, mi viene vicino e mi dice: ‘Senti, se Cristo è tutto che cosa c’entra con la matematica?’. Non avevamo ancora sedici anni. Da quella domanda, per la mia vita nacque tutto quanto, di pensiero, di sentimento, di operosità, la mia vita sarebbe stata capace di dare”<sup>29</sup>.

Negli anni del Seminario, don Giussani, insieme ai suoi compagni di studio, diede vita ad un foglio periodico denominato *Studium Cristi*, allo scopo di alimentare continuamente la domanda sulla centralità di Cristo in tutte le cose della vita.

Il 26 maggio 1945 venne ordinato sacerdote e rimase presso il Seminario di Venegono dove, insieme all’insegnamento, approfondì gli studi sulla teologia orientale e su quella protestante americana.

---

<sup>28</sup> M. Camisasca, *Don Giussani. La sua esperienza dell’uomo e di Dio*, Edizioni San Paolo, Cinisello Balsamo (MI) 2009, p. 17.

<sup>29</sup> R. Farina, *Don Giussani. Vita di un amico*, PIEMME, Casale Monferrato (AL) 2007, p.74. Enrico Manfredini sarà poi nominato Arcivescovo di Bologna.

Il decennio che va dal 1954 al 1964 fu completamente dedicato all'insegnamento presso il liceo Berchet di Milano. Furono anni in cui l'impeto missionario ed educativo dell'Autore si dispiegò con forza e intensità: in particolare, nacque il movimento "Gioventù Studentesca". Alcuni degli studenti del Berchet cominciarono a vedersi in incontri settimanali, detti *raggi*, durante i quali si confrontava la propria esperienza "con il fatto di Cristo e della Chiesa come eventi determinanti ogni aspetto e momento della vita"<sup>30</sup>. Rapidamente "Gioventù studentesca" si diffuse anche al di fuori della diocesi di Milano assumendo la forma di un movimento teso a vivere e a testimoniare Cristo nell'ambiente scolastico; alla fine degli anni Sessanta, assunse il nome di "Comunione e Liberazione".

La vita del movimento ruota intorno alla Scuola di Comunità, che è il momento di catechesi che tutti sono tenuti a seguire e consiste nel paragonare la propria esperienza di vita con i giudizi espressi sul testo. Il lavoro è guidato dal responsabile secondo le indicazioni del "Centro", costituito dalle persone che hanno la responsabilità ultima di guida del movimento. Unitamente alla Scuola di Comunità ci sono altri gesti che hanno un valore fondamentale: la preghiera comunitaria, la caritativa, le vacanze, la lettura, il canto e le decime. Il cuore del metodo educativo del movimento si sostanzia comunque nel desiderio di far conoscere la bellezza e la positività della vita investita dalla presenza di Cristo Risorto, che si manifesta in modo evidente nel cambiamento e nella conversione dei cuori.

Nel 1964, nell'ambito di Gioventù Studentesca nasce l'Associazione Laicale *Memores domini*<sup>31</sup>, che riunisce persone di Comunione e Liberazione che seguono una vocazione di dedizione totale a Dio vivendo nel mondo. L'11

---

<sup>30</sup> L. Giussani, in R. Ronza (a cura di), *Comunione e Liberazione. Interviste a Luigi Giussani*, Jaca Book, Milano 1987, p. 34.

<sup>31</sup> L'Associazione *Memores Domini* è una Associazione ecclesiale privata universale, dotata di personalità giuridica nell'Ordinamento canonico per decreto della Santa Sede. Essa è nata nella Diocesi di Milano come Associazione laicale di fatto fin dal 1964, sviluppando, secondo la radicalità richiesta dalla dedizione a Cristo nella verginità, l'esperienza del Movimento di Comunione e Liberazione. Ottenne decreto di riconoscimento canonico, come "Pia associazione laicale", dall'Ordinario di Piacenza, Mons. Enrico Manfredini, il 14 giugno 1981. L'Associazione, retta a norma del Diritto Canonico e dello Statuto approvato dalla Santa Sede, è composta da laici che si impegnano davanti a Dio a vivere la Memoria di Cristo dentro il lavoro. Per ulteriori approfondimenti si rimanda a L. Giussani, *Si può vivere così*, Biblioteca Universale Rizzoli, Milano 1994, pp. 372-373.

febbraio 1982 nasce la “Fraternità di Comunione e Liberazione”<sup>32</sup>, un’associazione laicale, eretta in persona giuridica per la Chiesa universale e dichiarata Associazione di diritto pontificio tramite un decreto del Pontificio Consiglio per i Laici.

Dal 1964 al 1990 Giussani insegnò “Introduzione alla Teologia” presso l’Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano. In quegli anni si recò spesso negli Stati Uniti per approfondire gli studi sulla teologia protestante americana; i risultati di questi anni di lavoro confluirono poi nell’opera dal titolo *Grandi linee della teologia protestante americana. Profilo storico dalle origini agli anni '50*<sup>33</sup>.

Numerosi sono i titoli “ufficiali” ricevuti da don Giussani: presidente della Diaconia Centrale della Fraternità di Comunione e Liberazione e dell’Associazione laicale *memores domini* – riconosciuta nel 1988 dal Pontificio Consiglio per i Laici – , consultore del suddetto Consiglio nel 1987 e consultore della Congregazione per il Clero dal 1994, Monsignore e Prelato d’Onore di Sua Santità nel 1983.

Altrettanto numerosi sono i riconoscimenti per essersi distinto nel campo culturale: nel 1993 cominciò a dirigere per una prestigiosa casa editrice italiana, la Rizzoli, la collana “I libri dello spirito cristiano”; dal 1997 dirige la collana discografica “Spirito Gentil” per la Deutsche Grammophon; nel 1995 gli viene assegnato il Premio Internazionale “Cultura Cattolica” di Bassano del Grappa; nel 2002 la Provincia di Milano gli conferisce il premio “Isimbardi” Medaglia d’oro di Riconoscenza; nel 2003 l’Associazione Genitori Scuole Cattoliche gli consegna il Premio Macchi per essersi distinto nel campo

---

<sup>32</sup> La Fraternità di Comunione e Liberazione è presentata dall’articolo n. 1 dello Statuto come “una Associazione universale di fedeli generata dal carisma di don Luigi Giussani”, vale a dire una associazione di cristiani che scelgono, liberamente e spontaneamente, di unirsi per aiutarsi reciprocamente a realizzare la vocazione ricevuta con il battesimo. Una associazione “universale”, perché destinata a diffondersi nel mondo intero, la cui identità risulta dal fatto di essere “generata dal carisma di don Giussani”, una generazione che documenta un processo duraturo che si svolge nel tempo e che ha le sue origini sin da quando il sacerdote milanese iniziò il suo apostolato tra gli studenti, nel 1954, dando vita al movimento che allora si chiamava Gioventù Studentesca. Per ulteriori approfondimenti si rimanda a L. Giussani, *La Fraternità di Comunione e Liberazione*, San Paolo, Cinisello Balsamo (MI) 2002.

<sup>33</sup> L. Giussani, *Grandi linee della teologia protestante americana. Profilo storico dalle origini agli anni '50*, Jaca Book, Milano 1969.

dell'educazione; nel 2004 è premiato col Sigillo Longobardo per essersi distinto per particolari meriti sociali.

Muore il 22 febbraio 2005, assistito da alcuni amici nella sua dimora privata a Milano, e viene sepolto nel Fanelio del cimitero Monumentale di Milano. I suoi numerosissimi libri sono oggi tradotti in dodici lingue.

## **I.2. Giussani e “la sfida della modernità”**

Per comprendere il modello educativo proposto da don Giussani, occorre chiedersi a quali domande egli intendesse fornire una risposta, quali fossero i bisogni, espliciti e latenti, della società in cui si trovava ad operare, con quale filtro e quale prospettiva egli leggesse tali bisogni; per questo, è necessario tracciare alcune linee essenziali della realtà storico-culturale italiana che, negli anni Cinquanta, presentava apparentemente le stesse caratteristiche che avevano segnato il contesto storico e culturale antecedente.

Il sacerdote di Desio, in primo luogo, identifica una discontinuità laddove altri vedevano uno sviluppo nel complesso lineare: “Verso la metà degli anni '50 – osserva in un'intervista – la società italiana sembrava in pieno equilibrio ed in piena continuità con tutta la vicenda storica e culturale precedente. Era ancora diffusa una mentalità che non sentivo assolutamente né disgiunta né opposta a quell'ambiente e a quel contesto familiare in cui ero cresciuto trent'anni prima. Ma si trattava in effetti di un falso equilibrio, sostenuto soltanto dal rispetto formale di leggi e consuetudini in cui non si credeva più, e che quindi ben presto sarebbero state abbandonate. Si trattava dunque di un equilibrio soltanto formale: e ciò era inequivocabilmente dimostrato dal suo esito a livello educativo”<sup>34</sup>.

Giussani sottolinea quindi una doppia pericolosa frattura: da un lato, a livello di costume, il sistema che regge la vita dello Stato è incrinato alle fondamenta e gode di un rispetto puramente formale, dall'altro si assiste ad una crisi profonda del senso religioso. Combinati insieme, i due fattori producono una situazione di disequilibrio, che si manifesta palesemente nel crollo degli

---

<sup>34</sup> L. Giussani, in R. Ronza (a cura di), *Comunione e Liberazione. Interviste a Luigi Giussani*, cit., pp. 11-12.

ideali che avevano retto fino ad allora l'educazione, di più, in una perdita di fiducia circa il valore ed il senso stesso dell'educare.

La società italiana negli anni Cinquanta appare dunque governata da una riduzione etica complessiva, mentre il Cristianesimo non investe più in profondità la globalità della vita: la spiritualità non riesce a saldarsi nella vita rimanendo, rispetto ad essa, del tutto esteriore e convenzionale. Prende forma la secolarizzazione del Paese, che vede da un lato gran parte dei cattolici impegnati in un'azione limitata alla semplice collaborazione attorno ai valori comuni propri della tradizione umanistica, dall'altro il tentativo di “gettare un ponte tra umanesimo cristiano ed umanesimo socialista”, in nome di idee forti come giustizia, uguaglianza, universalità del genere umano; secondo l'interpretazione di Giuseppe Acone, al livello della temperie culturale complessiva, opera, ma in forma debole e mediata, la suggestione del crociano “perché non possiamo non dirci cristiani”<sup>35</sup>.

Sul piano propriamente educativo, l'emergere di istanze scientifiche in pedagogia come nella prassi didattica comporta l'avanzata di tendenze relativistiche; Giussani si sofferma in particolare su un corollario di tale impostazione, quello secondo il quale “i giovani non potevano più essere innanzitutto invitati a verificare i contenuti culturali della tradizione (della tradizione in genere, e non soltanto della sua componente cristiana), ma dovevano venire messi a contatto con qualsiasi tipo di espressione e di pensiero per poter così giungere alla verità in modo documentato e imparziale. Così speravano, o comunque affermavano di sperare, i sostenitori di questa pedagogia di tipica matrice illuministico-liberale”<sup>36</sup>.

Il panorama storico-culturale, insomma, mostra una società attraversata dai nuovi problemi posti dalla modernizzazione e dal progetto esplicito di laicizzare la vita e tutte le sue espressioni. Nella nota introduttiva a *Il senso di Dio e l'uomo moderno* Giussani descrive la modernità come “un tempo ove ciò che viene chiamato cristianesimo sembra essere un oggetto conosciuto e

---

<sup>35</sup> G. Acone, *L'educazione cristiana oggi*, in *Atti del XXIII Convegno di Scholé*, La Scuola, Brescia 1985, pp. 13-14.

<sup>36</sup> L. Giussani, in R. Ronza (a cura di), *Comunione e Liberazione. Interviste a Luigi Giussani*, cit., p. 13.

dimenticato. Conosciuto, perché molte sono le sue tracce nella storia e nella educazione dei popoli. Eppure dimenticato, perché il contenuto del suo messaggio sembra difficilmente avere a che fare con la vita della maggior parte degli uomini”<sup>37</sup>. Si assiste ad una divaricazione tra fede e vita: i contenuti della proposta cristiana non incidono in termini di giudizio sulle scelte che accompagnano l’uomo nel suo cammino. “Si dà per scontato di conoscere la natura del cristianesimo solo perché si conoscono una serie di pensieri, di riti o di costumi che in esso hanno la loro radice”<sup>38</sup>, ma di fatto si ignora la portata umana nei termini di ricerca del vero, del bene e del bello di cui il fatto cristiano è impregnato.

La conseguenza di questo atteggiamento è la frammentazione della persona, la rottura di una unità che determina una scissione nel cuore e nei comportamenti dell’uomo moderno, tuttavia inesorabilmente alla ricerca di una risposta al suo bisogno di significato. Il dramma del soggetto moderno può quindi essere identificato in prima istanza nell’allontanamento fra il desiderio, l’attesa, la ricerca che animano il suo cuore, da un lato, e la possibilità di soddisfazione, di corrispondenza, di risposta dall’altro, nella frattura tra il senso della vita e la vita stessa: “una crisi di tutti i modelli di riferimento – sintetizza efficacemente Acone – e di tutte le costellazioni di significato e di valore. [...] Una ‘crisi del senso’ dell’agire significativo individuale e sociale”<sup>39</sup>, così che il senso diviene una questione sempre più astratta e lontana e la vita un seguito di frammenti sparsi e privi di significato.

Ne *La coscienza religiosa dell’uomo moderno* Giussani ripercorre le categorie della modernità delineando una vera e propria *antropologia della dissoluzione*. Utilizzando l’immagine dell’uomo “come Prometeo”, individua nel sorgere della moderna concezione della scienza il momento in cui, nella storia dell’umanità, si assiste alla rottura di quell’unità di cui si diceva sopra, alla frammentazione dell’io: “Al Rinascimento seguì la grande epoca delle scoperte scientifiche. La scoperta di una corrispondenza sistematica fra i

---

<sup>37</sup> L. Giussani, *Il senso di Dio e l’uomo moderno*, Biblioteca Universale Rizzoli, Milano 1995, p. 5.

<sup>38</sup> *Ibidem*.

<sup>39</sup> G. Acone, *L’educazione cristiana oggi*, cit., p. 16.

dinamismi della natura e i dinamismi dell'umano pensiero sembrò far toccare all'uomo l'ultima Thule delle sue possibilità. La sua ragione avrebbe potuto piegare la natura a quanto avesse voluto. Tale scoperta ha portato l'uomo a concepire la sua ragione come il vero fatto dominatore del mondo. Così egli ha pensato di aver trovato finalmente l'autentico dio, il signore: la ragione. Se l'uomo applicandola può persino piegare la natura ai propri fini ha in mano il segreto e lo strumento della felicità. [...] Nello sviluppo delle prime conquiste sembrarono aprirsi possibilità di un dominio senza fine e incontrastato: sempre più l'ideale del cammino umano viene determinato dalla scienza e dalla tecnica che, attraverso l'intervento sulla realtà, promettono all'uomo un mondo determinato secondo i propri progetti. L'uomo è padrone del suo destino"<sup>40</sup>.

Nel descrivere la situazione culturale e sociale dell'epoca moderna, Giussani esprime un giudizio chiaro in merito alla riduzione di alcune categorie avvenuta in seguito all'autoaffermazione dell'uomo come "padrone del suo destino". In primis il concetto di ragione è stato apparentemente esaltato portandolo a "misura di tutte le cose"<sup>41</sup>, ma di fatto ridotto nel suo spessore giacché si tratta di una ragione mortificata e risolta nell'idea di verificabilità, misurabilità, controllabilità, una ragione che "è di fatto una prigioniera"<sup>42</sup>, oltre i cui confini non è possibile scoprire nulla, una ragione alla quale è stata sottratta una sua "dimensione caratteristica, che è la categoria della possibilità"<sup>43</sup>. Invece in senso proprio la ragione "è uno sguardo aperto, una finestra spalancata su una realtà nella quale esso non ha mai finito di entrare"<sup>44</sup>, è sete inestinguibile di senso; per questo secondo la prospettiva giussaniana la razionalità va liberata dalla concezione illuministica che riduce la realtà ad una serie di frammenti sganciati l'uno dall'altro, e va educata ad esplorare la realtà come spazio di donazione dove tutto è segno che riconduce ad altro.

Un secondo aspetto che Giussani esamina è il concetto di libertà. La riduzione che il tempo della modernità ha operato sull'idea di libertà si identifica nell'averla concepita "come distacco da qualcosa, come assenza di

---

<sup>40</sup> L. Giussani, *La coscienza religiosa dell'uomo moderno*, cit., p. 26.

<sup>41</sup> *Ivi*, p. 30.

<sup>42</sup> *Ibidem*.

<sup>43</sup> *Ibidem*.

<sup>44</sup> *Ibidem*.

nesso, come assenza di legami”<sup>45</sup>. Il dramma cui ha condotto tale posizione è il dominio dell’istinto e della reattività da un lato, l’acuirsi di un’inquietudine, segno di un desiderio insopprimibile, e al contempo l’accentuarsi del divario con la sua soddisfazione dall’altro. Una descrizione che mostra “il tratto cruciale in cui nella nostra socio-cultura l’essere umano pretende di fondarsi senza o contro l’essere cristiani”<sup>46</sup>. Analogamente Giovanni Paolo II nella Lettera Enciclica *Veritatis splendor* così descrive la tentazione dell’uomo contemporaneo di vivere nell’istante dimenticando l’orizzonte, incapace di vedere al di là di sé stesso: “In alcune correnti del pensiero moderno si è giunti ad esaltare la libertà al punto da farne un assoluto, che sarebbe la sorgente dei valori. In questa direzione si muovono le dottrine che perdono il senso della trascendenza”<sup>47</sup>. La vera libertà, dice Giussani, è “energia di adesione al reale, all’essere, è adesione ad altro da sé, che compie, fa crescere, costruisce e realizza la nostra persona”<sup>48</sup>, risiede nella possibilità di risolvere il proprio desiderio di infinito.

Una terza riduzione è quella operata sull’idea di coscienza, considerata dalla cultura moderna come “la sorgente autonoma della norma etica”<sup>49</sup> sganciata da qualsiasi legame o riferimento al di fuori di sé, “come luogo dell’interpretazione soggettiva”<sup>50</sup>, con l’immediata conseguenza della caduta in un relativismo teorico e pratico. Diversamente per il cristiano la coscienza è un dono che non è lui a darsi, “è una voce che lo chiama sempre ad amare e a fare il bene e a fuggire il male”<sup>51</sup>, insomma “è il luogo dove emerge l’oggettività di un ordine dato da oltre sé”<sup>52</sup>.

L’ultimo aspetto esaminato da Giussani come espressione dell’orientamento impresso dalla modernità è il concetto di cultura. L’illusione dell’uomo moderno di poter governare i problemi del mondo grazie alla

---

<sup>45</sup> Ivi, p. 31.

<sup>46</sup> G. Acone, *L’educazione cristiana oggi*, cit., p. 14.

<sup>47</sup> Giovanni Paolo II, *Lettera Enciclica Veritatis Splendor*, 8 giugno 1993, Edizioni Paoline, Milano 1993.

<sup>48</sup> L. Giussani, *La coscienza religiosa dell’uomo moderno*, cit., p. 31.

<sup>49</sup> *Ibidem*.

<sup>50</sup> *Ibidem*.

<sup>51</sup> Concilio Vaticano II, *Gaudium et Spes*, 7 dicembre 1965, Edizioni dehoniane, Bologna 1985, (13<sup>a</sup> ed.), n. 16.

<sup>52</sup> L. Giussani, *La coscienza religiosa dell’uomo moderno*, cit., p. 31.

scienza e alla tecnica lo ha condotto a concepire la produzione culturale in funzione del possesso e del controllo della realtà; in tal senso “la scienza e la tecnica, e con esse chi ne fa uso, sono condannate a servire una ideologia come enfaticizzazione del particolare punto di vista secondo il quale il potere ha interesse a muoversi per ‘avere’ di più”<sup>53</sup>. Nella tradizione cristiana invece la persona, compresa come immagine di Dio, come relazionalità aperta alla doppia dimensione del trascendente e dell'immanente, esige un'idea di cultura che miri all'umanizzazione dell'uomo, alla sua realizzazione piena e definitiva in termini di identità.

In sintesi, nella modernità come epoca in cui i concetti di ragione, libertà, coscienza e cultura sono stati per così dire svuotati di senso, emergono drammaticamente la crisi della persona e la scissione, nella persona, fra intenzione e azione, fra intelligenza ed emotività, libertà e verità. L'estromissione di Dio dall'orizzonte umano, così ben sintetizzata, osserva Giussani, da Cornelio Fabro nell'espressione “Dio se c'è non c'entra”<sup>54</sup>, si è ripercossa in una progressiva chiusura dello sguardo dell'uomo, che in una pretestuosa autonomia ed indipendenza si è, al contrario, ritrovato disorientato nel suo equilibrio più profondo, nel suo progetto di esistenza, privo di punti fissi a cui far riferimento. La scena, a questo punto, è stata occupata dal frammentario, dall'effimero, dal discontinuo, con la conseguente perdita della memoria storica, la dissoluzione della tradizione, la perdita di significato e di valore dell'esperienza.

Non è difficile notare punti di convergenza tra l'analisi condotta da Giussani e prospettive interpretative anche molto diverse, come, solo per fare un esempio, quella di Lasch; lo studioso americano infatti osserva che nella società postmoderna l'io è connotato da una inclinazione auto-affermativa illimitata che si esprime in una narcisistica autorealizzazione<sup>55</sup> e colloca sullo sfondo il patrimonio dei ricordi cui sarebbe necessario ancorarsi e radicarsi per un progetto di vita non improvvisato. Il soggetto post-moderno è contraddistinto da una marcata perdita del senso storico, unitamente alla crisi

---

<sup>53</sup> Ivi, p. 32.

<sup>54</sup> Ivi, p. 27.

<sup>55</sup> Cfr. C. Lasch, *La cultura del narcisismo*, tr. it., Bompiani, Milano 1981.

dell'autorità e delle strutture che tradizionalmente la incarnavano: “Vivere per il presente è l'ossessione dominante – vivere per se stessi, non per i predecessori o per i posteri. Stiamo perdendo rapidamente il senso della continuità storica, il senso di appartenenza a una successione di generazioni, che affonda le sue radici nel passato e si proietta nel futuro. È la perdita del senso del tempo storico – in particolare, il lento dissolversi di qualsiasi serio interesse per la posterità – che differenzia la crisi spirituale degli anni Settanta dalle precedenti esplosioni di millenarismo religioso”<sup>56</sup>.

Appare sulla scena una soggettività sganciata dal passato, priva di legami, svuotata della sua capacità di avere esperienza. Così si esprime Agamben: “Così come è stato privato della sua biografia, l'uomo contemporaneo è stato espropriato della sua esperienza: anzi, l'incapacità di fare e trasmettere esperienze è, forse, uno dei pochi dati certi di cui egli disponga su se stesso”<sup>57</sup>.

L'altro aspetto strettamente connesso alla marginalizzazione dell'esperienza che caratterizza il soggetto postmoderno è la crisi dell'autorità quale luogo e condizione per la proposta di un'esperienza densa di significato. Agamben sottolinea che “l'esperienza ha il suo necessario correlato non nella conoscenza, ma nell'autorità, cioè nella parola e nel racconto, e oggi nessuno sembra più disporre di autorità sufficiente a garantire un'esperienza e, se ne dispone, non è nemmeno sfiorato dall'idea di allegare in un'esperienza il fondamento della propria autorità. Al contrario, ciò che caratterizza il tempo presente è che ogni autorità ha il suo fondamento nell'inesperibile e nessuno si sentirebbe di accettare come valida un'autorità il cui unico titolo di legittimità fosse un'esperienza”<sup>58</sup>.

Insomma molti studiosi, sia pure con linguaggi diversi, sottolineano come caratteri del soggetto post-moderno da un lato l'ansia in direzione di un'autoaffermazione illimitata nella quale sembra indebolirsi la tensione etica che caratterizzava l'epoca precedente, dall'altro la fragilità, lo spaesamento, lo

---

<sup>56</sup> Ivi, p.17.

<sup>57</sup> G. Agamben, *Infanzia e storia, Distruzione dell'esperienza e origine della storia*, Bompiani, Milano 1978, p. 5.

<sup>58</sup> Ivi, pp. 6-7.

stradimento, la sensazione costante di inadeguatezza, la ricerca di un benessere solo temporaneo<sup>59</sup>. Un “io” dunque in cui convivono spinte ambivalenti: da un lato è animato dal sentimento della propria onnipotenza, dall’altro è segnato dalla percezione del proprio vuoto e della propria debolezza che si risolve in un distacco dal mondo, in un progressivo dissolversi del senso della realtà che può sfociare in una solitudine intollerabile.

Lo smarrimento culturale che segna la società moderna fa sentire l’uomo sempre più solo, immerso in una profonda malinconia, “angosciato di fronte all’enigmaticità del significato”<sup>60</sup>, alla mancanza di senso, alla perdita di prospettiva; il tentativo di affermare l’autonomia del Sé, la esaltazione della razionalità scientifica, la certezza che il progresso potesse portare alla felicità si sono sfaldati ed hanno lasciato l’uomo in un “solipsismo esasperato”<sup>61</sup>.

Paradossalmente, però, il disagio esistenziale del soggetto moderno, l’inquietudine che lo attraversa in profondità, “la tristezza dell’incompiuto propria delle grandi coscienze”<sup>62</sup>, si rivelano secondo Giussani come una occasione per ridestare nell’io la coscienza della vocazione a cui ciascuno è chiamato: “lo smarrimento profondo della più alta cultura contemporanea sembra aprirsi ad una nostalgia nuova. L’uomo non può a lungo resistere in questa situazione enigmatica”<sup>63</sup>.

In tale orizzonte storico la questione educativa rappresenta per Giussani lo snodo e il fattore per un reale rinnovamento della cultura: “Una tradizione, o in genere un’esperienza umana, non possono sfidare la storia, non possono sussistere nel fluire del tempo, se non nella misura in cui giungono ad esprimersi ed a comunicarsi secondo modi che abbiano una dignità culturale”<sup>64</sup>. Giussani insomma accetta la sfida della modernità, rilanciando la questione educativa come cruciale per rifondare un nuovo umanesimo che restituisca all’uomo la sua altissima vocazione. “Il coraggio, sottolinea Stefano

---

<sup>59</sup> Per una acuta ed efficace analisi di tali caratteri del soggetto della attuale temperie culturale, cfr. G. Minichiello, *Il soggetto moderno e l’ermeneutica delle scienze umane* in G. Acone – G. Minichiello, *L’educazione divisa*, Armando Editore, Roma 1986, pp. 45-67.

<sup>60</sup> L. Giussani, *La coscienza religiosa dell’uomo moderno*, cit., p. 37.

<sup>61</sup> Ivi, p. 43.

<sup>62</sup> Ivi, p. 39.

<sup>63</sup> *Ibidem*.

<sup>64</sup> L. Giussani, in R. Ronza (a cura di), *Comunione e Liberazione. Interviste a Luigi Giussani*, cit., p. 15.

Zecchi, non solo don Giussani l'ha avuto e incarnato nella sua persona, ma egli ha consapevolmente corso il rischio di opporsi alla mentalità dominante, in ossequio a quel 'non conformatevi' paolino che è una delle espressioni a lui più care. Non conformarsi all'omologazione della modernità significa avere il coraggio di affermare un'idea che, pur nella distanza da quanto comunemente affermato, risponda a quelle istanze sopite, offuscate, ma ancora presenti e vive nel loro valore"<sup>65</sup>. In termini analoghi, Giuseppe Acone sottolinea che "si pone il problema di mostrare come la proposta cristiana quale proposta educativa possa essere soprattutto oggi risposta globale per gli uomini del nostro tempo. Proposta-risposta globale non in quanto basata sulla sola fede, ma perché capace di offrire una *direzione di senso*, un quadro di significati educativi entro il quale il concetto di *educazione* come *umanizzazione* si legittima nella possibilità di poter guardare all'*uomo* come *valore*, come *fine*, come *persona*, e di poter basare su tale scommessa/ipotesi limite il concetto medesimo di *educazione umana*"<sup>66</sup>.

Il modello proposto da don Giussani, che muove dai bisogni reali della persona, tende ad offrirsi come fattore di umanizzazione e di trasformazione sociale e si presenta come un paradigma significativo di interazione dialettica tra istanze religiose e bisogni educativi.

### **I.3. L'esperienza educativa**

Il grande carisma di don Giussani è stato indubbiamente quello dell'educazione e dell'impatto che questa può avere sulla società. Egli delinea la sua concezione educativa in molti dei suoi scritti, anche se *Il rischio educativo* rappresenta l'opera principale in cui è tracciata la dinamica educativa e i fattori che la costituiscono. Quest'opera entrò nel panorama pedagogico degli anni Settanta mostrando sin dalle prime pagine la preoccupazione e la sollecitazione che avevano animato Giussani a mettere insieme in maniera sistematica il suo pensiero e la sua esperienza di educatore. Nell'introduzione al testo l'Autore testualmente afferma: "L'idea fondamentale di una

---

<sup>65</sup> S. Zecchi, *L'amore per la bellezza in don Giussani*, cit., p. 14.

<sup>66</sup> G. Acone, *L'educazione cristiana oggi*, cit., pp. 17-18.

educazione rivolta ai giovani è il fatto che attraverso di essi si ricostruisce una società; perciò il grande problema della società è innanzi tutto educare i giovani, [...] educare il cuore dell'uomo così come Dio l'ha fatto"<sup>67</sup>.

Profeticamente Giussani, già verso la fine degli anni Cinquanta, aveva saputo leggere e interpretare i cambiamenti epocali che stavano attraversando la società, percependo nella situazione storica e culturale del proprio tempo un sempre più diffuso bisogno educativo che potesse rispondere a quella crisi dell'umano che egli avvertiva fra i giovani. Ciò che oggi viene da più parti chiamata "emergenza educativa" fu la grande intuizione del sacerdote di Desio, che scelse consapevolmente di dedicare interamente la sua esistenza all'educazione dei giovani.

Emblematico in tal senso è l'episodio dei ragazzi incontrati sul treno per Rimini nel 1954, che è probabilmente all'origine della scelta di *donarsi* all'educazione. Egli stesso racconta: "Tutto cominciò con un piccolo episodio, destinato tuttavia a mutare la mia vita: recandomi sul litorale adriatico per un periodo di vacanza, durante il viaggio in treno parlai per caso con alcuni studenti trovandoli paurosamente ignoranti della Chiesa, [...] pensai allora di dedicarmi alla ricostruzione di una presenza cristiana nell'ambiente studentesco. Perciò chiesi ed ottenni dai miei superiori di lasciare Venegono e di venire a Milano; e qui venni mandato ad insegnare religione presso il liceo classico 'G. Berchet'. Fin dai primi giorni del mio incarico al Berchet, l'iniziale intuizione, di cui quell'incontro in treno era stato spunto, trovò purtroppo piena verifica"<sup>68</sup>.

La percezione di una deriva educativa di cui i giovani erano le prime e immediate vittime spostarono il campo d'azione di Giussani che abbandonò l'insegnamento universitario per dedicarsi completamente all'esperienza di docente nella scuola statale. Ai primi di ottobre del 1954 ebbe così inizio l'esperienza di insegnante liceale di don Giussani che ricoprì quella cattedra per dieci anni, fino al 1964. Gli anni trascorsi al liceo Berchet furono decisivi nell'esperienza di Giussani, il quale iniziò a coltivare un rapporto sempre più

---

<sup>67</sup> L. Giussani, *Il rischio educativo*, cit., p. XIII.

<sup>68</sup> L. Giussani, in R. Ronza (a cura di), *Comunione e Liberazione. Interviste a Luigi Giussani*, cit., pp. 13-14.

stretto con i giovani proponendo con forza e passione la bellezza del Cristianesimo come possibilità di compagnia al destino dell'uomo.

Il centro dell'attività educativa di Giussani fu proprio "Gioventù Studentesca", nata intorno agli studenti del liceo Berchet: essa "era concepita come comunità cristiana presente nell'ambiente della scuola. Aveva il suo cuore educativo nel 'raggio', momento di assemblea, impostato secondo un modello pedagogico originale che aveva come punto di partenza l'esperienza esistenziale dei ragazzi e la vita concreta della comunità"<sup>69</sup>.

Il suo impegno educativo non si concludeva nell'aula scolastica, ma proseguiva con una intensa attività di studio e di pubblicistica, tesa a dare sempre un giudizio sulla questione educativa; in quegli anni egli viene ad esempio chiamato a curare la voce "Educazione" per l'Enciclopedia Cattolica<sup>70</sup>.

L'insegnamento al Berchet rappresenta, afferma Scola, un dato biografico importante per il farsi anche scientifico del pensiero di Giussani<sup>71</sup>; è evidente una connessione molto stretta tra il vissuto magisteriale dell'Autore e la sua riflessione teorica. *Il rischio educativo*, infatti, non ha per oggetto una speculazione astratta o l'elaborazione puramente concettuale di una teoria pedagogica; al contrario esso sorge come riflessione sull'esperienza con la quale ha costituito un nesso intenso e profondo, tant'è che *l'esperienza* rappresenta una delle categorie dominanti l'intera opera, un'esperienza alimentata dai numerosi incontri con i giovani, anche universitari. Giussani, infatti, in una instancabile opera educativa, dedicava in momenti significativi dell'anno molta attenzione ai giovani, incontrandoli, ad esempio, in occasione dell'apertura dell'anno scolastico/accademico, del tempo di Avvento o in occasione degli esercizi spirituali durante il triduo pasquale.

Le *Équipe* del CLU (Comunione e Liberazione Universitari) rappresentano una testimonianza del cammino che don Giussani ha fatto insieme con i giovani universitari. Esse, infatti, nate come un momento di coordinamento delle comunità universitarie, a partire dagli anni Settanta

---

<sup>69</sup> M. Camisasca, *Don Giussani. La sua esperienza dell'uomo e di Dio*, cit. p. 12.

<sup>70</sup> Cfr. R. Farina, *Don Giussani. Vita di un amico*, cit., p.18.

<sup>71</sup> Cfr. A. Scola, *Un pensiero sorgivo*, cit., p.13.

divennero, con la partecipazione di Giussani, l'occasione della verifica e della scoperta della grandezza dell'esperienza cristiana e della sua corrispondenza umana. Gli incontri si rivelarono una circostanza proficua per mettere a tema la vita personale di ciascuno nel paragone costante con la proposta cristiana. Gli studenti universitari, accompagnati da un giudizio autorevole, erano chiamati ad interrogarsi continuamente sul nesso fra l'esperienza incontrata e le situazioni di vita quotidiana nelle quali erano immersi. Un metodo educativo che caratterizzò il cammino dei giovani universitari e che venne riconosciuto dallo stesso Giussani come una grande occasione di crescita e di testimonianza al punto da diventare patrimonio per tutti coloro che volessero parteciparvi. Gli incontri, infatti, sono stati raccolti e pubblicati nei volumi della collana BUR Rizzoli<sup>72</sup>.

Per Camisasca, ciò che colpiva profondamente quando si incontrava don Giussani era “la sua straordinaria conoscenza dell'uomo e dei dinamismi profondi della vita. Una conoscenza che si traduceva in una grande capacità di valorizzare ogni persona che incontrava: la guardava con grande passione e compassione. Sembrava che in quel momento tutta la sua vita fosse occupata esclusivamente da quella presenza”<sup>73</sup>. Il metodo educativo di Giussani è basato su una fondamentale fiducia nella persona umana come centro di risorse, di doti, di possibilità che attendono di essere sviluppate; l'educazione è una realtà comunitaria fatta di interazioni, di complementarità di ruoli, di competenze.

Così don Giussani chiarisce la sua esperienza di educatore in un messaggio pubblicato dal giornale “Avvenire” il 28 marzo del 2003 in occasione del premio Macchi che gli fu assegnato per essersi distinto nel campo dell'educazione: “Ho sempre concepito e vissuto il compito dell'educazione come circostanza più imponente della passione con cui il Signore ha investito la mia vita, fin dal primo giorno di scuola al Liceo Berchet, quando salendo i gradini dell'ingresso, Gli chiesi di poter comunicare

---

<sup>72</sup> L. Giussani, *Dall'utopia alla presenza (1975-1978)*, vol. I *L'Équipe*, BUR, Milano 2006; id. *Certi di alcune grandi cose (1978-1981)*, vol. II *L'Équipe*, BUR, Milano 2007; id. *Uomini senza patria (1982-1983)*, vol. III *L'Équipe*, BUR, Milano 2007; id. *Qui e ora (1984-1985)*, vol. IV *L'Équipe*, BUR, Milano 2009; id. *L'io rinasce in un incontro (1986-1987)*, vol. V *L'Équipe*, BUR, Milano 2010.

<sup>73</sup> M. Camisasca, *Don Giussani. La sua esperienza dell'uomo e di Dio*, cit., p. 21.

ai miei studenti la bellezza e la ragionevolezza, cioè l'umanità, dell'esperienza cristiana, così come l'avevo incontrata e vissuta in famiglia prima e poi nel mio Seminario. Che altro è educare se non comunicare se stessi, la passione ideale che muove la propria vita, nel rapporto con tutta la realtà originata, attuata e finalizzata nel mistero dell'avvenimento di Cristo?"<sup>74</sup>.

Di fronte al disfacimento educativo di un contesto pedagogico-culturale segnato da imponenti spinte funzionaliste e scientificizzanti, che miravano essenzialmente allo studio delle tecniche e delle metodologie dell'apprendimento, si colloca il progetto educativo di Giussani: egli propone un approccio pedagogico in cui l'educazione si pone come evento sapienziale generato dall'incontro tra uomo e uomo, un evento che spalanca all'infinitamente altro e si svolge nell'interiorità del cuore. Il "metodo" pone al centro la persona e la considera come progetto incompiuto, dal volto irripetibile, come essere responsabile, aperto al futuro, ricco di potenzialità illimitate, perché porta l'impronta di Dio ed è chiamato ad arricchire il mondo insieme agli altri. Si tratta di un "evento" per il quale occorre un maestro in grado di suscitare un interesse e una curiosità che mobilitano la persona.

Giussani è stato un maestro riconosciuto ed amato per il fascino della semplicità, la cui passione per il destino dell'uomo contagiava chiunque lo incontrasse, le cui parole erano "piene" perché dentro di esse vibrava una vita. Così lo ricorda don Massimo Camisasca: "Don Giussani è stato uno dei più importanti educatori del Novecento; [...] aveva una personalità ricchissima, che non si finirà presto di sondare. [...] Certamente Giussani è stato un genio, un genio dell'umano e della fede, ma soprattutto l'amico che avresti voluto trovare sul sedile accanto a te, durante il viaggio della vita"<sup>75</sup>.

In lui era possibile cogliere una passione educativa che dava forma e significato alla sua azione, che esprimeva l'interesse profondo per la persona che aveva di fronte e con la quale rischiava in prima persona un rapporto in vista di un di più, cui entrambi anelavano. In occasione della sua scomparsa, l'addio di Franco Bechis sul quotidiano "Il Tempo" lo descrive come un uomo

---

<sup>74</sup> L. Giussani, *Anche poveri ma liberi di educare*, in "Avvenire", 28 marzo 2003.

<sup>75</sup> M. Camisasca, *Don Giussani. La sua esperienza dell'uomo e di Dio*, cit., pp. 7-8.

“dallo sguardo mai assente, le cui parole all’improvviso prendevano una forza che sembrava impossibile. Sentire don Giussani è sempre stato ascoltare la grandezza e la pienezza della vita. Qualcosa che tocca il cuore e trasforma al primo incontro. Non ti lascia più come prima. Cambia”<sup>76</sup>.

Alla domanda “Lei si considera un educatore?”, così Giussani rispondeva: “Vorrei esserlo con tutte le mie forze, perché non ritengo che valga la pena un rapporto umano se non è comunicazione di quel tanto di verità che nella vita è già diventato esperienza”<sup>77</sup>.

#### **I.4. La tensione alla bellezza come elemento distintivo della personalità e dell’opera di Luigi Giussani**

*L’umanità può vivere senza la scienza, può vivere senza pane, ma soltanto senza la bellezza non potrebbe più vivere, perché non ci sarebbe più nulla da fare al mondo. Tutto il segreto è qui, tutta la storia è qui. (Dostoevskij)*

“Don Giussani era cresciuto in una casa – come disse lui stesso – povera di pane, ma ricca di musica, e così dall’inizio era toccato, anzi ferito, dal desiderio della bellezza e non si accontentava di una bellezza qualunque, di una bellezza banale: cercava la Bellezza stessa, la Bellezza infinita, e così ha trovato Cristo, in Cristo la vera bellezza, la strada della vita, la vera gioia”<sup>78</sup>. Queste le parole dell’allora cardinale Ratzinger nell’omelia pronunciata in occasione dei funerali di don Luigi Giussani: parole che esprimono senza possibilità di equivoco la cifra umana che il sacerdote di Desio ha incarnato nella sua esperienza terrena, lasciandosi toccare intimamente dalla Bellezza, lasciandosi ferire dall’Avvenimento che lo ha spalancato alla gioia della visione, al senso del Mistero, da cui attingere la pienezza, la felicità, la passione dell’impegno quotidiano. “L’affermazione del cardinale Ratzinger –

---

<sup>76</sup> F. Bechis, *Quella voce roca che risvegliava gli uomini*, in “Il Tempo”, 23 febbraio 2005.

<sup>77</sup> L. Giussani, *Il rischio educativo*, cit., p. 162.

<sup>78</sup> J. Ratzinger, *Omelia pronunciata in occasione dei funerali di don Luigi Giussani*, 24 febbraio 2005, Milano, in R. Farina, *Don Giussani. Vita di un amico*, cit., pp. 185-186.

sottolinea Stefano Zecchi – racchiude l’essenziale, la forma che ha conferito unità all’azione, ai pensieri, agli scritti, ciò che proprio non si sarebbe potuto omettere o dimenticare, pena il fraintendimento del significato complessivo della storia di quest’uomo”<sup>79</sup>.

Di fronte ad una bellezza illusoria e ingannevole che seduce il cuore dell’uomo fino allo stordimento, che lo imprigiona in una diffusa omologazione che afferma volontà di potere, di possesso, di sopraffazione sull’altro, Giussani rilancia l’idea di una bellezza autentica in grado di colpire e di scuotere l’uomo introducendolo alla pienezza della realtà.

La musica, il canto, la letteratura, la poesia rappresentano per Giussani la modalità affascinante e meravigliosa con cui il genio artistico sa esprimere il desiderio di verità e di bellezza che lo anima; le opere d’arte sono state la sua grande passione, hanno disegnato la strada attraverso cui il suo cuore è stato introdotto al desiderio di conoscere, di amare, di andare verso l’Altro, verso l’Oltre da sé. Fin da piccolo, da quando suo padre lo avviò all’ascolto della musica classica, apprese ad apprezzare autori come Chopin, Mozart, Beethoven, Schubert, identificando nelle loro opere le tracce di quella Bellezza infinita cui tende il cuore di ogni uomo.

Così Massimo Camisasca ricorda l’amore di Giussani per l’arte nella sua interezza: “Ha visto sempre il verso e la melodia come parte della vita, espressioni di essa e guida ad una sua lettura. Non erano cosa diversa dalle montagne, di cui pure era stupito ammiratore, dal mare, dai fiori, da tutto ciò, insomma, che può colpire, rallegrare, riempire di sé, rimandare all’esistenza con maggiore chiarezza e lena”<sup>80</sup>. La bellezza, da quella che si manifesta nel mondo e nella natura a quella che si esprime attraverso le creazioni, ha rappresentato per Giussani la circostanza per cui aprire e allargare gli orizzonti della coscienza umana, di rimandarla oltre se stessa, verso il Mistero ultimo, verso Dio. “Egli stesso racconta di quel mattino di primavera con il cielo sereno e un’unica stella che ancora brillava, mentre si recava, insieme con la sua mamma, alla messa. Mentre il piccolo Luigi fissava la stella nel cielo, la

---

<sup>79</sup> S. Zecchi, *L’amore per la bellezza in don Giussani*, cit., p. 11.

<sup>80</sup> M. Camisasca, *Don Giussani. La sua esperienza dell’uomo e di Dio*, cit., p. 18.

madre esclamò: ‘Com’è bello il mondo e com’è grande Dio!’ Fu l’inizio di un giorno che non si è ancora concluso”<sup>81</sup>.

La proposta educativa di Giussani è stata corroborata e si è nutrita delle grandi opere di poeti e letterati, italiani e stranieri, valorizzando quanto di vero e di umano è presente anche in posizioni non cristiane: Pavese, Kafka, Evtushenko, Péguy, Eliot, Rebora, Dostoevskij, Montale, ma soprattutto Leopardi, che egli sentiva intimamente vicino per aver narrato e documentato in modo sublime il valore universale della natura umana colta nella sua dimensione più profonda, il desiderio di bellezza, di verità, di giustizia, di felicità. Julian Carron così descrive il profondo amore di don Giussani per il poeta di Recanati: “Leopardi è stato il grande amico di don Giussani. La Bellezza con la ‘B’ maiuscola che si nascondeva dietro il volto della donna amata, nell’inno *Alla sua donna*, era per don Giussani un’inconsapevole profezia dell’incarnazione di Cristo. Egli, infatti, amava associare i versi di Leopardi al *Prologo* del Vangelo di Giovanni, ‘e il Verbo si è fatto carne e abita in mezzo a noi’, e commentava che l’eterno senno della bellezza non sdegnò di rivestirsi di carne umana, non sdegnò di portare gli affanni di funerea vita, visse tra gli uomini, e spiegava che per questo era la figura di Cristo che il genio di Leopardi intuiva senza rendersene conto”<sup>82</sup>.

La Bellezza in Giussani è operosa, è un’energia che agisce e compie. L’intuizione della bellezza è sempre un’apertura che spalanca ad un altro mondo, è una provocazione ad andare oltre, è un “tendere verso”, che inoltra la persona in un cammino di ricerca e di avventura della conoscenza. La bellezza colpisce, ferisce, scuote dal torpore che spesso si insinua nel cuore, mobilitando l’uomo a vivere intensamente il dono unico dell’esistenza nella ricerca del senso e della felicità.

Il tema del bello è stato nella vita e nell’azione educativa dell’Autore un elemento distintivo che ha orientato da un lato lo sviluppo della sua riflessione teorica, sempre alimentata dai grandi autori che egli avvicinava con profondo vigore e intensità, dall’altro l’impegno educativo vissuto in prima persona tra i

---

<sup>81</sup> Cfr. R. Farina, *Don Giussani. Vita di un amico*, cit., p. 37.

<sup>82</sup> J. Carron, *Lo splendore del vero*, in C. Risé (a cura di), *Don Giussani e la ricerca della bellezza*, cit., p. 32.

banchi scolastici, animato da una profonda passione per l'uomo e per il suo destino. La ricerca dell'esperienza del bello, del bello autentico è stata per don Giussani parte integrante della ricerca del senso e della felicità, nella convinzione che la tensione alla bellezza, con la sua attrattiva, aiutasse a penetrare il significato della realtà, conducendo la persona ad un paragone serrato con il vissuto quotidiano, illuminato e trasfigurato dalla bellezza stessa.

## CAPITOLO II

### *La prospettiva teorica: un'esplorazione delle categorie di riferimento del pensiero di Luigi Giussani*

#### **II.1. La persona e l'esperienza elementare**

Giussani ne *Il senso religioso* delinea i tratti della struttura antropologica della persona umana attraverso una delle categorie chiave del suo insegnamento, quella di *esperienza elementare*, “un complesso di esigenze e di evidenze con cui l'uomo è proiettato dentro il confronto con tutto ciò che esiste”<sup>83</sup>. Tra le esigenze profonde del cuore dell'uomo, con le quali ogni persona è lanciata nell'universale paragone, l'Autore annovera l'esigenza di giustizia, di verità, di bellezza, di amore, che costituiscono gli strumenti di confronto che lo accompagnano nella comprensione della realtà nella sua interezza.

L'esperienza elementare ha un aspetto di contenuto ed uno di metodo. Anzitutto, è contenuto in quanto esigenza del vero, del bene, del bello e rappresenta una sorta di “impronta interiore”<sup>84</sup> che accomuna ogni essere umano mostrando il volto universale dell'esperienza esistenziale.

Profondamente vicina a tale impostazione teorica è la prospettiva di Giovanni Paolo II, che nell'incipit della Lettera Enciclica *Fides et ratio* così traccia la cifra di un'antropologia che coglie la legge iscritta nel cuore di ogni uomo: “Sia in Oriente che in Occidente, è possibile ravvisare un cammino che, nel corso dei secoli, ha portato l'umanità a incontrarsi progressivamente con la verità e a confrontarsi con essa. È un cammino che si è svolto – né poteva essere altrimenti – entro l'orizzonte dell'autocoscienza personale: più l'uomo conosce la realtà e il mondo e più conosce se stesso nella sua unicità, mentre gli diventa sempre più impellente la domanda sul senso delle cose e della sua stessa esistenza. Quanto viene a porsi come oggetto della nostra conoscenza diventa perciò stesso parte della nostra vita. [...] Un semplice sguardo alla

---

<sup>83</sup> L. Giussani, *Il senso religioso*, cit., p. 8.

<sup>84</sup> Ivi, p. 11.

storia antica, d'altronde, mostra con chiarezza come in diverse parti della terra, segnate da culture differenti, sgorgano nello stesso tempo le domande di fondo che caratterizzano il percorso dell'esistenza umana: chi sono? Da dove vengo e dove vado? Perché la presenza del male? Cosa ci sarà dopo questa vita? [...] Sono domande che hanno la loro comune scaturigine nella richiesta di senso che da sempre urge nel cuore dell'uomo: dalla risposta a tali domande, infatti, dipende l'orientamento da imprimere all'esistenza”<sup>85</sup>.

Nella profondità di ogni individuo, di ogni singola persona Giussani identifica una legge oggettiva, un obiettivo dentro il soggetto che dispiega orizzonti di pensabilità universali perché universale è la dimensione umana. Se al fondo del cuore di ogni individuo emerge la legge oggettiva, siamo di fronte alla valorizzazione massima della persona e alla possibilità di una conoscenza oggettiva, siamo di fronte ad “un volto interiore, che è uguale in ognuno, benché tradotto nei modi più diversi”<sup>86</sup>.

Ma l'esperienza elementare, la legge oggettiva iscritta nel cuore di ogni uomo, mostra anche un aspetto di metodo. Essa, infatti, si offre come principio critico in base al quale ciascuno è chiamato ad un incessante confronto con tutto ciò che esiste ed incontra nel suo cammino, un principio alla luce del quale ciascuno può e tende a giudicare e a valutare ogni fatto umano. “Il complesso di evidenze ed esigenze originali, talmente originali che tutto ciò che l'uomo dice o fa da esse dipende, [...] sono come una scintilla che mette in azione il motore umano; prima di esse non si dà alcun movimento, alcuna umana dinamica. Qualunque affermazione della persona, dalla più banale e quotidiana alla più ponderata e carica di conseguenze, può avvenire solo in base a questo nucleo di evidenze ed esigenze originali”<sup>87</sup>.

Nel rapporto educativo l'esperienza originale e elementare rappresenta il criterio con il quale l'educando verifica l'ipotesi offertagli dall'educatore. Scrive Giussani: “ciò che ogni uomo ha il diritto e il dovere di imparare è la possibilità e l'abitudine a paragonare ogni proposta con questa sua esperienza

---

<sup>85</sup> Giovanni Paolo II, *Lettera Enciclica Fides et ratio*, 14 settembre 1998, Edizioni Paoline, Milano 1998, par. 1.

<sup>86</sup> L. Giussani, *Il senso religioso*, cit., p. 11.

<sup>87</sup> Ivi, p. 9.

elementare”<sup>88</sup>. L’esperienza della conoscenza implica sempre l’incontro tra un soggetto e un oggetto, “tra un’energia umana e una presenza, [...] tra l’impeto originale con cui l’essere umano si protende e la realtà”<sup>89</sup>. Il giovane, nell’impatto con qualcosa che emerge davanti a sé e lo colpisce, è provocato a partecipare con nuova consapevolezza alle vicende umane, trovandosi coinvolto in un’esperienza di ragionevolezza che conquista ed educa la mente e il cuore. “Il dato umano è fatto di esigenze di verità, di bellezza e di bontà, [...] se si toglie questo si toglie l’uomo. [...] Queste esigenze costituiscono il criterio con cui si giudica tutto, perciò il cuore suppone un’apertura, quanto più semplice e umile possibile, un’apertura a ciò che si ha davanti”<sup>90</sup>.

Esperienza elementare, dunque, come metodo di conoscenza che consente di penetrare la superficie delle cose, di scoprire il senso di cui sono impregnate per poterle conoscere e dare origine a una possibile dinamica di sviluppo.

## **II.2. La definizione della persona nell’incontro**

Una delle categorie fondamentali dell’antropologia di Giussani, premessa indispensabile alla sua definizione della persona, è quella dell’*incontro*. Attraverso la caratterizzazione delle modalità con le quali l’uomo incontra il mondo, l’altro, ma anche se stesso e Dio, il sacerdote di Desio costruisce il terreno per una definizione delle condizioni adeguate alla prassi educativa.

La teoria dell’incontro nasce innanzi tutto da un’esigenza di tipo conoscitivo: assecondando l’aspirazione fenomenologica ad un rapporto autentico con le cose, capace di svelarne la vera essenza, Giussani cerca di individuare la disposizione adeguata per una corretta comprensione della realtà, sia umana sia extraumana. Tale disposizione è riconosciuta appunto nella disponibilità all’*incontro*.

---

<sup>88</sup> Ivi, p. 8.

<sup>89</sup> Ivi, pp. 10-11.

<sup>90</sup> L. Giussani, *Il volto dell’uomo nuovo*, in Id., *Avvenimento di libertà. Conversazioni con giovani universitari*, Marietti, Genova 2002, p. 109.

Ora, sia perché tale disponibilità non è innata o immediata, ma presuppone l'intenzione e l'esercizio, sia perché l'incontro con l'altro caratterizza strutturalmente la situazione educativa, e infine perché uno dei fini dell'educazione consiste nel fare elaborare all'educando un corretto rapporto con gli altri e con il mondo, tale categoria assume forte rilevanza nella riflessione pedagogica.

La centralità attribuita da Giussani al tema dell'incontro all'interno di un'indagine sull'uomo e sulla sua costituzione si evince già dal titolo del saggio più direttamente dedicato a tale questione: *La persona rinasce in un incontro*<sup>91</sup>.

L'Autore, riprendendo l'immagine del disastro di Chernobyl del 1986, così descrive la situazione dei giovani: “È come se tutti i giovani d'oggi fossero stati investiti da una sorta di Chernobyl, di enorme esplosione nucleare: il loro organismo *strutturalmente* è come prima, ma *dinamicamente* non lo è più; vi è stato come un plagio fisiologico, operato dalla mentalità dominante. *E' come se oggi non ci fosse più alcuna evidenza reale se non la moda* – che è un concetto e uno strumento del potere”<sup>92</sup>. Egli aveva di fronte una generazione profondamente disorientata, indebolita nelle coscienze, senza alcun punto di riferimento stabile e profondo, universalmente condiviso, una generazione connotata da una profonda fragilità affettiva.

Il saggio si propone come un'analisi della struttura dell'esistenza umana e come un'interrogazione sulla possibilità di un *rinnovamento* o meglio ancora di una rinascita della persona. Giussani si chiede *dove la persona può ritrovare se stessa, la propria identità originale* in un contesto omologante che minaccia sempre più il cuore dell'uomo e la sua struttura originaria, tesa alla ricerca di un significato esauriente e soddisfacente dei propri bisogni costitutivi. “La persona – dice Giussani – ritrova se stessa in un incontro vivo, imbattendosi cioè in una presenza che suscita un'attrattiva e la provoca a riconoscere che il

---

<sup>91</sup> L. Giussani *La persona rinasce in un incontro*, in C. Di Martino (a cura di), *Un avvenimento di vita cioè una storia. Interviste e conversazioni con L. Giussani*, EDIT Editoriale Italiana – Il Sabato, Milano 1993, p. 209.

<sup>92</sup> *Ibidem*.

suo ‘cuore’ – con le esigenze di cui è costituito – esiste”<sup>93</sup>. Nell’incontro la persona si scopre nella sua costitutiva apertura all’altro e in tale struttura scopre la possibilità della propria autenticità. In termini molto simili, Romano Guardini sostiene che “l’uomo non consiste in se stesso, ma ‘aperto e proteso’, sul filo del rischio, verso ciò che è altro da sé, soprattutto verso l’altro essere umano. In ciò egli è davvero autenticamente se stesso, e lo diventa sempre più, quanto più osa affermarsi non come individualità chiusa, ma aperto e proteso verso qualcosa che giustifichi tale rischio”<sup>94</sup>.

Nel testo Giussani identifica l’incontro con l’impatto con “una presenza che suscita un’attrattiva e provoca un ridestarsi del cuore, un sommovimento pieno di ragionevolezza, in quanto realizza una corrispondenza alle esigenze della vita secondo la totalità delle sue dimensioni – dalla nascita alla morte; [...] una presenza che corrisponde alla natura esigenziale della vita, non un incontro culturale, ma vivente, [...] un incontro che immette l’io in un rapporto non disarcionato dalla forza della vita”<sup>95</sup>. È l’incontro con una realtà che sorprende l’uomo, cogliendo nel suo animo l’esigenza ancora inespressa e apparentemente in contraddizione con le richieste più immediate e superficiali, la domanda, in larga misura inconsapevole, di una religiosità vissuta in forme più autentiche e interiorizzate. “L’incontro è la strada maestra per ritrovare le domande che fanno l’uomo, è l’imbattersi in persone in cui quelle domande sensibilmente determinino ricerca, aprano a una soluzione, provochino pena o gioia”<sup>96</sup>. Si tratta dell’incontro con l’altro uomo che, per essere autentico, presuppone la sospensione dell’atteggiamento consueto nei riguardi del mondo.

Infatti, generalmente ci si relaziona alle cose, come pure agli altri, con una propensione carica di aspettative, a partire dalla quale l’altro è compreso nella sua funzione o nella sua utilità. Ma all’uomo è data anche la possibilità di una relazione diversa con l’altro, che si potrebbe definire di natura contemplativa, laddove però ciò non implichi la sottrazione al coinvolgimento

---

<sup>93</sup> Ivi, p. 210.

<sup>94</sup> R. Guardini, *L’incontro. Saggio di analisi della struttura dell’esistenza umana*, in Id., *Persona e libertà*, La Scuola, Brescia 1987, p. 42.

<sup>95</sup> L. Giussani, *La persona rinasce in un incontro*, cit., p. 211.

<sup>96</sup> L. Giussani, *Uno sguardo vero*, in Id., *Realtà e giovinezza. La sfida*, cit., p. 10.

al quale l'altro chiama. L'incontro avviene essenzialmente quando ci lasciamo "incontrare dall'altro" in una maniera che non corrisponde alle nostre aspettative, quando ci lasciamo cogliere di sorpresa dagli eventi senza volerli necessariamente predeterminare, quando le funzioni vitali e le intenzioni immediate svaniscono di fronte alla proposta di significato avanzata da ciò che mi sta di fronte. "Basta che il giovane sia sorpreso, almeno in qualche momento, in qualche punto della sua vita, da una presenza. E basterà che sperimenti un atteggiamento gratuito verso di lui"<sup>97</sup>. Analogamente "incontro – dice Guardini – significa che ciò che mi circonda fa un passo avanti rispetto all'allineamento consueto nel quadro dello svolgersi quotidiano di tante azioni. Non perché quella persona faccia qualcosa fuori dell'ordinario; bensì per il fatto che essa mi appare dentro un diverso orizzonte di significato"<sup>98</sup>.

Infatti, perché l'incontro sia possibile, la persona deve essere disponibile ad accogliere l'altro così come si manifesta, anche qualora ciò non coincida con le sue aspettative. In questo modo si guadagna quello sguardo disinteressato sulla realtà, che esprime l'autentica intensione del progetto fenomenologico.

Chiarite le condizioni di possibilità dell'incontro, Giussani si sofferma a definirne le due caratteristiche che ne costituiscono l'inconfondibile verifica: "l'incontro esistenziale introduce nella vita una *drammaticità*, che consiste nel percepire una provocazione al cambiamento di sé e nel tentare un inizio di risposta, e nello stesso tempo introduce almeno una goccia di *letizia*, anche nella condizione più amara o nella constatazione della propria meschinità"<sup>99</sup>. In questo senso l'incontro presuppone un elemento di gratuità, di assoluta imprevedibilità: esso si configura come dono. Ciò accade proprio perché l'altro avanza una pretesa di oggettività, si presenta nella sua autonomia, cioè proprio nella sua alterità. Ma, d'altra parte, tale autonomia prende parola solo all'interno dell'incontro stesso, nella misura in cui, cioè, io le presto ascolto.

In questo modo l'incontro rappresenta una possibilità *altra* di esistenza, che, se non può mai del tutto sostituirsi all'atteggiamento intenzionale e

---

<sup>97</sup> *Ibidem*.

<sup>98</sup> R. Guardini, *L'incontro. Saggio di analisi della struttura dell'esistenza umana*, cit., p. 35.

<sup>99</sup> L. Giussani, *La persona rinasce in un incontro*, cit., p. 211.

pianificato del lavoro e dell'agire quotidiano, vi si affianca come un completamento indispensabile. A tal proposito Guardini afferma che "l'incontro viene donato, il lavoro è deciso e compiuto. Dall'incontro scaturiscono l'intuizione feconda, l'iniziativa creatrice, l'irruzione della novità; mediante il lavoro, tutto ciò acquista ordine e forma e permane nel tempo. Da solo, l'incontro farebbe della vita un'avventura, inquieta e in balia dell'istante. Da solo, il lavoro resterebbe privo di fecondità; tutto diverrebbe abitudinario, logoro, 'vecchio'. L'esistenza verrebbe compressa in uno schema"<sup>100</sup>.

L'avventura della costruzione della personalità è possibile solo a partire dall'impegno con la propria vita. È solo *dentro* il lavoro quotidiano con la vita che l'uomo scopre le caratteristiche della sua umanità: infatti quanto più un uomo è impegnato con la vita, tanto più scopre dentro le diverse esperienze i fattori che caratterizzano la sua persona. "I fattori che ci costituiscono emergono dunque osservandoci in azione, [...] si percepiscono là dove sono impegnati nell'azione, altrimenti non sono rilevabili, è come se non fossero, vengono obliterati"<sup>101</sup>. La persona insomma è chiamata nell'incontro a partecipare alla costruzione della verità in un processo dialogico in cui "l'uomo si protende oltre se stesso verso l'altro, verso ciò che ne costituisce l'essenza, e perviene realmente a se stesso, proprio e soltanto in questo modo. L'incontro è l'origine di tale processo di autorealizzazione"<sup>102</sup>.

Infine, e proprio in conseguenza di quanto si è detto, l'incontro costituisce il luogo in cui l'uomo diviene davvero se stesso, sviluppa le sue potenzialità, realizza la propria crescita. Paradossalmente l'uomo diventa se stesso prendendo distanza da sé.

Ma se ciò è vero per quanto attiene il rapporto con le cose, lo è ancora di più nel rapporto con l'altro. In questo caso, infatti, entra in gioco la categoria di persona, centrale nell'antropologia di Giussani. "La *riscoverta della persona* – dice Giussani – consiste nella scoperta di ciò di cui la persona è fatta: *ragione*

---

<sup>100</sup> Cfr. A. Babolin, *Romano Guardini filosofo dell'alterità*, Zanichelli, Bologna 1968-69, p. 40.

<sup>101</sup> L. Giussani, *Il senso religioso*, cit., pp. 46-48.

<sup>102</sup> R. Guardini, *L'incontro. Saggio di analisi della struttura dell'esistenza umana*, cit., pp. 46-47.

e *affettività*”<sup>103</sup>. La ragione si identifica nell’essere spalancati di fronte alla totalità della realtà per poterne cogliere il senso profondo; una ragione che è, dunque, slancio, impeto, energia, una ragione che “mette in primo piano il soggetto che agisce, l’uomo”<sup>104</sup>, una ragione che è rapporto con l’infinito. Ma la persona è anche *affettività* nei termini di “inesauribile tensione, energia di responsabilità nell’impatto con la realtà”<sup>105</sup>, forza che penetra la ricchezza del mondo.

Il dinamismo della ragione e dell’affettività mobilitano l’io nell’incontro autentico, dove i due poli della relazione si riconoscono reciprocamente lo status di persone nella misura in cui si riconoscono, pur all’interno del rapporto, nella reciproca autonomia, nella loro, potremmo dire, assolutezza, cioè nel loro sottrarsi a qualsiasi riduzione funzionale. Nella misura in cui, infatti, il rapporto con l’altro uomo poggia sul fondamento dell’abitudine, della convenienza oppure dell’influenza, l’altro viene iscritto nell’orizzonte del mio ambiente vitale, diventa cioè una parte del mio io. Al contrario, la sospensione dell’interesse pratico e delle preve aspettative, cioè questo uscire dal proprio io, consente all’altro di manifestarsi per quello che è.

Solo in questo uscir fuori si sé, che si realizza di fronte all’altro, l’uomo perviene realmente a se stesso. Ma d’altra parte questo pervenire a sé non deve essere inteso in termini statici, ma come un processo di autorealizzazione nel quale l’uomo diviene ciò che è.

A partire da questi presupposti il concetto di persona acquista una prima determinazione: persona è l’uomo nella misura in cui è dotato di una propria essenza, di un proprio specifico, che si manifesta all’altro, ma lo è anche nella misura in cui questa sua essenza è soggetta a divenire, nella misura in cui, cioè, essa si realizza in un processo autonomo. La persona è, in questo senso, sempre educabile e, allo stesso tempo, soggetto di una dinamica di autoeducazione.

---

<sup>103</sup> L. Giussani, *La persona rinasce in un incontro*, cit., p. 212.

<sup>104</sup> L. Giussani, *Il senso religioso*, cit., p. 17.

<sup>105</sup> L. Giussani, *La persona rinasce in un incontro*, cit., p. 212.

### II.3. Ragione, ragionevolezza, realismo

La concezione giussaniana di “ragione” costituisce un’alternativa ai modi con cui nella modernità si è da più parti interpretata tale facoltà umana. Come sottolineano molti studiosi, il pensiero moderno ha ridotto la ragione entro categorie nelle quali innaturalmente è costretta: confinata nei limiti della sola misura o ristretta in una concezione utilitaristica, la ragione è stata ricondotta alla misurabilità, alla verificabilità, alla controllabilità; dall’altra parte il desiderio profondo che la ragione umana pone con forza e senza possibilità di rifiuto viene razionalizzato quasi unicamente in forma economica o è considerato alla stregua di una malattia.

Queste posizioni conducono ad una irrazionalità di fondo, dove il desiderio è commercializzato o curato quando non può essere soddisfatto materialmente. L’uso riduttivo della ragione nega in tal modo la razionalità profonda del desiderio, in particolare il fatto che il desiderio non ha un oggetto materiale. Il *divertissement* pascaliano bene esprime quella sorta di stordimento di sé, che l’uomo mette in atto, dedicandosi alle più diverse occupazioni quotidiane, il gioco, il lavoro, gli intrattenimenti sociali, per esorcizzare l’angoscia che deriverebbe dal meditare sulla sua precarietà creaturale e per distogliere la mente dalle domande essenziali dell’esistenza. Ci troviamo in un mondo che pensa che il desiderio abbia un oggetto, che il problema sia produrre oggetti da acquistare e da vendere.

Una concezione di ragione puramente utilitaristica e quantitativa che ha confuso il “ragionevole” con il “dimostrabile” o con il “logico”: ripercorrere tutti i passi di un procedimento o ipotizzare delle premesse e svolgerle coerentemente non esaurisce il concetto di ragione che, di converso, si spalanca a tutti gli aspetti originali e interessanti della realtà, soprattutto a quelli che non sono “dimostrabili”. Così descrive questo processo Angelo Scola: “la modernità, al di là di tutto il positivo che ci ha lasciato, è riconducibile ad una parabola il cui culmine coincide con quella che viene definita ‘sindrome di ottimismo’, ma che nel suo declino presenta i tratti di ‘un’antropologia della

dissoluzione”<sup>106</sup> come la definisce e descrive Giussani ne *La coscienza religiosa dell'uomo moderno*.

“La ragione umana – dice Kant – ha questo particolare destino: che essa viene oppressa da questioni che non può respingere, perché esse le sono imposte dalla natura della ragione stessa; mentre essa non è in grado di rispondervi, perché esse oltrepassano ogni potenza della ragione umana. [...] Essa parte da principi il cui uso è inevitabile nel corso dell'esperienza. [...] Ascende sempre più in alto. Ma poiché essa si avvede che in questo modo l'opera sua dovrà sempre restare incompiuta, così si vede forzata a cercare rifugio in principi che oltrepassano ogni possibile uso dell'esperienza [...] che non ammettono più la pietra di paragone dell'esperienza”<sup>107</sup>.

L'intuizione kantiana ci introduce in uno degli aspetti più affascinanti ed apparentemente paradossali della *ragione*: se da un lato essa è continuamente pro-vocata dalla realtà, dalla quale muove in ogni sua intrapresa, dall'altro questa stessa realtà la sospinge, con una forza alla quale non è possibile resistere, ad oltrepassarsi oltre la sua misura in direzione del totalmente altro. Secondo Giussani, dal rapporto originario ed immediato con le cose, dall'urto con la realtà si sprigiona un invito, una provocazione, un richiamo che esorta la *ragione* ad andare oltre sé, una “forza motrice”<sup>108</sup> che la spinge ad entrare nell'ignoto, ad esplorare l'inesplorato, in un processo di conoscenza potenzialmente illimitato. Uno slancio che, osserva Giussani, Camus sintetizza nelle celebri parole dell'imperatore Caligola: “Io non sono folle e non sono mai stato così ragionevole come ora, semplicemente mi son sentito all'improvviso un bisogno di impossibile. Le cose così come sono non mi sembrano soddisfacenti. [...] Questo mondo così come è fatto non è sopportabile. Ho dunque bisogno della luna, o della felicità, o dell'immortalità, insomma di qualcosa che sia forse insensato, ma che non sia di questo mondo”<sup>109</sup>.

---

<sup>106</sup> A. Scola, *Un pensiero sorgivo*, cit., p. 26.

<sup>107</sup> E. Kant, *La critica della ragion pura*, tr. it., Bompiani, Milano 1981, p. 7.

<sup>108</sup> L. Giussani, *Il senso religioso*, cit., p. 185.

<sup>109</sup> A. Camus, *Caligola*, atto I, scena IV, tr. it., Bompiani, Milano 2000. Cfr. L. Giussani, *L'io e la grande occasione*, in Id., *Realtà e giovinezza. La sfida*, cit., pp. 22-23.

In ogni uomo insomma risiede questo desiderio di cose grandi, di qualcosa di infinito. In tal senso, da un lato la ragione è generatrice degli interrogativi fondamentali che definiscono l'esperienza umana (qual è il senso ultimo dell'esistenza, per che cosa in fondo vale la pena vivere, qual è il destino ultimo della mia vita), dall'altro è costretta a riconoscere tutta la sua impotenza, la sua inadeguatezza nel risolvere le "questioni" che essa stessa ha posto. Si tocca a questo livello il vero nucleo della ragione: mentre riconosce i propri limiti, essa si riscopre come capacità di infinito, come possibilità di esplorare la realtà umana, vivendo in unità con il cuore e il sentimento, cooperando con la coscienza e la volontà.

"La ragione è esigenza di infinito e culmina nel sospiro e nel presentimento che questo infinito si manifesti"<sup>110</sup>, ogni azione umana è definita dall'aspirazione a qualcosa di grande, dall'esigenza di qualcosa di infinito. "L'uomo, l'io, è una misura incommensurabile con qualsiasi oggetto raggiunga, con qualsiasi oggetto si paragoni"<sup>111</sup>. Ogni singolo essere, infatti, è definito dal suo rapporto con l'infinito che è al cuore della sua esperienza esistenziale come ciò che lo attira, ne costituisce il destino o la forma. "La natura dell'uomo, quella natura che la Bibbia chiama cuore, è esigenza di verità, di giustizia, di amore, di felicità. [...] E la ragione è il luogo dove tutto questo emerge alla nostra vista, incomincia a entrare coscientemente nella nostra esperienza"<sup>112</sup>.

Le esigenze elementari descrivono le domande della ragione, gli interrogativi fondanti la ragione, quelle che Kant chiama le "questioni fondamentali". Tale riconoscimento dischiude alla ragione nuovamente tutta la sua ampiezza, liberandola dalla limitazione di un pensiero che ha preteso di chiuderla all'interno di una dimensione di sola verificabilità empirica. Il concetto di ragione, a partire dall'identificazione degli interrogativi fondamentali, si riappropria delle sue caratteristiche e facoltà dilatandosi verso orizzonti nuovi e sconosciuti ma verso cui non può fare a meno di andare. Il grande *logos* si esprime così in uno sguardo appassionato e totale sulla realtà

---

<sup>110</sup> L. Giussani, *Il senso religioso*, cit., p. 57.

<sup>111</sup> L. Giussani, *L'io e la grande occasione*, cit., p. 24.

<sup>112</sup> *Ibidem*.

della quale nulla censura ma tutto riconduce a quel rapporto inevitabile con le “questioni” che lo costituiscono. Si tratta di una ragione che ha l’audacia di giungere alle soglie del mistero sino a intuirlo come possibilità concreta e reale di risposta alle proprie esigenze.

L’urgenza si colloca proprio a questo livello: non è più possibile appoggiarsi sulla razionalità della quantificazione, è indispensabile sviluppare un altro tipo di razionalità che permetta all’uomo di aderire alla realtà, di rendersi conto della realtà tutta. È necessario superare la limitazione autodecretata della ragione a ciò che è verificabile nell’esperimento ed aprire ad essa nuovamente tutta la sua estensione: è questo il senso del progetto educativo di Giussani, che si rivolge all’uomo nella sua integralità e che si esprime nel coraggio di aprirsi alla estensione della ragione, alla sua grandezza, anche quando ciò si imbatte nella disputa del tempo presente.

Don Giussani definisce la ragione “il fattore distintivo di quel livello della natura che chiamiamo uomo, e cioè la capacità di rendersi conto del reale secondo la totalità dei suoi fattori”<sup>113</sup>. In questo senso balza in primo piano il soggetto che agisce e il suo bisogno di prendere coscienza della realtà. Ciò implica una rappresentazione dell’avvenimento dell’umana conoscenza che svela un modo di agire che esprime e realizza la ragione in tutta la sua pienezza e che Giussani chiama “ragionevolezza, cioè l’attuarsi del valore della ragione nell’agire”<sup>114</sup>. Per comprendere l’idea di ragione che attraversa tutto il pensiero dell’Autore sono necessarie alcune considerazioni preliminari.

Un’analisi seria su qualsiasi situazione richiede un presupposto di indagine che Giussani chiama *realismo*. Egli, partendo da un pensiero del premio Nobel per la medicina Alexis Carrel, “poca osservazione e molto ragionamento conducono all’errore; molta osservazione e poco ragionamento conducono alla verità”, sottolinea l’intuizione fondamentale e irrinunciabile nell’esperienza conoscitiva: il metodo della ricerca è imposto dall’oggetto. Nell’uomo non si possono separare lo sviluppo fisico, quello intellettuale, quello spirituale, quello morale. Tutte queste dimensioni entrano sempre in

---

<sup>113</sup> L. Giussani, *Il senso religioso*, cit., p. 17.

<sup>114</sup> *Ibidem*.

gioco nell'incontro della persona con la realtà in tutti i suoi aspetti. La ragione è inscindibile dall'unità dell'io: "c'è una *unità profonda*, c'è una relazione organica fra lo strumento della ragione e il resto della nostra persona. L'uomo è uno, [...] la ragione è immanente a tutta l'unità del nostro io, è organicamente relata. [...] La ragione non è un meccanismo disarcionabile dal resto di questo cavallo che è l'uomo in corsa per la sua strada; essa è profondamente e organicamente relazione al resto dell'io"<sup>115</sup>.

Allora, dice Giussani, non si può affrontare la realtà partendo da un preconetto o immagine astratti, privilegiando uno schema mentale rispetto allo sguardo totale, intero e appassionato del reale. "Il realismo esige che, per osservare un oggetto in modo tale da conoscerlo, il metodo non sia immaginato, pensato, organizzato o creato dal soggetto, ma *imposto dall'oggetto*"<sup>116</sup>. Partire dall'esperienza quotidiana, osservare la persona in azione, prendere le mosse dalla sorpresa emergente nell'impatto con il reale inaugura un punto di vista più ampio di qualunque altro, che non mortifica nessun aspetto della ragione, chiamata ad investigare incessantemente dal dinamismo intrinseco della realtà.

Il rapporto conoscitivo col reale dovrà, pertanto, svilupparsi in modo *ragionevole*, ossia "quando i passi per quel rapporto di conoscenza sono determinati da motivi adeguati"<sup>117</sup>. La moralità nella dinamica della conoscenza esige che l'oggetto sia preso in considerazione, occorre cioè che si abbia per esso un certo interesse. "Per fare attenzione a un oggetto si dà da darne un giudizio, io debbo prenderlo in considerazione. Per prendere in considerazione un oggetto debbo vivere un interesse per esso, cioè un desiderio di conoscere ciò che l'oggetto *veramente è*"<sup>118</sup>.

Declinare questa tensione alla conoscenza nello spazio della relazione educativa significa innanzi tutto comunicare "*l'amore alla verità dell'oggetto più di quanto si sia attaccati alle opinioni che già ci siamo fatti su di esso*"<sup>119</sup>. Si tratta dunque di uno sforzo comune, quello dello studente che vuole

---

<sup>115</sup> Ivi, p. 32.

<sup>116</sup> Ivi, p. 5.

<sup>117</sup> Ivi, p. 19.

<sup>118</sup> Ivi, p. 41.

<sup>119</sup> Ivi, p. 42.

imparare e quello dell'insegnante che affronta la sfida delle sue domande poiché è più interessato a scoprire la verità che a difendere il proprio punto di vista.

Di converso, la mancanza di desiderio per la verità porta al relativismo, omologando il pensiero alla teoria dell'uno o dell'altro, cosicché tutto si riduce a mera opinione. Ecco che balza nuovamente in primo piano la ragione come sguardo spalancato sulla realtà, come passione per la conoscenza in quanto esperienza formativa e trasformativa, come possibilità rischiosa di un'esperienza che può sconvolgere l'ordine precedente delle nostre idee su noi stessi e sul mondo, mostrandoci aspetti sconosciuti e portandoci a posizioni diverse da prima sia a livello individuale che collettivo.

La modalità con cui la ragione opera si sostanzia lungo il cammino che implica metodi diversi a seconda dell'oggetto: svilupperà, pertanto, cammini diversi, muovendo passi diversi in rapporto alla realtà incontrata. Una ragione non misura di tutte le cose, ma finestra spalancata su tutta la realtà, "una ragione come vita di fronte alla complessità e alla molteplicità della realtà, di fronte alla ricchezza del reale; una ragione agile che va da tutte le parti, percorre tante strade"<sup>120</sup>. Una concezione di ragione che recupera l'interesse dell'esperienza umana, una ragione che si declina in modi diversi secondo il tipo degli oggetti, una ragione che esalta l'attività del conoscere in tutta la sua complessità.

Qual è allora il metodo che orienta la ragione nel suo impatto con la realtà? "Il metodo non è altro che la descrizione della ragionevolezza nel rapporto con l'oggetto. Il metodo stabilisce i motivi adeguati con cui fare i passi nella conoscenza dell'oggetto"<sup>121</sup>. La conoscenza è un fenomeno non solo di natura razionale, ma anche emotiva ed affettiva; pertanto, vi sono delle realtà, dei valori che riguardano l'esperienza umana e che non sono riconducibili o circoscrivibili entro argini chiusi ed impenetrabili: l'esperienza dell'umano comportamento investe un ambito di realtà non investigabile secondo il metodo scientifico. Nel campo delle realtà o verità morali, dice

---

<sup>120</sup> Ivi, p. 24.

<sup>121</sup> Ivi, p. 25.

Giussani, è la certezza morale che orienta la ragione e il suo modo di razionalizzare: “io posso dire con certezza ‘mia madre mi vuole bene’”<sup>122</sup>, senza per questo mortificare la ragione, che è impegnata in modo diverso alla scoperta delle “ragioni” che la sostengono nel suo operare.

Il metodo della certezza morale esalta la ragione sospingendola al punto che essa si vede costretta ad oltrepassarsi; esso si fonda sulla lettura dei segni, degli indizi che rimandano all’unico significato adeguato di cui sono impregnati. Sullo sfondo del pensiero di von Balthasar, Giussani rivisita in chiave antropologica il concetto di analogia, interpretandola come *analogia libertatis* più che come *analogia entis*<sup>123</sup>. La *certezza esistenziale* è legata al momento in cui si leggono i segni del fenomeno, interpretandoli come perfetta corrispondenza: l’uomo ha bisogno di tale corrispondenza per vivere sull’istante, ed è in tale corrispondenza che sorgono le “ragioni” adeguate per compiere i passi necessari alla conoscenza. Il genio, l’artista o lo scienziato, sostiene Giussani, partono dai segni per arrivare alla percezione del vero: la ragione umana è innanzi tutto provocata, commossa dall’esserci della realtà che la feconda in un processo di ricerca incessante, che rinvigorisce i primordiali segni e indizi che avevano mobilitato il suo cammino.

Esemplari sono le parole dell’autore biblico che, nel *Libro della Sapienza*, porta un esempio di analogia descrivendo la bellezza dell’universo come un’opera d’arte che riflette il suo autore:

*Davvero stolti per natura tutti gli uomini  
che vivevano nell’ignoranza di Dio,  
e dai beni visibili non riconobbero colui che è,  
non riconobbero l’artefice, pur considerandone le opere.  
Ma o il fuoco o il vento o l’aria sottile  
o la volta stellata o l’acqua impetuosa  
o i luminari del cielo  
considerarono come dèi, reggitori del mondo.  
Se, stupiti per la loro bellezza, li hanno presi per dèi,  
perché li ha creati lo stesso autore della bellezza.  
Se sono colpiti dalla loro potenza e attività,  
persino da ciò quanto è più potente colui che li ha formati.  
Difatti dalla grandezza e bellezza delle creature*

---

<sup>122</sup> *Ibidem.*

<sup>123</sup> Cfr. A. Scola, *Un pensiero sorgivo*, cit., pp. 40-41.

*per analogia si conosce l'autore*<sup>124</sup>.

La vista e lo studio della natura dovrebbero elevare lo spirito umano fino a un Dio trascendente e creatore di tutto. La realtà sprigiona infatti un invito ad attraversarla per inoltrarsi al suo significato più profondo: il creato è segno carico di significato che introduce all'esperienza del mistero, che sospinge la ragione a penetrare il mistero.

La categoria di ragione è, in tal senso, carica di analogia: “Ha tanti metodi la ragione, [...] la ragione è una cosa viva che, perciò, per ogni oggetto ha un suo metodo, ha un suo modo, sviluppa una sua caratteristica dinamica, ha anche una dinamica per conoscere cose che non vede direttamente e che non può vedere direttamente, le può conoscere attraverso la testimonianza di altri, conoscenza indiretta per mediazione”<sup>125</sup>.

La storia, la cultura, la convivenza umana sono sostenute da questo tipo di conoscenza, una conoscenza indiretta, mediata dalla circostanza che la ragione si affida a un testimone. Nella relazione educativa l'impiego di tale metodo di conoscenza impegna nel suo avvenimento la totalità della persona che è chiamata ad un incessante paragone fra la proposta dell'educatore e la propria esperienza elementare. L'educando è provocato ad “impegnare tutta la lealtà della propria persona per fidarsi in modo giusto e ragionevole dell'educatore, occorre che applichi l'acume dell'osservazione, occorre che implichi una certa dialettica, occorre una sincerità del cuore, occorre un amore alla verità”<sup>126</sup>. In tale dinamica la persona è impegnata nella sua totalità, nella sua interezza e, pertanto, la sua ragione è pienamente e compiutamente realizzata nel lavoro continuo di verifica al quale è chiamata.

---

<sup>124</sup> *Sapienza* 13, 1-5.

<sup>125</sup> L. Giussani, *Si può vivere così*, cit., pp. 23-24.

<sup>126</sup> *Ivi*, p. 33.

#### II.4. Cultura e dimensione sapienziale: la conoscenza come “avvenimento”

“Il fenomeno educativo fa parte del più grande fenomeno che è il fenomeno culturale, anzi, del fenomeno culturale è il grande strumento”<sup>127</sup>. Le parole di Giussani esprimono, senza possibilità di equivoci, la stretta connessione fra l’avvenimento educativo e l’avvenimento della conoscenza intesa e concepita nella sua dimensione sapienziale, una dimensione che si traduce in una capacità di giudizio sulla realtà e sulla storia, sul presente e sul passato, e che supera la separazione tra la pura riflessione razionale e la prassi.

La concezione della cultura nel sacerdote di Desio esprime il potere della conoscenza come principio a cui tutto riferire, che promuove le facoltà intellettuali, fa incontrare il patrimonio del passato, sostiene il senso dei valori e prepara alla vita professionale: insomma una conoscenza che rappresenta per il soggetto la forma del suo rapporto con la realtà, una forma che sia costitutiva e non marginale, che non si esaurisca nello sforzo del concetto ma promuova l’elevazione della mente e del cuore, favorendo in tal senso la tensione verso il Trascendente. Tale idea di cultura esprime insomma una *mens* unitaria ed esistenziale e pone una relazione forte tra conoscenza e vita, tra sapienza ed *ethos*.

La dimensione sapienziale della cultura sottolinea il valore dell’esperienza nell’attività umana, nella quale non basta la conoscenza ma occorrono la virtù, l’unione tra la vita e il pensiero, la saldatura tra “scienza” e “coscienza”. Acutamente Romano Guardini definisce “cultura tutto ciò che l’uomo crea ed è nel suo vivente incontro con la realtà che lo circonda”<sup>128</sup>.

Tale prospettiva sapienziale rivela un’istanza *veritativa* e una *condizione ontologica*. Per la prima, la ricerca della verità assume l’orizzonte permanente della riflessione culturale, coinvolgendo non solo la dimensione teoretica e astratta, ma provocando il confronto con la verità-senso della vita di cui la verità-concetto è rappresentazione. “La cultura deve poter offrire agli

---

<sup>127</sup> L. Giussani, *Libertà di educazione*, in Id. *Realtà e giovinezza. La sfida*, cit., p. 170.

<sup>128</sup> R. Guardini, *Persona e libertà*, cit., p. 50.

uomini il significato di tutto. L'uomo veramente colto è chi è giunto a possedere il *nesso* che lega una cosa all'altra e tutte le cose fra di loro. Cultura perciò non può essere possesso di nozioni, perché neppure le nozioni derivate dallo studio di migliaia di uomini potrebbero dire una sola parola risolutiva all'interrogativo circa il rapporto che lega l'uomo a tutte le cose, cioè circa il significato della sua esistenza”<sup>129</sup>.

L'istanza veritativa non si riduce ad un'indagine razionale di cui la mente detiene l'unico criterio normativo: ciò in virtù del fatto che la ricerca della verità non si esaurisce nella risposta offerta dal concetto, vero o verificabile, ma è alimentata dal desiderio di cogliere il senso vero della vita, senso di cui il pensiero logico-razionale non può esaurire la portata. “La persona – precisa Giussani – è innanzitutto consapevolezza. Perciò quello che caratterizza l'esperienza non è tanto il fare, lo stabilire rapporti con la realtà come fatto meccanico [...]. Ciò che caratterizza l'esperienza è il *capire* una cosa, lo scoprirne il senso. L'esperienza quindi implica intelligenza del senso delle cose. E il senso di una cosa si scopre nella sua connessione con il resto”<sup>130</sup>.

È evidente nelle parole di Giussani una concezione della cultura che mostra l'inseparabilità del soggetto dall'oggetto del sapere: pertanto la sintesi culturale non è semplicemente l'espressione di uno sforzo intellettuale ma indica l'esito dell'approfondimento del nesso fra l'uomo e la realtà o meglio ancora l'avvenimento della realtà. La sintesi culturale si sostanzia in un contenuto vivo e comunicabile, che si trasforma in una concezione dell'operare umano riferito a valori e sempre necessariamente realizzato in una prospettiva determinata, in un orizzonte e punto di vista finito, cioè storicamente, spazialmente e socialmente individuato.

Che cosa permette di scoprire il senso delle cose? Come si attua l'esperienza della conoscenza? Quali sono le condizioni per la sua realizzazione? In che modo l'uomo conosce il reale? “Il senso di una cosa – sottolinea Giussani – non lo creiamo noi: la connessione che la lega a tutte le

---

<sup>129</sup> L. Giussani, *Il cammino al vero è un'esperienza*, Rizzoli, Milano 2006, p. 36.

<sup>130</sup> L. Giussani, *Il rischio educativo*, cit., p. 53.

cose è oggettiva”<sup>131</sup>. In tale chiave, la conoscenza è “un incontro tra un’energia umana e una presenza, è un avvenimento in cui si assimila l’energia dell’umana coscienza con l’oggetto”<sup>132</sup>. La conoscenza è dunque un’avventura continua proprio perché avvenimento, cioè incontro inatteso che fa conoscere la realtà in modo adeguato. La conoscenza più grande è da pensarsi come un dono d’altri, è quella che mostra e rivela la nostra imperfezione, spingendoci alla cura di noi stessi e degli altri.

L’attività conoscitiva è indispensabile all’esperienza perché permette di accedere al significato delle cose. L’esperienza mostra come la realtà, in tutta la sua evidenza e imponenza, si afferma secondo il suo spessore e il suo significato; nella sua dimensione rivelativa è indipendente dal pensiero e pertanto irriducibile all’intelletto, nel senso teoretico o speculativo. “L’esperienza – osserva Giussani – è la parola cardine di tutto [...]: chiunque non parta dall’esperienza inganna, vuole ingannare se stesso e gli altri; l’uomo non può partire che dall’esperienza, che è *il luogo dove la realtà emerge in determinata guisa*, in determinato volto, secondo un determinato aspetto, secondo una sua determinata flessione”<sup>133</sup>. Un tale realismo “esige che, per osservare un oggetto in modo tale da conoscerlo, il metodo non sia immaginato, pensato, organizzato o creato dal soggetto, ma *imposto dall’oggetto*”<sup>134</sup>. La realtà, infatti, si offre alla conoscenza attraverso strade diverse, modalità differenti, alle quali deve corrispondere un diverso modo di volgersi ad esse. L’esperienza implica comunque sempre una valutazione: il giudizio è la condizione irrinunciabile affinché ci sia esperienza. L’esperienza, sottolinea Giussani “coincide col giudizio dato su quel che si prova [...] su quanto si è trovato nel corso dell’indagine”<sup>135</sup>.

L’evento della realtà rappresenta, in sintesi, un aspetto fondamentale della proposta educativa di don Giussani, che ne afferma il valore positivo al di là delle contraddizioni tristi e talvolta tragiche che frequentemente lo segnano. La realtà si offre allo sguardo sotto forma di dono, di evento, di avvenimento

---

<sup>131</sup> *Ibidem*.

<sup>132</sup> L. Giussani, *Il senso religioso*, p.10.

<sup>133</sup> L. Giussani, *L’autocoscienza del cosmo*, Rizzoli, Milano 2000, p. 274.

<sup>134</sup> L. Giussani, *Il senso religioso*, cit., p. 5.

<sup>135</sup> *Ivi*, p. 7.

che irrompe inaspettatamente definendo la realtà stessa quale ambito di rivelazione che si propone all'esperienza. L'avvenimento si pone, pertanto, come momento aurorale dell'esperienza conoscitiva, come un fattore di inizializzazione e generazione, sganciato dal soggetto conoscente che si trova sempre di fronte ad un'iniziativa che lo precede, a qualcosa di non previsto e di non prevedibile, che eccede ogni misura. Nell'avvenimento si verifica il passaggio dall'inesistente all'esistente, che oltrepassa la stessa categoria della possibilità tracciando orizzonti di significato nuovi, imprevisi e imprevedibili. La dimensione ontologica dell'avvenimento, la sua consistenza e il suo significato assumono le vesti di un *nuovo inizio* che modifica l'assetto iniziale ed avvia un processo di cambiamento, di novità, di creatività, di scoperta. Ecco perché l'avvenimento prevede sempre un punto di fuga verso il Mistero, mantenendo il riferimento ad un'incognita<sup>136</sup>.

Ad impregnare l'avvenimento è poi la dimensione dell'*alterità*, che sfida l'io ad entrare in azione, in una mobilitazione totale e integrale della sua persona. L'avvenimento, sottolinea Giussani, "ci risveglia a noi stessi, alla verità della nostra vita, al nostro destino, alla speranza, alla moralità"<sup>137</sup>, provoca il soggetto a penetrare nell'esperienza, è un invito di fronte all'accadimento del fenomeno e al suo contenuto. "La vera esperienza perciò è un dire sì ad una situazione che richiama, è un far nostro ciò che ci vien detto, è far nostre le cose in modo da camminare dentro il loro significato oggettivo"<sup>138</sup>.

La categoria di esperienza, cruciale nella riflessione pedagogica giussaniana, mostra le caratteristiche di un realismo che valorizza gli elementi costitutivi dell'esperienza conoscitiva: da un lato il soggetto conoscente desideroso, aperto e spalancato alla realtà, dall'altro il mondo conosciuto che gli si fa incontro sotto forma di evento, di avvenimento che irrompe al di là di ogni misura, che precede con la sua iniziativa rendendo l'io evidente a se stesso. Un realismo che sostiene l'esistenza e la conoscibilità del fondamento

---

<sup>136</sup> Cfr. L. Giussani, S. Alberto, J. Prades, *Generare tracce nella storia del mondo*, Rizzoli, Milano 2001, pp. 14 e sgg.

<sup>137</sup> Ivi, p. 19.

<sup>138</sup> L. Giussani, *Il rischio educativo*, cit., pp. 53-54.

veritativo del reale e che porta a un confronto con tutti i fattori che costituiscono la realtà.

Nei dialoghi con un gruppo di *Memores Domini* Giussani a tal proposito così risponde ad una domanda dei suoi interlocutori: “Tu scopri quello che veramente sei, se veramente riconosci l’incontro che fai, cioè la presenza. Ciò che domina tutto è la presenza. [...] Non c’è niente prima dell’incontro. È nell’incontro che si accende quel che sei”<sup>139</sup>. Insomma è nell’incontro con *l’altro* che l’uomo trae la conoscenza di sé e del suo destino, è nell’avvenimento di comunione, di una relazione viva, che l’io si mobilita incrementando la propria capacità di conoscenza, di adesione e, dunque, la propria capacità di amare. L’incontro tra il soggetto e *ciò che è*, cioè con il mondo reale che è inizialmente indipendente dalla persona che l’esperienza compie, introducono il soggetto nell’avventura della conoscenza, avvicinando il mondo e le cose alla coscienza e suscitando la tensione a penetrarne il significato vero ed esauriente.

Efficacemente Angelo Scola ha sottolineato che nelle opere di Giussani si riscontra “uno stesso dinamismo” il quale “regge l’insorgere e lo svilupparsi dell’esperienza e del pensiero, a conferma del fatto che l’esperienza, quando è autentica, contiene il suo *logos* (non lo riceve dall’esterno) e, a sua volta, il pensiero, quando è integrale, non può che rendere la realtà in quanto tale”<sup>140</sup>.

L’istanza veritativa, allora, coinvolge tutto l’uomo, perché è tutto l’uomo che deve rispondere, nella vita, alla domanda di senso. Se l’istanza veritativa si pone, soprattutto, nel rapporto tra verità e domanda di senso – del soggetto che cerca la verità quale senso della vita – la condizione ontologica si pone nel rapporto tra verità e santità, virtù, esercizio del soggetto. Questo secondo rapporto rappresenta la cifra della conoscenza nella sua dimensione sapienziale. La conoscenza in tal senso non può ridursi a un’attività separata dal dinamismo e dalla energia della vita; nel suo farsi essa implica necessariamente giudizio e comprensione del significato, perché l’uomo non può vivere senza significato, senza verità.

---

<sup>139</sup> L. Giussani, *Dal temperamento un metodo*, BUR, Milano 2002, p. 167.

<sup>140</sup> A. Scola, *Un pensiero sorgivo*, cit., pp. 52-53.

## II.5. L'io in azione: esperienza e mendicanza

Come si è già accennato più sopra, secondo don Giussani l'uomo è immesso nella realtà con una dotazione originaria e universale che lo costringe ad un incessante confronto con tutto ciò che esiste ed incontra nel suo cammino. Il riconoscimento di tale fattore costitutivo dell'essere uomo non è l'esito di una speculazione astratta e teoretica ma sgorga nell'ambito dell'impegno con la realtà: quanto più l'io è in azione, quanto più si osserva la propria persona nell'esperienza quotidiana, tanto più si scoprono gli elementi portanti di quello che è il soggetto umano. I fattori costitutivi dell'umano si percepiscono quando sono provocati in un coinvolgimento, quando sono impegnati in un'azione; il rischio altrimenti è che essi non vengano mai a galla, non siano mai rilevabili e pertanto l'uomo ingenuamente giunga anche a negarli<sup>141</sup>.

Le domande di senso rappresentano quella "forza motrice" da cui tutto si origina: esse mobilitano le energie dell'uomo irrorandole incessantemente nel loro dispiegarsi nel mondo alla ricerca della *verità*. Tali esigenze costitutive dell'essere uomo sono inestirpabili, ineludibili, ineliminabili perché appartengono alla struttura del nostro io, costituiscono, dice Giussani, "come la stoffa di cui uno è fatto"<sup>142</sup>. Vivendo intensamente il rapporto con tutta la realtà, nella sua interezza e totalità, l'uomo sorprende la sua natura, si scopre portatore delle esigenze originali che coincidono con l'esigenza di verità, di giustizia, di felicità, di amore. Negare la domanda di un perché ultimo che lo costituisce significherebbe negare se stesso, significherebbe non poter dire "io", con tutto ciò che tale affermazione implica. Certo, l'uomo può censurare la "domanda", può accontentarsi degli istanti o attimi che sembrano liberarlo dalla noia quotidiana, può nutrirsi dei falsi idoli che oggi dominano i nostri luoghi, insomma può evadere in molti modi da quello che è, ma inutilmente,

---

<sup>141</sup> Cfr. L. Giussani, *Il senso religioso*, cit., pp. 46 e sgg.

<sup>142</sup> *Ibidem*.

perché la realtà, più forte e ostinata, lo riposiziona di continuo davanti all'esigenza di infinito che dà forma al suo volto.

La realtà ha sempre un punto di fuga che rimanda a qualcosa d'altro: Giussani cita in proposito dei versi di Clemente Rebora, "Qualunque cosa tu dica o faccia c'è un grido dentro: non è per questo, non è per questo"<sup>143</sup>, versi che esprimono con forza drammatica l'essenza stessa del *cuore* umano. Tutti i fatti della vita sono occasioni per comprendere il proprio io, per coglierne l'essenza, per scoprire il proprio destino. L'impatto con il reale, senza preclusioni, senza rinnegare e dimenticare nulla, è la condizione necessaria per sorprendere i fattori costitutivi dell'*io*.

Quanto più intenso è l'impatto con la realtà tanto più si sprigiona un invito, una parola, un *logos* che sospinge oltre, che rinvia oltre sé, più in là, in greco *anà*<sup>144</sup>. La parola *analogia*, nel pensiero di don Giussani, è sapientemente rivisitata in chiave antropologica, come osserva Scola<sup>145</sup>; il valore dell'*analogia* si mostra nella struttura dinamica di impatto che l'uomo ha con la realtà stando in lui una voce che lo attira a un significato che è più in là, più in su, oltre. È caratteristica dei grandi uomini e degli spiriti vivi l'ansia della ricerca mediante l'impegno della loro esistenza<sup>146</sup>.

Il porsi del soggetto nei termini di autocoscienza sistematica e critica del reale, attraverso un impegno infaticabile di domanda, di ricerca, di curiosità, nel confronto continuo con le *esigenze originarie*, caratterizza l'uomo come *mendicante*, l'uomo cioè che chiede supplicevolmente la *verità*. Afferma Giussani: "Se la natura dell'uomo è indomabilmente alla ricerca di una risposta; se la struttura dell'uomo dunque è questa domanda irresistibile e inesauribile, si sopprime la domanda se non si ammette l'esistenza di una risposta. E questa risposta non può essere che insondabile. Solo l'esistenza del mistero è adeguata alla struttura di mendicanza che l'uomo è. Egli è insaziabile

---

<sup>143</sup> C. Rebora, *Sacchi a terra per gli occhi*, vv. 13-15, in Id., *Le poesie*, Garzanti Libri, Milano 1999. I versi si trovano citati in L. Giussani, *Il senso religioso*, cit., p. 168.

<sup>144</sup> Cfr. L. Giussani, *Il senso religioso*, cit., pp. 150 e sgg.

<sup>145</sup> A. Scola, *Un pensiero sorgivo*, cit., p. 40.

<sup>146</sup> Cfr. L. Giussani, *Il senso religioso*, cit., p. 151.

mendicanza e ciò che gli corrisponde è qualcosa che non è se stesso, che non si può dare, che non può misurare, che l'uomo non sa possedere”<sup>147</sup>.

Paradossalmente il vertice della libertà si esprime e si compie proprio nel grido di domanda che attraversa il cuore dell'uomo consapevole della radice ultima che lo costituisce: l'esigenza ineludibile di inoltrarsi e di penetrare sempre più il significato della realtà.

La tensione dell'Autore a suscitare la domanda di verità in coloro che incontrava è testimoniata in numerosissimi passi dei suoi libri. Per esemplificare, riportiamo alcuni testi tratti da una conversazione avuta da Giussani con un gruppo di universitari, segno dell'impegno educativo profuso con costanza e con passione nei confronti delle giovani generazioni. In occasione degli esercizi spirituali degli universitari nel 1992, alla domanda di uno studente che gli chiedeva che differenza ci fosse tra desiderio del vero e domanda del vero, così Giussani rispondeva: “Il desiderio del vero non può non diventare domanda, se è desiderio autentico. La domanda inevitabilmente consegue da un desiderio autentico. Se il desiderio non si compie in domanda, non è un desiderio vero”<sup>148</sup>.

Qualche anno più tardi, nel 2001, alla giornata d'inizio anno degli universitari di Milano, così si esprimeva: “Vi prego di essere sempre nella vostra giornata appuntati sulla preghiera, sull'avamposto della domanda: la domanda è l'avamposto dell'uomo che va in battaglia; la domanda è un grido che non deve trascurare la sua autocoscienza, l'autocoscienza per cui vibra ed è nato”<sup>149</sup>. Le parole di Giussani mostrano chiaramente la posizione più corrispondente alla dimensione costitutiva dell'uomo: la domanda, l'attesa, la mendicanza di fronte al riconoscimento della esigenza di totalità che la ragione esprime, rappresentano il compimento di sé e della propria libertà.

Il 30 maggio del 1998, durante l'incontro di Papa Giovanni Paolo II con i movimenti ecclesiali, don Giussani conclude il suo discorso con queste parole: “La libertà dell'uomo, sempre implicata dal Mistero, ha come suprema,

---

<sup>147</sup> Ivi, p. 75.

<sup>148</sup> L. Giussani, *Perché il cuore viva*, in Id., *Realtà e giovinezza. La sfida*, cit., pp. 65-66.

<sup>149</sup> L. Giussani, *Dalla mia vita alla vostra*, in Id., *Avvenimento di libertà. Conversazioni con giovani universitari*, cit., p.11.

inattaccabile, forma espressiva, la preghiera. Per questo la libertà si pone, secondo tutta la sua vera natura, come domanda di adesione all'Essere, perciò a Cristo. [...] L'esistenza si esprime, come ultimo ideale, nella mendicanza. Il vero protagonista della storia è il mendicante: Cristo mendicante del cuore dell'uomo e il cuore dell'uomo mendicante di Cristo"<sup>150</sup>.

Il compito dell'uomo, il lavoro cui egli è chiamato, è camminare senza mai smettere di domandare il compimento di quel destino che teneramente si offre e si propone alla libertà umana. "La mendicanza è l'ultima possibilità di forza adeguata al nostro destino, rende l'uomo adeguato al destino"<sup>151</sup>.

## II.6. Libertà, gratuità, disponibilità

*Carissimo, la tentazione più grande che il demonio mette nel tuo cuore è di farti credere di essere più utile in qualunque altra parte del mondo fuorché dove ti trovi o che sarebbe più importante fare qualsiasi altra cosa fuorché quello che stai facendo (San Francesco di Sales)<sup>152</sup>.*

La libertà è la suprema dote che definisce l'uomo, lo qualifica nella sua unicità, irripetibilità, singolarità, misteriosità. Per comprendere il senso profondo del termine *libertà* Giussani rimanda all'esperienza originaria quale punto di partenza e chiave interpretativa della complessa e affascinante dinamica che muove il cuore dell'uomo.

Questi si sente veramente libero e, quindi, fa esperienza di libertà, quando riesce a compiere un suo desiderio: il passaggio dall'aspirazione alla sua soddisfazione corrisponde all'esperienza della libertà. Se si riconduce il significato di desiderio al suo senso originario, come desiderio di felicità, di soddisfazione totale, di pienezza, di completezza, allora la libertà coincide

---

<sup>150</sup> L. Giussani, *Discorso di don Luigi Giussani durante l'incontro con il Santo Padre Giovanni Paolo II con i movimenti ecclesiali e le nuove comunità*, Roma, 30 maggio 1998. L'intervento si può leggere in <http://www.clonline.org>.

<sup>151</sup> L. Giussani, *Attraverso l'umano*, in Id., *Avvenimento di libertà. Conversazioni con giovani universitari*, cit., p. 56.

<sup>152</sup> San Francesco di Sales, *Lettera 125* (25 settembre 1608), in *Lettere di amicizia spirituale*, Edizioni Paoline, Milano 1984, p. 558. La frase è citata da L. Giussani in *Le mie letture*, BUR, Milano 2005 (5<sup>a</sup> ed.), p. 178.

proprio con la capacità di felicità, con la capacità di pienezza, con la capacità di verità. L'uomo che identifica la libertà con "il fare quello che pare e piace" è un uomo libero disperatamente, non è libero, poiché ha scelto una libertà che non lo libera, in quanto non corrisponde al suo desiderio originale.

Giussani, rifacendosi ad un pensiero di Giovanni Papini, riesce a dare una chiara definizione dell'attributo "originale" che qualifica la libertà nel cuore dell'esperienza elementare: "Il seme è libero, ma soltanto di trasformarsi in albero. [...] Gli ostacoli alla naturale crescita si chiamano schiavitù"<sup>153</sup>. L'uomo è libero ma solo di diventare ciò che nella sua originale essenza era già, ovvero sete di felicità. Acutamente l'Autore definisce in maniera chiarissima il fondamento dell'essere uomo, individuando nel desiderio di felicità, secondo la declinazione appena descritta, la sua natura originaria.

La questione più importante e decisiva è ricondotta, ancora una volta, all'esperienza elementare, all'interrogativo sul senso della vita, inevitabile, ineludibile, ineliminabile. Così Blaise Pascal nei suoi *Pensieri*: "Bisogna aver smarrito ogni sentimento per trascurare di venirne in chiaro"<sup>154</sup>. La nostalgia di un bene totale e la tensione verso la felicità piena documentano nell'uomo la tendenza naturale verso l'Altro da sé, verso un ordine superiore di essere e di valore, di grandezza e di nobiltà. L'uomo oscilla tra due estremi, vuole essere felice, non può non desiderarlo ma risulta incapace di soddisfare da solo questa sua originaria aspirazione che, tuttavia, non può essere taciuta: "Desideriamo la verità, e non troviamo in noi se non incertezza. Cerchiamo la felicità, e non troviamo se non miseria e morte. Siamo incapaci di non aspirare alla verità e alla felicità, e siamo incapaci di certezza e di felicità"<sup>155</sup>.

A questo livello emerge tutta la potenza e la forza della ragione: l'uomo non può chiudere gli occhi di fronte alla sua miseria ma deve saper accettare, lucidamente, la propria condizione e tutto ciò che implica perché "l'uomo è manifestamente nato per pensare; qui sta tutta la sua dignità e tutto il suo pregio; e tutto il suo dovere sta nel pensare rettamente"<sup>156</sup>.

---

<sup>153</sup> L. Giussani, *Le mie letture*, cit., p. 173.

<sup>154</sup> B. Pascal, *Pensieri*, Garzanti, Milano 1994, n.194.

<sup>155</sup> Ivi, n. 437.

<sup>156</sup> Ivi, n. 146.

Quale strada allora dovrà l'uomo percorrere per trovare la corrispondenza tenera e cordiale con l'originale essenza del suo cuore? Ecco che Giussani traccia alcuni aspetti che qualificano la libertà dell'uomo intesa come ricerca della Verità, di quella verità che soddisfa il cuore.

Il primo connotato che qualifica l'uomo libero è il riconoscimento che la realtà continuamente rimanda a qualcosa di totalmente altro: la perenne inquietudine e frustrazione dell'uomo che, nato per l'infinito, cerca vanamente nel finito la soddisfazione del proprio desiderio di felicità, costringono la ragione a superarsi in direzione di un "oltre", alla ricerca della chiave esplicativa del mistero dell'esistenza. Il vuoto abissale e la carenza ontologica che la ragione denuncia senza appello rappresentano la mossa, la forza propulsiva per intraprendere il cammino sulla strada intravista e percepita.

Immaginiamo, dice Giussani, che l'Altro, intuito e percepito, sia il *terzo* che affianca l'uomo nel cammino e che si mostri sotto forma di segno, il padre, la madre, il maestro, l'amico. Questo aspetto rende tale riconoscimento ancora più affascinante: l'Altro intuito e presentito, attraverso la forza della ragione, si rende presente e prossimo, indossando le vesti del *terzo*<sup>157</sup>. Ma chi è il *terzo* nell'esperienza del giovane o dell'adolescente, insomma dell'uomo in crescita? Esso si manifesta sotto forma di segno e, pertanto, deve avere gli attributi che definiscono il segno, brevità e fragilità.

A questo proposito ci sembra interessante introdurre l'analisi che Giuliano Minichiello fa del *terzo* alla luce della teoria di Renè Girard del modello mediatore<sup>158</sup>. Consideriamo il modello girardiano nella sua massima generalità, e partiamo da un paradosso platonico: se l'ignoranza indica che noi non conosciamo qualcosa, come facciamo a sapere di non saperla? Girard ripropone il paradosso declinandolo sul piano del desiderio<sup>159</sup>. Egli sostiene che esistono cose che sappiamo di desiderare e cose che desideriamo ma di cui

---

<sup>157</sup> L. Giussani, *Le mie letture*, cit., p. 177.

<sup>158</sup> G. Minichiello, *Il rapporto maestro-allievo nella rivelazione della verità*, in AA.VV., *Maestro, maestri, nuovi maestri*, in *Atti del XL Convegno di Scholé*, La Scuola, Brescia 2002, pp. 17-50.

<sup>159</sup> R. Girard, *Menzogna romantica e verità romanzesca* (1961), tr. it., Bompiani, Milano 1981. Una fine interpretazione della prospettiva si trova in G. Minichiello, *Autobiografia e pedagogia. Il racconto di sé da Rousseau a Kafka*, La Scuola, Brescia 2000, pp. 103-111.

non abbiamo coscienza: alcuni desideri, pur essendo presenti, non hanno un oggetto definito, stabile. Il desiderio presenta quindi propriamente una struttura “triangolare”: la relazione tra un soggetto ed un oggetto del desiderio appare mediata infatti da un “modello” che orienta il desiderio del soggetto verso determinati oggetti e non altri: è il “modello” colui che ci aiuta a precisare il nostro desiderio, che aiuta il soggetto a riconoscere ciò che vuole.

Tralasciando la discussione in profondità del concetto girardiano di “desiderio mimetico” (che, originariamente limitato all’ambito letterario, si trasforma progressivamente in categoria antropologica, anzi nucleo fondante di una “antropologia del sacro”), prendiamone in considerazione alcuni aspetti, che possono risultare utili ad illuminare la concezione del “terzo” nella dinamica del desiderare. Il modello mediatore può essere esterno, trascendente, come Amadigi, prototipo letterario di tutti i cavalieri, per don Chisciotte, oppure interno, immanente, un modello che entra nella sfera di vita del soggetto: nel caso della mediazione esterna, tra modello e soggetto non può instaurarsi un clima di ostilità, giacché le vie delle rispettive esistenze non possono mai incrociarsi; nel caso della mediazione interna, invece, il modello, possedendo o desiderando necessariamente l’oggetto che indica al soggetto come sintesi di ogni brama, diventa automaticamente il rivale di quest’ultimo. Mentre l’eroe della mediazione esterna aspira semplicemente ad imitare il modello venerato, se ne rende schiavo fino a fondersi con lui e contemporaneamente si illude di essere padrone delle sue aspirazioni e magari ostacolato nella realizzazione di esse, in un movimento che impedisce dunque la trasparenza del soggetto a se stesso, nel caso della mediazione interna lo slancio è infranto proprio dal mediatore: “affascinato dal modello, il discepolo non può fare a meno di vedere nell’ostacolo meccanico frapposto da quest’ultimo la prova di una volontà a lui contraria, e lungi dal dichiararsi fedele vassallo, ambisce soltanto a ripudiare i legami della mediazione”<sup>160</sup>.

Spostandosi in prospettiva pedagogica e seguendo l’interpretazione di Minichiello, possiamo dire che, quando il desiderio non è precisato, è il maestro che ci aiuta e ci indica a prenderne coscienza. Allora il maestro si pone

---

<sup>160</sup> G. Minichiello, *Autobiografia e pedagogia*, cit., pp. 107-108.

come modello mediatore, indicando cosa desiderare e cosa non desiderare, un modello mediatore interno, che incontriamo nella nostra esistenza, che appartiene al nostro tempo, che ha una sua concretezza e che può essere identificato nel padre, nella madre, nell'amico. Il modello mediatore si offre allo sguardo come *segno* che rimanda all'oggetto desiderato, suscitando il desiderio di Verità per cui ciascuno è fatto e verso cui spinge l'originale essenza del cuore.

Il desiderio mimetico, nello stesso tempo, potrebbe generare un "doppio legame", trasformando il modello in rivale; secondo Girard, infatti, la contraddittorietà di un invito a desiderare che al tempo stesso è un divieto determina la tonalità di base della mediazione interna, quella dell'odio, del risentimento: "Soltanto l'essere che ci impedisce di esaudire un desiderio da lui stesso suggeritoci è veramente oggetto di odio"<sup>161</sup>. Il maestro-modello rischia di diventare rivale se non fa un passo indietro, affidando alla libertà fragile, ma educata, del soggetto la possibilità di rischiare l'incontro con l'oggetto desiderato. Il pericolo, laddove non si stabilisca la distanza necessaria con il soggetto desiderante, è che la figura del maestro – modello mediatore – generi risentimento, diventando una figura contraddittoria: da un lato orienta il desiderio, dall'altro non lascia sufficientemente liberi per poterlo soddisfare. La mancata distanza fa nascere la cosiddetta "violenza mimetica" favorita nei nostri tempi, tra l'altro, dal fatto che il soggetto è immerso in una infinità di rapporti di tipo mimetico: la galassia elettronica, il gruppo dei pari, gli stessi genitori sono tutti mediatori interni che possono diventare rivali, con la conseguente nascita di uno spazio di potenziale violenza reciproca che, in verità, sembra essere la peculiarità di questa epoca. Nella relazione educativa, ciò però non avviene se il maestro-modello si distanzia di fronte alla pienezza della Verità, lasciando spazio alla libertà e alla responsabilità del soggetto.

La prima caratteristica della libertà coincide, dunque, con il riconoscimento di una Presenza eccezionale che è la misura di un Altro, una presenza che è segno e indossa i panni del *terzo*, che è qui, sorregge e guida durante il cammino, sempre pronto, tuttavia, a porsi alla giusta distanza perché

---

<sup>161</sup> R. Girard, *Menzogna romantica e verità romanzesca*, cit., p. 116.

l'approdo sia sperimentato dalla persona. “La verità della vita – dice Giussani – è la misura di un Altro, ma di un Altro che ci sta a fianco<sup>162</sup>.”

A questo punto, bisogna chiarire quali siano i passi da compiere, quale la strada da attraversare perché questo riconoscimento si trasformi in risposta libera e responsabile a quel *terzo* che sorregge e guida, che spalanca orizzonti nuovi e inesplorati ma impregnati di una promessa di bellezza, di verità e di felicità irresistibile. Secondo don Giussani, il secondo aspetto caratterizzante la libertà è il *seguire*. “La sequela è la mossa, il metodo, la vita di questo riconoscimento del ‘vero presentito’”<sup>163</sup>. Il segno che vale la pena seguire è che il presente assume un volto nuovo, è come capovolto nella sua drammaticità, si trasforma in realtà affascinante, attraente, impregnata di una novità che cattura, che prende, che tocca le corde più intime del cuore dell'uomo. “Il presente nella sua nudità, nella sua povertà, nella sua debolezza assoluta, diventa grande se diventa espressione di un seguire. Libertà è seguire”<sup>164</sup>.

Questa è la strada, questi sono i passi necessari per una verifica personale di quanto si incontra sul proprio cammino. Il compimento dell'uomo, come essere libero, sarebbe un'illusione se non passasse attraverso la sua libertà: non sarebbe umano un compimento dell'uomo, se egli non fosse libero.

Di qui, la valorizzazione della *sequela*, intesa etimologicamente come volontà di seguire, obbedienza: una sequela non passiva, automatica, inoperosa o inconsapevole, bensì una sequela che si qualifichi come *avventura dell'interpretazione* di quel segno che svela, ma nello stesso tempo vela. Una sequela come “tentativo cordiale di immedesimazione con i motivi profondi di ciò che viene proposto [...] un immedesimarsi con la ragione profonda, con l'evidenza magnifica, con l'intelligenza penetrante di ciò che l'Annuncio porta”<sup>165</sup>. Una sequela che si radica in un disegno scritto sin dall'inizio, secondo la sua originale essenza, una sequela che si sostanzia in una libertà che si espone all'impatto della coscienza del mondo.

---

<sup>162</sup> L. Giussani, *Le mie letture*, cit., p. 176.

<sup>163</sup> Ivi, p. 185.

<sup>164</sup> Ivi, p. 178.

<sup>165</sup> *Ibidem*.

Quali sono le conseguenze dell'uomo che si pone di fronte alla realtà in una posizione aperta, senza pregiudizi, disposto a conoscere la verità, comunque si manifesti? La prima considerazione di una libertà declinata nei termini descritti è che essa, così concepita e vissuta, conduce alla realizzazione dell'unità dell'io, favorisce il compimento di un io più libero, promuove l'unità della persona.

Sull'onda di una presunta libertà ontologica, che rivendica la teleologia immanente e la realizzazione nell'azione, abbiamo assistito ad una graduale ma inesorabile frammentazione dell'io<sup>166</sup>. Di fronte a questa profonda lacerazione dell'io della temperie contemporanea, Giussani rilancia la possibilità di un orizzonte educativo che, paradossalmente, riparta proprio dall'io lacerato e frammentato, dall'io che ha subito il fascino e, al contempo, l'inganno di quella libertà ontologica, che lo hai poi abbandonato al suo destino.

È il *destino* il punto dal quale Giussani sostiene si possa ripartire per ricondurre l'io ad unità, per rimettere il soggetto nel cammino che lo porta a pensare in termini di senso e di significato, ad essere infine persona che, nell'incontro con la libertà dell'altro, realizza anche la propria libertà. L'errore, la fragilità, la discontinuità di sguardo non impediscono di diventare pian piano se stessi: di rimbalzo, la *sequela* come indicazione e orientamento per non perdersi nell'oceano della realtà si impone per la ripresa del cammino, dove la figura del *terzo* ricompare nuovamente per poi farsi da parte e lasciare spazio all'essere della persona.

Il primo frutto della libertà è la *gratuità*, che non coincide con la libertà ma ne è l'espressione suprema. Il riconoscimento di una presenza senza paragone, lo stupore ammirato e la sollecitazione a confrontare la proposta ricevuta, la possibilità di essere coscienti di sé momento per momento rappresentano il frutto maturo di una libertà libera, di una libertà che entra in azione, che si pone di fronte alla realtà senza pregiudizi, con lealtà, abbracciandone tutti i fattori ed esplorandone anche il senso. L'ammirazione accesa dalla realtà cammina insieme al desiderio di comprendere, di indagare le possibilità che la natura propone.

---

<sup>166</sup> Cfr. G. Minichiello, *Autobiografia e pedagogia*, cit., p. 237.

La caratteristica che meglio esprime l'abbraccio libero alla realtà, che incessantemente provoca attraverso l'esperienza del segno, realtà sperimentabile che acquista il suo significato conducendo ad un'altra realtà, è la *disponibilità*. Essa corrisponde all'impegno indomabile e incessante per una avventura di conoscenza che parte dal reale ma che rimanda a ricercare qualche cosa d'altro, oltre quello che immediatamente appare. La libertà agisce, dunque, nello spazio della dinamica del segno, che è sempre avvenimento da interpretare.

La questione fondamentale per un cammino umano risiede in una educazione alla libertà come responsabilità. Pedagogicamente la sfida del rapporto docetico si gioca proprio su questo terreno: se il mondo si offre allo sguardo nella dinamica del segno, che per sua natura svela e vela al contempo, allora educare alla libertà coincide con una tenera, cordiale ma ferma sollecitazione a rispondere a ciò che chiama. "Accettare – dice Giussani – è il primo gesto della libertà, da quello può partir tutto, ma, a ogni passo che fa, la libertà prima accetta, poi fa"<sup>167</sup>.

La disponibilità ha una triplice curvatura che ne esalta le caratteristiche intrinseche. Anzitutto, non c'è disponibilità se non per la *totalità*: nulla deve rimanere fuori dallo sguardo di chi è lanciato sulla realtà, se non si vuole mortificare la ragione come "capacità di rendersi conto del reale secondo la totalità dei suoi fattori"<sup>168</sup>.

La disponibilità è poi *pazienza nel tempo*: l'intuizione e la percezione del vero rendono l'uomo paziente e allora "il tempo non solo non è obiezione, ma è abbracciato nella totalità della disponibilità stessa"<sup>169</sup>. Non più conflitto fra logica e tempo ma la possibilità di verificare la presenza di uno spazio radicale che apre un varco tra logica e tempo, tra eternità e contingenza<sup>170</sup>.

Infine, la disponibilità è *purità assoluta*, che si esprime in una tensione ideale che non impedisce la caduta, la prevaricazione della debolezza o, anche, dell'incoerenza. La *purità assoluta* qualifica l'origine dell'essere, della fonte

---

<sup>167</sup> L. Giussani, *Che cosa c'entra con le stelle?*, in Id. *Avvenimento di libertà*, cit., p. 136.

<sup>168</sup> L. Giussani, *Il senso religioso*, cit., p. 17.

<sup>169</sup> L. Giussani, *Le mie letture*, cit., p. 184.

<sup>170</sup> Per una rigorosa riflessione sul pensiero del conflitto tra logica e tempo si rimanda a G. Minichiello, *La vita a termine*, Marsilio, Venezia 2007.

della vita e per questo l'errore, lo sbaglio non tolgono nulla alla gratuità che consente continuamente di rialzarsi e di riprendere il cammino.

L'ultimo aspetto che qualifica la gratuità è l'atteggiamento di *domanda* che esprime la potenza del movimento, il flusso del cammino, dove tutto viene alimentato e sorretto. La domanda è l'aspetto più denso e profondo della gratuità: non ha barriere, non ha obiezioni possibili, tutto vince<sup>171</sup>.

È interessante analizzare la concezione che della libertà elabora Romano Guardini, un pensatore che sicuramente ha alimentato la riflessione di don Giussani. In un passaggio centrale della sua analisi, Guardini parla della libertà come di una condizione imprescindibile dell'incontro: se non sono libero da certe esigenze vitali, dall'interesse immediato, dalla concentrazione sul mio io, non posso autenticamente aprirmi all'altro, lasciare spazio a ciò che nell'altro esula dai miei interessi: "io, in quell'autenticità e libertà di cui s'è detto, sto di fronte alla realtà che mi circonda. Le funzioni vitali e le intenzioni più immediate svaniscono. Sono toccato dall'essenza di ciò che mi sta davanti; entro nel suo orizzonte di significato"<sup>172</sup>. Ma questa libertà come distanza da sé è già sempre anche libertà per l'altro, per un'istanza che mi sta di fronte e avanza la sua pretesa: "Qui, libertà e necessità si muovono assieme attorno a un asse del tutto spirituale, o più esattamente interiore, e convergono nella positiva realizzazione e manifestazione del significato. In questo momento, in questo luogo, in questa relazione con le cose o con una persona l'esistenza diventa piena, giusta, sana e salva"<sup>173</sup>. La libertà è da intendersi, dunque, per Guardini in una duplice accezione: in quella negativa di "libertà-da", capacità di autodeterminazione, e in quella positiva di "libertà-per", capacità di decidere le finalità del proprio agire, i valori verso i quali orientarsi.

L'uomo è, quindi, persona nella misura in cui è libero: libero dalle urgenze quotidiane e libero per i propri valori. Anche in questo caso la libertà non va intesa come uno stato acquisibile una volta per tutte, ma come un processo in divenire: "Bisogna diventare liberi per la libertà"<sup>174</sup>.

---

<sup>171</sup> Cfr. L. Giussani, *Le mie letture*, cit., pp. 184 sgg.

<sup>172</sup> A. Babolin, *Romano Guardini filosofo dell'alterità*, cit., p. 32.

<sup>173</sup> Ivi, p. 39.

<sup>174</sup> R. Guardini, *La libertà vivente*, in Id., *Persona e libertà*, cit., p. 102.

Il problema della libertà è posto quindi, come in Giussani, a partire non dalla sua possibilità in astratto, ma dalla sua realtà, dal suo manifestarsi all'interno dell'ambito dell'esperienza. La domanda è allora: “v'è nella mia esperienza interiore un evento, una forma d'atto, un rapporto all'oggetto e a me stesso, che portino un carattere particolare, diverso da tutti gli altri processi, forme d'atto e modi di rapporto? Un carattere che non posso altrimenti indicare con il termine ‘libertà’?”<sup>175</sup>. Di fatto, l'uomo, che pure si sa parte della causalità necessaria della natura, sperimenta tuttavia in se stesso una possibilità che trascende ed esula da tale causalità: la capacità di dare origine ad azioni, la capacità, cioè, di essere a propria volta fonte di nessi causali.

Tale libertà è una possibilità ma è allo stesso tempo un compito: va coltivata. In questo senso, la libertà, quale carattere fondamentale dell'esistenza personale, è insieme un presupposto e un obiettivo del processo educativo. Questa prima accezione della libertà, la libertà psicologica, è definita come la sovranità dell'io che pone la propria volontà a fondamento delle proprie scelte e del proprio agire. Se qui l'agente è autonomo e si pone come inizio, la sua libertà non deve essere confusa con l'arbitrio, dal momento che in essa opera già un elemento in certa misura necessitante: la costituzione della persona agente.

Ciò che pone un limite, ma allo stesso tempo inverte la libertà è la sua relazione col nucleo autentico, intimo della persona. Solo in questo modo l'azione può essere realmente espressione dell'individuo che la compie, può essere, cioè, pensata come agire personale. L'azione non transita attraverso di me, ma sorge in me ed è mia in senso proprio, non è nulla di accidentale. Quando l'azione si connota in questo modo, la libertà è vissuta come autoappartenenza: “Mi esperisco appartenente a me stesso nella sovranità della indipendente decisione di scelta; e mi esperisco come appartenente a me stesso in quel processo che esprime la mia più intima essenza nell'azione. Là esperisco: sono il mio proprio padrone. Qui: sono io stesso”<sup>176</sup>.

---

<sup>175</sup> Ivi, p. 98.

<sup>176</sup> Ivi, pp. 101 sgg.

L'accezione della libertà come sovranità non esaurisce però il fenomeno della libertà, rischia anzi di caratterizzarlo in maniera puramente formale se non viene integrata da un altro momento, quello della libertà assiologica: "Solo entrambe assieme: libertà come forma in cui si svolge l'atto e come contenuto dell'atto così realizzato, formano il fenomeno della libertà vivente"<sup>177</sup>. Vivente è la libertà in quanto incarnata, esperita da un soggetto reale, ma anche nella misura in cui ha un oggetto, un contenuto, che si identifica con dei valori concreti: in questo senso essere liberi non significa essere svincolati, ma poter dare al proprio agire una direzione che trascende se stessi: trovare compimento in qualcosa.

Il contenuto cui mira l'azione può avere diverse collocazioni. La libertà personale presuppone anzitutto una polarità tra il rapporto con se stesso e il rapporto con gli altri, intesi in senso totale come "noi", cioè tra la propria dimensione individuale e quella comunitaria, senza la quale l'uomo non può divenire se stesso. La libertà dell'io, se vuole essere reale, deve tenere insieme questi due poli. Ancora, esso può essere collocato nella sfera morale e rappresentato come mondo etico. Suo compito è perseguire il bene, pensato come "ciò che è corretto, giusto nella rispettiva situazione"<sup>178</sup>.

Infine, l'ambito cui Guardini riconosce valore ultimo è quello religioso, che costituisce l'essenza più profonda dell'uomo: in esso infatti si realizza l'incontro con il trascendente e l'infinito. Tutta la vita dell'uomo è sottoposta a leggi, a partire da quelle naturali fino alle leggi supreme dello spirito: esse costituiscono un legame e, in senso radicale, una negazione della libertà. Ma tutte queste leggi sono opera di Dio, in quanto creatore della natura e fine ultimo della destinazione umana. Nel momento in cui l'uomo si riconosce creatura di Dio, la volontà dell'uomo si riconosce in quella divina e allora queste leggi diventano il contenuto proprio della volontà umana: "Allora voglio in Lui ciò che è la legge che vige in corrispondenza. Allora però la legge non è più 'legge', ma diventa contenuto e forma del mio proprio volere"<sup>179</sup>. Si tratta, dunque, di una libertà conseguita non con il superamento, ma con

---

<sup>177</sup> Ivi, p. 103.

<sup>178</sup> Ivi, p. 110.

<sup>179</sup> Ivi, p. 114.

l'adempimento della legge. Per quanto, quindi, si tratti qui di un valore limite per l'esistenza terrena, che è caratterizzata dalla finitudine, pure questa libertà è in grado di esplicitare la dinamica autentica della libertà come presupposto e insieme come meta.

In base a ciò sono definite anche le condizioni e i limiti dell'agire educativo. Infatti, Guardini riconosce tre elementi fondamentali nel processo di formazione: l'essere umano plasmabile, che ha un suo spazio vitale, all'interno del quale è in rapporto con gli uomini, sia come singoli sia come totalità, con le cose, con la storia; l'insieme di tutti quegli elementi e quei valori che in ogni singolo uomo premono verso la loro realizzazione; l'atto formativo stesso, attraverso il quale viene compiuta tale realizzazione.

Così definito, il processo educativo è determinato essenzialmente da due fattori: la libertà e l'elemento immutabile. In consonanza con quanto sottolineato da Giussani, esso per Guardini sorge dalla libertà e la vuole forgiare, ma questa libertà si colloca e si concretizza all'interno delle condizioni poste dall'immutabile. L'immutabile è costituito da tutti quegli elementi che educatore ed educando si trovano come dati: le leggi della natura, le idee, il diritto, le condizioni materiali e soprattutto i valori. Un processo educativo che pretenda di prescindervi è mera chimera: "L'*ethos* delle attività formative consiste nell'operare in modo adeguato all'immutabile; è la sensibilità per la necessità e per la realtà di fatto. Così la formazione diventa conforme alla realtà, reale. Ma l'*ethos* delle attività formative risiede ad un tempo nella coscienza della libertà. Esser consapevole della libertà, agire con la libertà e la sua responsabilità, accrescere e ampliare la libertà: questo rientra nel più profondo orientamento dell'uomo quanto il rispetto per il dato immutabile"<sup>180</sup>.

Il dato immutabile è proprio ciò che si manifesta nell'incontro: nell'accoglienza della realtà che ci sta di fronte – sia essa l'altro uomo, il mondo delle cose, quello dei valori o della religione, infine il destino storico – l'altro si presenta a noi come un fatto dotato di una propria pretesa di oggettività. Ma la capacità di aprirsi all'altro nella sua autonomia non può

---

<sup>180</sup> Ivi, p. 95.

essere dato per scontato nell'uomo: al contrario, come si è visto, in genere l'uomo si chiude di fronte a tutto ciò che non si conforma ai propri progetti: "In verità non ci apriamo per il mondo, com'è in sé, ma esigiamo da esso che sia come lo vogliamo. La nostra autoaffermazione vuole che le cose debbano così essere tali da sentirci in esse confermati, protetti, sostenuti, promossi. Così cerchiamo continuamente di trasformare il mondo in funzione del nostro essere particolare"<sup>181</sup>.

La libertà, allora, intesa come apertura intenzionale verso la realtà che sussiste fuori di me e che mi viene incontro, costituisce un "esercizio scomodo": si vive più comodamente senza di essa. L'obiettivo ultimo della formazione diviene in questo senso l'educazione a questa libertà, che è, nel suo significato proprio, responsabilità: "La formazione è la modellazione dell'uomo; della libertà e verso la libertà. Modellazione verso ciò che egli [...] ha il dovere di essere, cioè ciò che gli è dato in compito come contenuto della libertà. [...] Così la libertà è presupposto, atmosfera e fine del mondo pedagogico"<sup>182</sup>.

La libertà insomma è condizione e sostanza dell'educazione: nella riflessione pedagogica di Giussani l'educazione si fonda sulla libertà ed ha la libertà come suo fine nel senso che orienta l'educando a "desiderare il vero, a domandare dove sta di casa il destino della vita"<sup>183</sup>, con tutta la pazienza necessaria a coltivarlo, affinché si raggiunga la piena realizzazione del proprio io. La libertà allora è adesione all'essere, apertura senza limiti, esercizio di risposta alla realtà che continuamente interpella le energie umane, è tensione alla verità. La libertà si identifica nel desiderio di una soddisfazione intera e compiuta che nell'uomo si realizza nel rapporto con l'infinito.

"La libertà – dice Giussani – è originalmente l'impeto con cui l'uomo vive, cioè tende al suo destino. La libertà è la natura dell'uomo: la natura dell'uomo è un impeto verso l'infinito. Questa libertà – questa energia, questo impeto – si mette in moto per un'attrattiva che la sollecita. Perciò, l'inizio della libertà è un giudizio, perché l'attrattiva che mi sollecita vuol dire: 'questa cosa

---

<sup>181</sup> Ivi, pp. 96 sgg.

<sup>182</sup> Ivi, pp. 115 sgg.

<sup>183</sup> L. Giussani, *Che cosa c'entra con le stelle*, cit. p. 127.

è vera'. L'attrattiva è il riverbero del vero, è il fascino del vero. La libertà nasce sempre come giudizio, cioè come riconoscimento dell'attrattiva del vero; perciò la libertà incomincia come ragione e si compie come adesione"<sup>184</sup>, come adesione al reale che ci viene incontro suscitando stupore e curiosità, rinvigorendo la nostra umanità in tutte le sue dimensioni e possibilità.

---

<sup>184</sup> L. Giussani, *Certi di alcune grandi cose* (1979-1981), cit., pp. 332-333.

## CAPITOLO III

### *La prospettiva pedagogica di Luigi Giussani*

*Non sono qui perché voi riteniate come vostre le idee che vi do io, ma per insegnarvi un metodo vero per giudicare le cose che io vi dirò. E le cose che io vi dirò sono un'esperienza che è l'esito di un lungo passato: duemila anni (L. Giussani)<sup>185</sup>.*

#### **III.1. L'educazione come "introduzione alla realtà totale"**

La prospettiva educativa di Luigi Giussani trova il suo punto di partenza nelle parole del teologo austriaco Jungmann<sup>186</sup> al quale l'Autore fa riferimento per definire che cosa sia l'educazione: "Un buon teologo austriaco mi ha dato quella che io ritengo la definizione migliore di educazione che abbia trovato fino ad ora: 'l'educazione è l'introduzione alla realtà totale'"<sup>187</sup>.

Due sono i termini intorno ai quali si articola la riflessione pedagogica giussaniana fino alle sue implicazioni ultime: *realtà* e *totale*. La formazione integrale della persona si compie nel suo rapporto con la realtà e nell'incremento della coscienza di sé: l'uomo deve essere educato, cioè introdotto alla realtà totale, perché diventi più se stesso e si realizzi.

Tale realizzazione avviene in un luogo preciso che è la realtà, dove si compie l'esperienza della vita verso la scoperta di una consapevolezza totale. La realtà è origine e fine dell'esperienza educativa, ne traccia prospettive, modalità e connessioni, ne definisce i passi e ne è il compimento. In principio, la realtà si offre come stimolo che impegna l'interesse e il movimento della persona, mobilitandone la libertà, la ragione e l'affezione e la sollecita a porsi la domanda circa il suo significato; passo dopo passo ne costituisce il punto di verifica; infine si manifesta come risultato del contenuto della coscienza. Introdurre alla realtà totale significa dunque avvicinare il giovane ad una

---

<sup>185</sup> L. Giussani, *Il rischio educativo*, cit., p. XV.

<sup>186</sup> Cfr. J.A. Jungmann, *Christus als Mittelpunkt religiöser Erziehung*, cit., p. 20.

<sup>187</sup> L. Giussani, *Introduzione alla realtà totale*, cit., p. 4.

cultura attraverso cui il fenomeno educativo si svolge e prende forma in un rapporto presente, nell'incontro con l'altro affinché il soggetto in formazione possa realizzare pienamente la sua umanità.

La realtà cui fa riferimento don Giussani non è interpretabile semplicisticamente nei termini di un realismo classico. La categoria cui rimanda l'autore è invece, come si è già avuto modo di sottolineare più sopra, quella di "*avvenimento*" nel suo significato etimologico: il reale si manifesta come evento e, in quanto tale, contiene all'interno il suo *logos*, che delinea i tratti di un metodo adeguato all'avventura educativa, un metodo che fa appello alla libertà pro-vocandola ad una interrogazione consapevole. Tale provocazione si traduce in una sfida permanente, che non si svolge secondo la dinamica dell'adattamento bensì si caratterizza quale possibilità di esperienza alla ricerca e alla scoperta della propria identità personale.

Il compito dell'educatore, in tale chiave, è quello di *introdurre* l'educando a fare esperienza della realtà nella sua integralità, accompagnandolo a prendere coscienza della ricchezza del reale nella totalità dei suoi fattori. La realtà, dunque, attraverso l'adulto, si offre alla libertà dell'educando, richiedendo un atto di decisione del soggetto al quale, segno dopo segno, il mistero dell'essere si offre sotto forma di dono.

Da che cosa dipendono "l'influsso o la determinazione educativa"<sup>188</sup> nella persona dell'educatore per la definizione di un metodo che possa realmente dirsi pedagogico? È l'orizzonte totale cui tutta l'esperienza si rivolge a guidare i passi dell'adulto nel rapporto educativo: lo sfondo verso cui si dirige lo sguardo dell'educatore rappresenta la "premessa alla dinamica educativa", è la preconditione per un qualsivoglia movimento educativo. L'orizzonte culturale, quale senso riconosciuto di tutto, è come un'intuizione antecedente al cammino educativo, che si dispiega e si svolge lungo un'intuita ipotesi risolutiva inscritta nella coscienza dell'educatore<sup>189</sup>.

La dinamica che caratterizza il fenomeno educativo come "introduzione alla realtà totale" porta in primo piano la parola *esperienza*, unitamente ai due

---

<sup>188</sup> L. Giussani, *Il rischio educativo*, cit., p. 136.

<sup>189</sup> *Ibidem*.

termini che nell'esperienza sono coinvolti: soggetto e realtà. Il primo è chiamato dalla realtà, che gli si fa avanti come problema, ad assumere la responsabilità della scelta; questa è definita dall'orizzonte di riferimento che orienta ed accompagna il soggetto come "io in azione"; la predilezione di fronte al particolare è la stessa che si ha di fronte all'orizzonte globale. Vogliamo dire che nell'esperienza educativa "il fattore determinante è il soggetto"<sup>190</sup>, sia dalla parte dell'educatore sia dalla parte dell'educando, entrambi coinvolti in un avvenimento che interpella la libertà di ciascuno. Dunque, l'intenzionalità educativa si specifica, in chi educa, nel desiderio di comunicare una visione della vita che sia attraente e corrisponda alle esigenze della propria umanità, una visione della vita carica di ragioni positive giacché "l'educazione ha bisogno alla sua base di un'esperienza elementare di positività, di relazioni semplici e buone, in cui sia tangibile la stima per l'uomo, la (com)passione per il suo cammino e il suo travaglio, la speranza forte nelle sue risorse; relazione dunque di fiducia creativa. Per questo il prendersi cura iscritto nell'educare non nasce e non è giustificato da un senso di insufficienza cui provvedere e di vuoto conoscitivo da riempire, oppure da un senso di esuberanza senza direzione da lasciar esprimere. L'accoglienza, che si esercita nella relazione educativa, non può avvenire, invece, che alla luce di un *sensu di sovrabbondanza dell'esistenza*; quello per cui si può dire che l'esistenza è 'cosa buona'"<sup>191</sup>.

Ma se la consistenza del soggetto è data dalla percezione dell'orizzonte totale, va evidenziato un aspetto che partecipa alla comprensione di tale orizzonte: la primissima esperienza che il soggetto fa, dall'inizio della sua esistenza, è costituita dall'impatto con la realtà, come dato che si mostra e si concede nella sua integralità. Tale esperienza aurorale, che concorre a formare l'autocoscienza e a dare consistenza alla parola *io*, è l'esperienza originale di una appartenenza, è il riconoscimento di appartenere a qualcosa d'altro, di oltre da sé<sup>192</sup>. La genialità, l'intelligenza, la probità, la lealtà, l'amore per il fatto

---

<sup>190</sup> Ivi, p. 137.

<sup>191</sup> Comitato per il progetto culturale della Conferenza Episcopale Italiana (a cura di), *La sfida educativa*, Laterza, Roma-Bari 2009, p. 14.

<sup>192</sup> L. Giussani, *Il rischio educativo*, cit., p. 138.

educativo sgorgano, come naturale riverbero, da questa sorgente di coscienza, di *essere per qualcosa d'altro*; pertanto, “introdurre alla realtà totale” equivale a introdurre al suo significato, cioè accompagnare l'adolescente nel viaggio di scoperta del significato di sé e della realtà che lo circonda.

L'aspetto della *totalità* rappresenta, insieme alla realtà, la questione centrale della linea educativa giussaniana. Il termine *totalità* si declina in una duplice direzione: “significa lo sviluppo di tutte le strutture di un individuo fino alla loro realizzazione integrale e, nello stesso tempo, l'affermazione di tutte le possibilità di connessione attiva di quelle strutture con la realtà. Lo stesso fenomeno, cioè, attuerà insieme una *totalità* di dimensioni costitutive dell'individuo e una *totalità* di rapporti ambientali”<sup>193</sup>. È chiarissimo dalle parole di Giussani che si tratta non di due fenomeni distinti, uno riguardante l'uomo e le sue dimensioni, e l'altro riguardante il suo rapporto con il mondo: è il medesimo fenomeno che investe l'uomo in tutta la sua estensione, che sviluppa la *totalità* del suo essere nella relazione di scoperta e di esperienza del reale in vista del conseguimento della consapevolezza totale di sé e del mondo.

Un'educazione che assuma la realtà come termine di confronto, nella *totalità* dei suoi fattori, chiama l'uomo a paragonarsi con essa per poterne scoprire la varietà, la bellezza, la complessità, ma, soprattutto, per scoprirne il senso. La possibilità di conoscenza del fondamento veritativo del reale comprende le rappresentazioni qualificanti la stessa modernità: come sottolinea Angelo Scola, insieme al concetto di esperienza, Giussani ha sviluppato in una prospettiva originale il tema della libertà, della verità come evento, della conoscenza come strutturalmente connessa all'affezione<sup>194</sup>.

### **III.2. La tradizione**

La prima direttiva essenziale di un adeguato metodo educativo è la lealtà rispetto alla *tradizione*, intesa sia come retaggio del passato da valorizzare, e in primo luogo come retaggio e contributo della riflessione

---

<sup>193</sup> Ivi, p. 19.

<sup>194</sup> Cfr. A. Scola, *Un pensiero sorgivo*, cit., p. 77.

giudaico-cristiana<sup>195</sup>, sia come l'insieme della struttura di valori e di significati in cui il ragazzo è nato e si forma. La tradizione, che si pone come "ipotesi di senso totale della realtà", rappresenta l'unica condizione di certezza per l'adolescente; "l'educazione di un essere, cioè la sua 'introduzione alla realtà totale', non può avvenire senza una idea di significato che all'individuo in formazione si presenti adeguatamente solida, intensa e sicura"<sup>196</sup>.

Si parla oggi di una frattura fra le generazioni, come l'effetto della mancata trasmissione di certezze e valori, una frattura che rischia di innalzare barriere insormontabili se non si recupera e valorizza la memoria dalla quale ripartire per una proposta veramente umana. Il pericolo gravissimo, dice Giussani, è immaginare la società nuova come qualcosa di totalmente sganciato dal passato, concepire il cambiamento come rottura con la storia precedente. Per anni si è sostenuto che la libertà è assenza di legami e di storia, che si può diventare grandi senza appartenere a niente e a nessuno con la terribile conseguenza di crescere una generazione di ragazzi che si sentono orfani, senza padri e senza maestri. Di fronte ad una cultura che ha sistematicamente demolito le condizioni e i luoghi stessi dell'educazione, la famiglia, la scuola, la Chiesa, Giussani con forza e vigore rilancia il valore della tradizione: egli sostiene esplicitamente, in numerosi interventi, la necessità di proiettare i giovani verso il futuro proponendo una novità nella continuità, ovvero attraverso una tradizione rinnovata.

"La tradizione – sottolinea Giuseppe Acone – è continuità e memoria senza le quali non si educa e non ci si educa. Il pericolo che il nostro tempo vive è che il corposo trionfo della scienza e della tecnica invadano sempre più la prospettiva pedagogico-educativa, a spese della tradizione. Come osserva Gadamer in *Verità e Metodo*, la tradizione è l'ultima carta per vivificare ciò che resta dell'umano"<sup>197</sup>.

---

<sup>195</sup> Sul concetto di "tradizione" in pedagogia si è ampiamente soffermato G. Acone; tra i numerosi contributi sul tema dello studioso, cfr. *Declino dell'educazione e tramonto d'epoca*, La Scuola, Brescia 1995.

<sup>196</sup> L. Giussani, *Il rischio educativo*, cit., p. 21.

<sup>197</sup> Cfr. G. Acone, *Pedagogia e società*, in Id. (a cura di), *Aspetti e problemi della pedagogia contemporanea*, Seam, Roma 2000, pp. 24-25. Per il riferimento a H. G. Gadamer, cfr. *Verità e metodo* [1960], tr. it. a cura di G. Vattimo, Bompiani, Milano 1983.

La tradizione è, dunque, afferma don Giussani, la ricchezza complessiva del passato che nell'uomo vive come un presente: conoscenza, scoperta, creatività, innovazione sono possibili solo a partire da un'idea di significato possibile della realtà che viene consegnato al giovane in crescita. La mobilitazione dell'io è sempre l'esito di una possibilità di azione impregnata di una certezza e di una positività: "il primo fattore costruttivo di una cultura, e quindi il primo fattore costitutivo di una educazione, è l'abbraccio di una tradizione, la personalizzazione di una tradizione e la comunicazione di essa a chi deve essere educato"<sup>198</sup>. In tale prospettiva la tradizione non si configura come la trasmissione passivamente assunta di un sistema di valori e di regole che nella loro prescrittività vincolerebbero la libertà e la responsabilità dell'educando, costretto semplicemente ad una presa d'atto di ciò che ha ricevuto; al contrario, essa si rivela come un patrimonio di segni attraverso i quali l'uomo ha impresso la sua impronta nella storia, un patrimonio ricco di possibilità di rinnovamento per l'educando, al quale viene consegnata, "tràdita" in senso etimologico, una prospettiva totale di interpretazione della realtà, un'immagine del destino, un'ipotesi di lavoro da verificare come "buone" per la propria vita. Insomma la tradizione rappresenta lo slancio per affrontare il presente e il futuro, sulla base di un patrimonio di conoscenze e di narrazioni, che nel tempo hanno mostrato il loro valore e la loro corrispondenza.

Come sottolinea Benedetto XVI, "nella formazione e nella crescita morale [...] la libertà dell'uomo è sempre nuova e quindi ciascuna persona e ciascuna generazione deve prendere di nuovo, e in proprio, le sue decisioni. Anche i più grandi valori del passato non possono semplicemente essere ereditati, vanno fatti nostri e rinnovati attraverso una, spesso sofferta, scelta personale"<sup>199</sup>. In una prospettiva analoga, per don Giussani la tradizione si configura come "un insieme di esperienze, di conoscenze, di valori, che devono essere criticamente assunti e riscoperti; [...] educare è assumere l'ipotesi

---

<sup>198</sup> L. Giussani, *Libertà di educazione*, cit., p. 165.

<sup>199</sup> Benedetto XVI, *L'educatore è un testimone della verità e del bene. Lettera alla Diocesi e alla città di Roma sul compito urgente dell'educazione*, Libreria Editrice Vaticana, Città del Vaticano 2008, p. 3.

interpretativa della vita trasmessa dalla tradizione e verificare che essa realmente tenga di fronte alle sfide e ai problemi del tempo”<sup>200</sup>.

In altre parole la tradizione deve entrare in crisi, deve cioè farsi problema ed essere vagliata ed esaminata, per poterne cogliere i valori da stimare ed abbracciare e lasciare ciò che valore non è. Insomma l’educazione si deve radicare in una tradizione, altrimenti il rischio è uno svuotamento di senso e l’approdo ad un relativismo ingenuo, oltre che pericoloso; l’apporto del passato costantemente rinasce e si offre alla persona in crescita costituendo la trama dell’esistenza e il punto da cui muovere in direzione di un cammino di liberazione e di pieno compimento dell’umano. “Fedeltà e libertà – sottolinea l’Autore – sono le due condizioni senza delle quali non c’è il senso della storia, perché la storia è una permanenza che si mobilita in versioni sempre nuove”<sup>201</sup>.

Acutamente Angelo Scola, richiamando Blondel, sottolinea che la tradizione “è luogo di pratica e di esperienza, vissuto e proposto in prima persona dall’educatore alla libertà sempre storicamente situata dell’educando. Pertanto essa così intesa è per sua natura aperta a tutte le domande che incombono sul presente, garantendo il processo della *generazione* – la piena ed autentica esperienza di paternità-figliolanza – imprescindibile condizione per suscitare civiltà”<sup>202</sup>.

La compagnia nel cammino di crescita, di sviluppo, di compimento dell’umano muove allora dalla ricchezza complessiva del passato, cioè dalla tradizione. L’intensità e la ricchezza del presente derivano da ciò che lo ha preceduto, fino all’istante precedente. “L’uomo – sottolinea Maria Zambrano – ha il privilegio di possedere degli antenati: siamo sempre figli di qualcuno, eredi e discendenti. [...] Avere una cultura, vivere in una cultura, significa che la vita personale di ciascuno di noi ha dietro di sé un tesoro, [...] significa poter ricordare, poter richiamare alla memoria”<sup>203</sup>. L’abbraccio di una tradizione, la sua personalizzazione e comunicazione rappresentano il fattore costruttivo di una cultura e, dunque, di una educazione; la memoria del passato offre

---

<sup>200</sup> M. Camisasca, *Don Giussani. La sua esperienza dell’uomo e di Dio*, cit., pp. 41-42.

<sup>201</sup> L. Giussani, *Il rischio educativo*, cit., p. 47.

<sup>202</sup> A. Scola, *Un pensiero sorgivo*, cit., p. 74.

<sup>203</sup> M. Zambrano, *Seneca*, Bruno Mondadori, Milano 1994, p. 1.

un'ipotesi di significato, uno sguardo sulla realtà, a partire dal quale il giovane muove i suoi passi nella storia gravida di significato. “Ha la possibilità di rinascere soltanto ciò che risiede in una tradizione”<sup>204</sup>.

La tradizione, afferma don Giussani, è quella complessa dote di cui la natura arma la nostra persona, è come l'ipotesi di lavoro con cui la natura ci mette nel grande cantiere della vita e della storia, “gettandoci” nel paragone con tutte le cose<sup>205</sup>. Valorizzare la tradizione significa offrire all'educando l'opportunità di una verifica della propria identità e della propria storia. Quando il rapporto educativo si colloca sullo sfondo necessario della tradizione, infatti, si accende un'ipotesi che è “segno del genio; l'offrirla ai discepoli è l'umanità del maestro; l'aderirvi come a luce nell'avventura del proprio cammino è la prima intelligenza del discepolo. [...] Non può esistere cura del discepolo, se non nell'almeno vaga e confusa, quasi istintiva, visione di un senso del mondo”<sup>206</sup>.

Senza una proposta, il rapporto con la realtà sarebbe puramente reattivo: la mancata trasmissione di una proposta, di certezze, di valori impedirebbe al giovane in crescita di orientarsi nella vita e di discernere il bene dal male, trasformando il rapporto con la realtà in pura istintività e reattività. L'uomo ha bisogno di *un'ipotesi di lavoro* in base alla quale essere “gettato”, per usare un termine di Heidegger, sulla scena del mondo: un'ipotesi che viene offerta, consegnata e, dunque, affidata all'altro ed alla sua libertà di verifica.

Il fenomeno educativo insomma si gioca in un presente la cui densità e ricchezza sono sostanziate dall'eredità del passato, perché ognuno di noi è manifestato da un antecedente, un insieme che lo fonda e gli dà forma. Sganciata dal passato, la vita perderebbe il suo asse fondamentale: per Giussani la scoperta di essere creatura, generati da qualcuno che ci precede, che ci attende e che ci vuole bene. La tradizione è allora lo strumento attivo, che nella persona dell'educatore viene comunicato e consegnato all'esperienza del giovane nella problematicità del suo dispiegarsi. La lealtà e l'impegno con la tradizione rappresentano il primo fondamentale fattore di un fenomeno

---

<sup>204</sup> Ivi, p. 3.

<sup>205</sup> Cfr. L. Giussani, *Libertà di educazione*, cit., p. 165.

<sup>206</sup> L. Giussani, *Il rischio educativo*, cit., pp. 21-22.

educativo che aspiri realmente e sinceramente allo sviluppo pieno e integrale della persona.

### III.3. L'autorità

Luogo e condizione dello svolgersi della relazione educativa e della presentazione di una "ipotesi di lavoro" sulla realtà è l'*autorità*, che Giussani interpreta etimologicamente come "auctoritas", ciò che fa crescere (dal latino *augeo*). Essa rappresenta l'elemento essenziale per la valorizzazione di una tradizione rinnovata ed offerta all'esperienza dell'educando nell'ottica di spalancarlo alla pienezza della realtà.

Il secondo fattore del processo educativo, dopo la tradizione e strettamente connesso con essa, si identifica, dunque, nell'*autorità*, che costituisce, per Giussani, l'espressione concreta della ipotesi di lavoro, il modello e criterio di sperimentazione dei valori forniti dalla tradizione. Senza autorità non c'è educazione, perché educare è trasmettere qualcosa che si è ricevuto: la mancanza di memoria farebbe smarrire alla vita il senso di essere generati, la scoperta cioè di essere creature, originate da qualcuno che è prima di noi e che è pronto ad accoglierci. "L'autorità è l'espressione della convivenza in cui si origina la mia esistenza, è il mio 'io' più vero"<sup>207</sup>. Nel confronto con l'autorità, ci si imbatte in un dono che si manifesta come *un uomo che pensa, parla e agisce*, avvolgendo in un abbraccio di "comprensione" la persona in formazione, la quale spera, in fondo confida, di raggiungere la meta nel cammino.

Giussani sostiene fortemente l'esperienza dell'autorità, soprattutto negli anni caldi del Sessantotto, in un contesto in cui essa veniva duramente rifiutata e in cui si tendeva ad immaginare che l'individuo potesse formarsi da sé. Egli la considera invece il nodo cruciale per il passaggio verso una tradizione rinnovata, saldamente persuaso che senza autorità non c'è educazione, perché l'individuo si fa sempre insieme ad un altro, grazie all'incontro con l'altro che comunica un portato significativo da narrare e tradurre in esperienza.

---

<sup>207</sup> Ivi, p. 29.

“L’esperienza dell’autorità – dice Giussani – sorge in noi come incontro con una persona ricca di coscienza della realtà; così che essa si impone come rivelatrice, genera novità, stupore e rispetto. C’è in essa un’attrattiva inevitabile, che suscita interrogazione, desiderio di ricerca, insieme ad una inevitabile soggezione: è questo che porta a seguirla e a farsene discepoli”<sup>208</sup>. Si tratta di un’autorità che non paralizza ma piuttosto fa entrare in azione l’io, aprendolo alla realtà, e che, quando è autentica, viene avvertita dall’educando come adeguata alla sua persona.

L’educazione, dunque, non consiste nello “spiegare il reale”, ma nell’aiutare ad entrare in esso: ciò è possibile soltanto se l’adulto per primo entra nel reale fino a scoprirne il significato. “La presenza educativa è la presenza dell’adulto come persona unita, presenza che si impone alla nostra vita, non come impetuoso parere o vivace sentimentalità, ma come sequela del reale nel riconoscimento e nella valorizzazione del segno. Questo è il punto sostanziale: solo una vita lievitata, pervasa, sospinta dall’ideale, può generare il vero processo educativo”<sup>209</sup>.

Educare è allora impegno critico di re-invenzione solidale *con e per* l’educando, in un contesto di cooperazione che è fattore imprescindibile di ogni contesto educativo. L’adulto, mentre è all’opera, tiene vicino a sé il giovane e lo incoraggia a “fare insieme”. Educare non è istruire, non è trasmettere regole e contenuti, ma com-partecipare ad un’esperienza di esplorazione appassionata della realtà.

“La funzione educatrice di una vera autorità si configura precisamente come ‘funzione di coerenza’, soprattutto *ideale*: una continuità di richiamo ai valori ultimi ed all’impegno della coscienza rispetto ad essi; un permanente criterio di giudizio su tutta la realtà”<sup>210</sup>. Quanto più l’educatore è consapevole della proposta, delle sue parole, dei suoi atteggiamenti, quanto più è animato da una tensione ideale di giudizio sulla realtà e sulle cose, tanto più il giovane è accompagnato nel cammino di emancipazione verso la realizzazione piena della sua persona.

---

<sup>208</sup> *Ibidem*.

<sup>209</sup> *Ivi*, pp. 62-63.

<sup>210</sup> *Ivi*, p. 29.

Il giovane, forse anche in misura maggiore dell'adulto, mostra di avere una grande esigenza logica-razionale, di fronte alla quale la responsabilità dell'educatore è chiamata incessantemente ad offrire risposte e testimonianza. Quelle risposte e quella testimonianza che, come in un grido di dolore, Franz Kafka confessa di non aver mai ricevuto, nella famosa *Lettera al padre*: "Per me, bambino, tutto quello che mi ingiungevi era senz'altro un comandamento del cielo, non l'ho mai dimenticato, diveniva il metro determinante per giudicare il mondo, soprattutto per giudicare te, e qui hai fallito totalmente. Poiché quando ero piccolo ci vedevamo soprattutto a tavola, il tuo insegnamento era in gran parte rivolto alla condotta da tenere durante i pasti. Quel che compariva in tavola bisognava mangiarlo, era proibito esprimere giudizi sulla qualità delle portate – tu però le trovavi spesso disgustose, le definivi 'robaccia'. [...] Bisognava fare attenzione a non lasciar cadere sul pavimento resti di cibo, e di solito erano sparsi soprattutto ai tuoi piedi. [...] Papà, spero che tu mi capisca bene, questi erano dettagli del tutto secondari, per me divennero avvilenti solo in quanto tu, l'uomo che ai miei occhi rappresentava la massima autorità, non ti attenevi alle ingiunzioni che mi avevi imposto"<sup>211</sup>. Drammatiche le parole del giovane Kafka, disorientato e confuso da questo "doppio legame" costitutivo del sistema educativo paterno. Egli, tuttavia, osserva Giuliano Minichiello, riesce a sfuggire al meccanismo del modello mediatore e a non cadere nella sua trappola morale, il risentimento: infatti, scorge contemporaneamente nel padre la debolezza e la fragilità, "questo processo in cui Ti affermi giudice, mentre per lo più sei parte fragile e cieca quanto noi siamo"<sup>212</sup>. Kafka smaschera la debolezza del padre, mette in luce la contraddittorietà del desiderio, ma "sa che il sistema è necessario, è la vita stessa concepita come compito"<sup>213</sup>.

Se la prima incarnazione dell'autorità è la famiglia, la questione circa la *coerenza ideale* dell'educatore si gioca su un piano che paradossalmente trascende e oltrepassa anche l'incoerenza nella vita pratica, perché, come sottolinea don Giussani, "il ragazzo, evolvendosi, superato un certo momento

---

<sup>211</sup> F. Kafka, *Lettera al padre*, tr. it., Feltrinelli, Milano 2002, pp. 19-20.

<sup>212</sup> Ivi, p. 21.

<sup>213</sup> G. Minichiello, *Autobiografia e pedagogia*, cit., p. 153.

dell'adolescenza, capisce benissimo che suo padre è un uomo come tutti gli altri e sua madre è una donna, una persona, come tutte le altre”<sup>214</sup>.

Pensare oggi la persona e l'autorità significa confrontarsi con una crisi che ci riguarda e che ci pone in una condizione di spaesamento, di assenza di punti di riferimento. Come afferma Benedetto XVI, “in un'atmosfera connotata da una mentalità e una forma di cultura che portano a dubitare del valore della persona umana, del significato stesso della verità e del bene, in ultima analisi della bontà della vita [...] nasce la difficoltà forse più profonda per una vera opera educativa: alla radice della crisi dell'educazione c'è infatti una crisi di fiducia nella vita”<sup>215</sup>.

“Autorità è chiaramente anche la scuola, in quanto si pone come prosecuzione e sviluppo dell'educazione data dalla famiglia”<sup>216</sup>. Ma la scuola italiana, come osserva puntualmente Acone, si trova in una sorta di deriva sistemica e in una grave crisi di identità che, venendo meno la coniugazione tra tecniche e valori, diventa sempre più profonda, provocando un oscuramento progressivo dell'educazione<sup>217</sup>. È quella scuola “agnostica o neutra” contro cui polemizza don Giussani, in cui “la mancata offerta di un significato fa sì che l'insegnante non sia più maestro, e porta l'alunno ad erigersi a maestro di se stesso e a codificare le impressioni e le reazioni contingenti, con quella diffusa presuntuosità colma di impertinenza e di chiusi pregiudizi che si spesso oggi sviliscono la schiettezza e l'apertura propria della giovinezza”<sup>218</sup>.

Di converso una scuola che muove da un'ipotesi, la comunica e la offre alla libertà dell'educando come possibilità di verifica, rappresenta un modello culturalmente valido per una educazione che sia realmente orientata al servizio del realizzarsi della personalità umana nella sua interezza e unità.

Nella temperie post-moderna, in cui il soggetto si rivela fragile e precario, in cui la famiglia e la scuola sembrano aver abdicato al loro compito primario, l'autorità svela ancora più chiaramente la sua funzione decisiva nel rapporto educativo: infatti essa rappresenta una completezza di sguardo, di

---

<sup>214</sup> L. Giussani, *Introduzione alla realtà totale*, cit., pp. 7-8.

<sup>215</sup> Benedetto XVI, *L'educatore è un testimone della verità e del bene*, cit., p. 3.

<sup>216</sup> L. Giussani, *Il rischio educativo*, cit., p. 30.

<sup>217</sup> Cfr. G. Acone, *Pedagogia e società*, cit., p. 30.

<sup>218</sup> L. Giussani, *Il rischio educativo*, cit., p. 30.

giudizio e di affettività che si consegnano all'altro per il suo bene, introducendolo al rapporto con il suo destino e aprendolo ad un'ulteriorità che costituisce per Giussani la meta specifica dell'essere umano destinato ad oltrepassarsi. Ciò perché senza autorità manca la mediazione, fondamentale per il giovane, rispetto alla realtà, manca l'autorevolezza nel proporre un'ipotesi di lavoro non istintiva o reattiva bensì ricca di significato, perché alimentata dal radicamento nel passato, proiettata verso un suo superamento che ne conservi però le istanze più feconde, radicata nell'esperienza.

In questo senso, osserva Giuliano Minichiello, “il maestro è modello di esperienza perché realizza la totalità delle esperienze comunemente vissute e condivise. Si può definire maestro chi fa esperienza della totalità nel/del proprio tempo: nel proprio tempo, perché il senso è un orizzonte pensabile a partire da un tempo determinato; del proprio tempo, perché ogni tempo, per poter essere pensato, deve essere esperito come una totalità”<sup>219</sup>. L'autorità sorge sempre nel tempo e nello spazio, si situa in un determinato ambiente, luogo dove si incontra e si comunica. Essa è, pertanto, *autorità vocazionale*, nel senso che in qualsiasi luogo si può incontrare una persona che sente, vive e comunica la tradizione in modo intelligente, vivo, rinnovato.

In sostanza, per Giussani, l'autorità è incarnata dall'adulto che documenta concretamente la possibilità del compimento dell'esistenza in termini di felicità, bellezza, giustizia, verità. Secondo il sacerdote di Desio, ciò è possibile perché il fulcro di questo insegnamento sono la persona e la sua dignità, illuminati dalla vicenda unica di Gesù di Nazareth, che da duemila anni si rivolge al cuore di tutti gli uomini. Il messaggio di Gesù è una meravigliosa narrazione, una stupefacente “novella”, sia per il carattere assolutamente inusitato, etimologicamente *novus*, dei suoi insegnamenti, sia per la sua strutturazione in forma non teorica e dogmatica – come nelle altre religioni rivelate – bensì in forma viva, ancorata ad una vicenda biografica, ad un assoluto che si fa carne e da carne attraversa tutte le vicende dell'uomo, inverandolo ed insieme superandolo.

---

<sup>219</sup> G. Minichiello, *Il rapporto maestro-allievo nella rivelazione della verità*, cit., p. 28.

Sostanza narrativa ha, dunque, l'impegno educativo dell'adulto, come narratore e testimone di speranza: esso non si caratterizza come modellamento o trasmissione di contenuti, bensì come dialogo autentico in cui ciascuna persona si immerge nella sua integralità ed irriducibilità, definendo insieme con gli altri un orizzonte comune di significati, negoziati ed elaborati attraverso lo scambio di interpretazioni e narrazioni.

L'adulto "autorevole" è colui che nel farsi ogni giorno, in ogni parola come in ogni gesto, narratore e testimone della propria esperienza culturale e di fede, propone questo racconto – vero *iter mentis in Deum* – ai giovani, non perché seguano le sue orme, ma perché intraprendano con lui liberamente una strada, intrecciando la loro autobiografia alla sua, perché apprendano dai suoi comportamenti il desiderio e la passione della verità e si dispongano ad interrogarla e a riceverne risposte, con le loro parole e non con le sue.

Il metodo di Dio e il metodo della Chiesa è espresso secondo Giussani dalla parola *pazienza*. I tempi degli esiti non li fissa l'uomo, e non li fissa il maestro: infatti non si può non tener conto del valore più misterioso che è nell'uomo e che si chiama libertà, cioè il nesso fra la coscienza di sé e il proprio destino. La modalità con cui un individuo aderisce al fine è realmente un mistero tra lui e Dio: all'educatore pertiene invece la speranza che i semi buoni lanciati presto o tardi daranno i propri frutti.

Pazienza vuol dire rispetto della libertà dell'altro, rispetto dei tempi che non sono nostri. La prima regola fondamentale è che bisogna dare ragione di ciò che si dice: se si vede che la ragione non è compresa, bisogna trovare un modo migliore per comunicarla.

La seconda regola è l'*esempio* che devono dare i genitori e gli educatori. Esemplarità significa anzitutto testimonianza di coerenza morale ed ideale, che i giovani e soprattutto i preadolescenti esigono in modo intransigente: se i ragazzi si accorgono che la coerenza è richiesta e non testimoniata nella vita quotidiana, che la moralità ed anche la fede non sono agite concretamente nella relazione, non influiscono sui criteri di scelta e di comportamento degli educatori, non sono richiamate nel giudicare i fatti della vita ed i contenuti dell'esperienza, il risultato non può che essere la deformazione della forma-di-

sé che si sta costruendo, e la frammentazione dispersiva, e narcisistica, della coscienza.

#### **III.4. La verifica dell'ipotesi esplicativa della realtà**

L'originalità della situazione educativa consiste nell'essere consapevolmente il luogo di un incontro autentico tra persone. Certo, Giussani non ignora l'asimmetria caratteristica del processo formativo e, quindi, il ruolo differente giocato dalle due parti in relazione; all'educatore spetta il ruolo di guida, ma ciò cui l'attività formativa mira è la realizzazione della verità già presente nell'educando, della sua specifica forma d'essere.

Decisivo, pertanto, è il terzo fattore dell'avvenimento educativo, dopo la tradizione e l'autorità, quello che don Giussani definisce *verifica personale dell'ipotesi esplicativa della realtà*. La proposta, incarnata nell'autorità e offerta alla libertà dell'educando nello spazio educativo di una relazione significativa, deve essere verificata nell'azione: solo così l'evidenza razionale potrà illuminarsi fino alla convinzione sorgiva di quella decisionalità necessaria per il farsi della persona.

Non sono sufficienti la forza della proposta, il carisma del soggetto educante, la chiarezza del significato delle cose, “né basta una intensità di reale autorità in chi lo propone; per rispondere in modo adeguato alle esigenze dell'educando occorre invece suscitare nell'adolescente una risposta personale a quella ipotesi, risposta che implica il personale impegno rispetto alla propria origine”<sup>220</sup>. Quello che è in gioco nel rapporto con l'altro “è il contenuto che attraverso di lui ci viene comunicato”<sup>221</sup>.

Occorre, quindi, che “l'offerta dell'ipotesi 'tradizionale' sia verificata; e ciò può essere fatto solo dall'iniziativa del ragazzo e da nessun altro per lui”<sup>222</sup>. L'integralità dell'esperienza, cifra della proposta educativa di Giussani, si compie nell'impegno agito dell'educando, chiamato a partecipare personalmente al cammino offerto e proposto attraverso l'autorità.

---

<sup>220</sup> L. Giussani, *Il rischio educativo*, cit., p. 31.

<sup>221</sup> L. Giussani, *La persona rinasce in un incontro*, cit. p. 214.

<sup>222</sup> L. Giussani, *Il rischio educativo*, cit. p. 31.

L'educatore deve dunque proporsi come occasione di verifica, nella coscienza che ad un primo momento di adesione alla sua proposta d'essere ne seguirà un altro in cui il confronto diventerà serrato e si configurerà come una lotta per l'autoaffermazione dell'educando. L'importante per la riuscita dell'incontro educativo è che la figura di riferimento sia dotata di sufficiente onestà, necessaria non solo ad accettare l'alterità che si costituisce di fronte a lui, ma anche a promuoverla e sostenerla; ciò risulterà tanto più facile, quanto più l'educatore avrà coscienza di essere egli stesso incompiuto, sempre in formazione.

Ciò significa che il processo formativo trova un limite in quel punto di consistenza, in quella forma vivente che progressivamente emerge nella persona in formazione, e che porta con sé propri significati, un proprio destino. Tutto ciò rappresenta il mistero impenetrabile dell'individuo, di fronte al quale si arresta il lavoro educativo. Intensamente Guardini sintetizza questo aspetto affermando che “tutto quanto si chiama ‘educazione’ significa in fondo permanere in questo mistero, offrendo il nostro servizio, il nostro aiuto, e ponendo rimedio dov'è necessario. Qui, allo stesso modo, l'educazione trova garanzia e sicurezza”<sup>223</sup>.

L'impegno è, dunque, lo strumento di verifica necessario per la formazione di una capacità di giudizio libera dall'invadenza, a volte oppressiva, di una modalità di pensiero e di vita che può spingere all'omologazione e per questo mortificare il cuore dell'uomo. In tale dinamica entra in gioco la libertà dell'individuo, in forza della quale egli può accedere alla conoscenza e alla verità.

L'intrinseco legame fra libertà, identità personale e giudizio mostra un aspetto basilare del fenomeno educativo: la formazione della coscienza critica. Scopo dell'educazione è, infatti, promuovere una libertà di giudizio che disponga la persona a ricercare con passione ciò che è autentico e vero per sé, condizione essenziale perché l'uomo affermi se stesso come *io*, come persona singolare, irriducibile nella sua differenza.

---

<sup>223</sup> R. Guardini, *La credibilità dell'educatore*, in Id., *Persona e libertà*, cit., p. 234.

La natura, ad un certo punto dell'esistenza, provoca il fanciullo a porsi di fronte alla proposta della tradizione, mediata dall'autorità del maestro, in maniera critica: quello che gli è stato consegnato diventa, o meglio, deve diventare *problema*, il giovane cioè deve confrontarsi con l'offerta ricevuta, altrimenti l'irrazionalità lo condurrà all'accettazione passiva o all'abbandono ribelle della proposta. Il *problema* va rivoltato e indagato, dice Giussani, come se fosse un sacco nel quale andiamo a rovistare: il termine "rovistare" qualifica la critica – dal greco *krinein*, *krísis* – che consiste nel rendersi ragione delle cose, attraverso il paragone fra ciò che la tradizione ha consegnato e i desideri del cuore. "La critica è l'espressione della genialità umana che è in noi, una genialità tutta protesa a scoprire l'essere, a scoprire i valori"<sup>224</sup>.

L'*esperienza elementare*, nella varietà delle espressioni, delle culture e delle consuetudini, è la medesima per ogni uomo e rappresenta il criterio ultimo del giudizio inteso come esigenza di vero, di bello, di buono: l'uomo, cioè, è spinto a confrontare ogni singola proposta con quel nucleo di evidenze ed esigenze originali che costituiscono il suo essere. Si delinea così un'antropologia che non si occupa solo di "descrivere ciò che l'uomo è, ma anche ciò che dovrebbe essere. Un'antropologia che non si risolve né nel riduzionismo né nel determinismo, che ridurrebbero a zero ciò che l'essere umano deve essere per corrispondere ai suoi stessi parametri descrittivi"<sup>225</sup>.

In altre parole, l'idea abbracciata o ricevuta esige che l'adolescente si metta in gioco in un personale impegno che lo conduca a verificare l'offerta tradizionale per stabilirne la connessione vitale con le proprie situazioni, la pertinenza rispetto ai propri progetti, insomma la corrispondenza alle esigenze del cuore. La verifica personale dell'ipotesi educativa può essere fatta solo dall'iniziativa del ragazzo: si capisce di essere perché si agisce, l'impegno con le proprie energie vitali porta allo scoperto l'io.

La risposta che l'educatore deve fornire rispetto alle attese e ai problemi evocati dal giovane non consiste nell'elaborazione di risposte più o meno adeguate, ma nel contribuire a fare chiarezza sulla realtà nella quale si è inseriti

---

<sup>224</sup> L. Giussani, *Il rischio educativo*, cit., p. 45.

<sup>225</sup> G. Minichiello, *L'emergenza educativa come questione antropologica*, in "Studium Educationis", vol. 1, n. 3, Erickson, Trento 2008, p. 16.

e nel promuovere il senso di responsabilità di fronte ad essa. Lo scopo di ogni azione educativa è allora quello di alimentare una libertà di giudizio nel paragone continuo fra ciò che avviene, la realtà, e le esigenze fondamentali del giovane: un'educazione cioè che susciti quella energia con cui l'uomo modula e governa i rapporti con le persone e le cose<sup>226</sup>.

“Proprio perché è decisa nel proporre una visione delle cose, l'educazione vera ha supremo interesse a che il giovane si educi ad un confronto continuo non solo con le posizioni altrui, ma anche e soprattutto fra ciò che gli capita e quell'idea *tràdita* che gli viene offerta come ipotesi. L'urgenza di questa sperimentazione personale implica una sollecitazione instancabile della personale responsabilità del giovane, perché, se l'idea si configura come proposta e collaborazione offerte dall'educatore, è solo un consapevole impegno del singolo che ne realizzerà il valore e ne scoprirà la esistenziale validità”<sup>227</sup>.

Ciò significa indurre una maturazione della coscienza personale e la realizzazione di un agire che si riconosca responsabile del proprio destino e di quello del mondo. In quali scelte questo atteggiamento concretamente si traduca e attraverso quali strategie si attui, tutto ciò è rimesso alla libertà personale.

La sollecitazione alla responsabilità deve diventare metodo di educazione; l'impegno esistenziale è la condizione per una genuina esperienza di verità. Giussani richiama in proposito un'affermazione di San Tommaso d'Aquino: “Non si può capire la realtà se non ci si sta”<sup>228</sup>. Educare significa aiutare l'altro a conquistare la libertà sua propria, educare la sua capacità critica, intesa come l'atto attraverso il quale il giovane assume il passato e le sue ragioni, lo mette davanti ai propri occhi, se lo rappresenta paragonandolo con la sua esperienza, ed infine lo accetta o lo rifiuta.

Il maestro, allora, non pretende di essere depositario della verità ma si riconosce quale strumento di rivelazione del senso della verità, e diventa perciò capace di guidare il pensiero a riconoscere le forme semplici in cui la verità

---

<sup>226</sup> Cfr. L. Giussani, *Il rischio educativo*, cit., p. 94.

<sup>227</sup> Ivi, p. 31.

<sup>228</sup> Cfr. ivi, pp. 32 sgg.

manifesta il proprio senso; la natura trascendente della verità, attraverso la testimonianza esemplare del maestro, si manifesta pienamente nel suo imporsi come interrogativo ineludibile. In questa relazione di domanda e risposta si radica il rapporto docetico, spazio di confrontabilità tra il pensiero e il reale<sup>229</sup>.

La essenzialità del maestro diventa quella della precisazione dell'interrogativo che muove la ricerca come problema, della scoperta di problemi sempre più rilevanti, della capacità di riconoscere l'errore là dove si presenta, del coraggio di cercare risposte nuove a quesiti sensati. L'interpellazione alla quale è difficile sottrarsi si tramuta in "decisività", in "verifica personale dell'ipotesi educativa".

### **III.5. Educazione e comunicazione di sé: l'agire formativo come incontro e dono**

Uno degli aspetti dell'esperienza educativa che Giussani sottolinea con forza è che "educare è una comunicazione di sé, del proprio modo di rapportarsi con il reale"<sup>230</sup>, è comunicare la propria coscienza della realtà, il proprio modo vivo di impatto con tutti i fattori che la costituiscono, senza nulla censurare, in uno sguardo aperto e desideroso di cogliere tutti i particolari, anche quello apparentemente più banale: comunicazione di un'esperienza della realtà che, attraverso l'immedesimazione con il tutto, si è trasformata in coscienza e, pertanto, è divenuta condivisibile, possibilità di proposta, cammino da offrire, "ipotesi esplicativa della realtà".

Per educare è dunque necessario un orizzonte contemplativo della verità in cui il rigore del concetto sia armonizzato con la dimensione simbolica del linguaggio: è necessario cioè che la verità acquisisca una struttura comunicativa e diventi, contemporaneamente, evento di linguaggio. La realtà e la conoscenza spalancano l'uomo alla verità che diventa annuncio e testimonianza: essa è realmente indicata quale orizzonte dell'esistenza solo quando è comunicata. In tal senso la cultura indica il dinamismo vissuto in una

---

<sup>229</sup> Cfr. G. Minichiello, *Il rapporto maestro-allievo nella rivelazione della verità*, cit., p. 35.

<sup>230</sup> L. Giussani, *Il rischio educativo*, cit., p. 84.

persona reale, implica cioè la comunicatività inerente a ogni realtà umana compiuta.

Il farsi della cultura si realizza solo come mandato della propria umanità a cui si obbedisce: di qui la necessità di un recupero della tradizione etica e dell'importanza della formazione di uomini sapienti che insieme costruiscano una comunità di *educatori* capaci di parlare ai giovani, promuovendo la crescita della loro libertà e della loro capacità di discernimento.

Educare è quindi in primis una missione o meglio la trans-missione del proprio contenuto di umanità diventato cultura. La prima condizione di una autentica missione è che la sintesi culturale sia avvenuta nella persona dell'educatore, si sia trasformata cioè in coscienza delle cose e della realtà; solo così potrà generare un flusso comunicativo capace di essere evidente e credibile per chi lo riceve, solo così si realizzerà un impeto "missionario" proprio non di un soggetto astratto e ipotetico ma caratteristico del soggetto umano reale. La possibilità di un'azione educativa si attua nella misura in cui il contenuto della proposta interessa innanzi tutto la persona dell'educatore, giacché solo in tale chiave potrà essere *interessante* anche per chi la riceve.

Una tradizione o un'esperienza umana si incarnano nella storia laddove si comunicano secondo modalità che abbiano una dignità culturale e, dunque a partire dall'esperienza di un soggetto personale e comunitario, storicamente situato, che si proponga all'uomo in ragione delle proprie motivazioni. L'avventura della conoscenza allora si gioca non nel *saper fare* ma nel dare un senso alle cose che si fanno.

Spiega Giussani: "L'esigenza di unità, anima della vita cosciente della persona, deve lottare spesso contro forze di divisione anch'esse presenti nell'uomo; forze che lo inclinano a non considerare la connessione obiettiva e a frantumare l'organicità della trama naturale, isolandone i singoli aspetti. [...] Tutto questo blocca il dinamismo del rapporto evolutivo della persona, realizzandolo in un seguito di parzialità disarticolate con abnormi affermazioni dell'uno e dell'altro momento"<sup>231</sup>. Ne deriva una formazione della persona

---

<sup>231</sup> Ivi, p. 54.

molto limitata nella sua potenzialità, nella quale si assiste alla riduzione del bene alla funzionalità, al prevalere di una cultura in cui i valori proposti sono spesso contrassegnati dall'efficientismo della produzione, elementi associati alla diffusione della *téchne*. Di converso, una cultura con una valenza sapienziale, in forza della sua peculiare attenzione al soggetto, si pone quale importante tentativo di superamento della frammentazione del sapere, perché l'unità è situata a priori nella condizione ontologica del soggetto totalmente e radicalmente coinvolto nella ricerca. La garanzia di unità a priori del soggetto rappresenta la condizione per superare l'estraneità tra conoscenza e vita, nell'ottica di una piena umanizzazione dell'uomo e della società.

Giussani richiama, in modo indiretto, la sua concezione dell'educazione essenzialmente come comunicazione di sé quando afferma in una conversazione con giovani universitari: “quello che vi dico l'ho imparato e ve lo dico giocando solo sulla libertà pura”<sup>232</sup>. Il significato è chiaro: al maestro è possibile trasmettere solo la propria esperienza intesa come la vibrazione, la commozione, il contraccolpo davanti a tutto ciò che si vive, un'esperienza che assume i caratteri della sincerità, della trasparenza, della semplicità, con una potenza eccezionale di slancio e comprensione. Per questo, la forma caratteristica dell'educare non può che essere il dialogo, all'interno di un rapporto interpersonale tra maestro e allievo in vista della costruzione comune della realtà concettuale e morale.

Il dialogo, quale mezzo potente, vigoroso, dinamico e costruttivo, è uno dei punti di forza dell'opera educativa di Giussani, che, in un instancabile impegno e in una amorevole tensione e affezione al destino dell'altro, ha comunicato la sua vicenda umana invitando tanti a partecipare alla sua stessa gioia, coinvolgendoli in un'esperienza di ragionevolezza seducente per il cuore e per la mente, affrontando le questioni importanti della vita, nella concretezza dell'esistenza, restituendo così a parole come “destino”, “felicità”, “bisogno di senso” la loro consistenza e il loro spessore.

L'impianto tracciato da don Giussani sottolinea la natura interpersonale dell'esperienza educativa, giacché il cammino di crescita e di maturazione

---

<sup>232</sup> Cfr. L. Giussani, *Dalla mia vita alla vostra*, in Id., *Avvenimento di libertà*, cit., p. 10.

dell'autonomia dell'individuo si realizza insieme e tramite la compagnia dell'educatore: "l'altro è essenziale perché la mia esistenza si sviluppi, perché quello che io sono sia dinamismo e vita"<sup>233</sup>. Se l'educatore è necessario perché la forma dell'educando si sveli e si sviluppi, inversamente anche l'esistenza dell'educatore si modifica e si sviluppa nel dialogo con l'educando, anche l'educatore vede realizzata nell'educando, grazie all'incontro, la possibilità di ampliare la propria visuale soggettiva e la propria esperienza della realtà totale.

Il rapporto tra docente e discente, tra educatore e discepolo deve essere dunque caratterizzato dalla accettazione reciproca, dalla convinzione che la fiducia in sé, la stima per le proprie possibilità sono elementi base perché si sviluppi una personalità equilibrata nell'alunno, perché si traducano in atto le sue capacità creative, espressive, di consapevolezza culturale, e perché si sviluppi in lui il senso del giudizio, dei valori, dell'etica. L'*evento* educativo deve incarnare dunque la fiducia che l'educatore ha nell'alunno e deve svilupparsi dinamicamente in modo da infondere nell'altro tale fiducia.

Giussani delinea una proposta e un metodo di educazione che presentano il carattere dell'alterità, del dialogo e dell'incontro con l'altro, quali luoghi irrinunciabili per la costruzione del proprio io, per creare cioè le condizioni affinché si possa attingere alla dimensione della totalità, intesa come rapporto tra l'uomo e la realtà tutta, giacché l'essere, la conoscenza, la verità stessa sono dialogici per natura. La soggettività in tal senso rappresenta un punto di arrivo, in quanto si costituisce a partire dall'alterità che si esplicita nel volto dell'altro.

Per l'Autore, quindi, la persona è categoria sia di sostanza, sia, e vorremmo dire soprattutto, di relazione, è luogo di incontro, di apertura e di trascendenza, è valore e centro di valori; in quanto progettualità incarnata significativamente in un volto irripetibile, in essa convergono le linee di molteplici relazioni, col mondo, con gli altri e con la trascendenza. Educazione allora significa "educazione al sé" e si sostanzia nella capacità di suscitare in ciascuno il senso del "*chi*" che egli è e deve essere in se stesso, con gli altri e in relazione alla trascendenza che lo costituisce e lo fonda essenzialmente.

---

<sup>233</sup> L. Giussani, *Il rischio educativo*, cit., p. 50.

La nozione dell'altro è perciò fondamentale nello sviluppo della personalità. Del resto, sostiene Giussani, sin dall'infanzia l'uomo scopre l'alterità come dono, sperimenta come la persona sorga da qualcosa che la precede: nell'esperienza dell'appartenenza genitoriale, la prima esperienza di gratuità verso l'essere, l'alterità come dono prende forma ed immette nel grande cammino della vita, evento che mette in tensione il soggetto in una possibilità d'indagine illimitata. L'Autore sottolinea che "la novità viene sempre dall'incontro con l'altro; è la regola con cui è nata la vita; noi esistiamo perché altri ci hanno dato la vita"<sup>234</sup>.

Il dialogo, pertanto, rappresenta l'ambito educativo dove avviene lo scambio tra l'*io*, il *tu* e la *realtà* che, in quanto segno, non è mai meccanicamente afferrabile<sup>235</sup>. È nell'incontro con l'altro che si genera il cambiamento: l'esistenza di ciascuno si sviluppa nell'impatto e nel confronto critico con un mondo sconosciuto, pur nella parzialità e nella sottolineatura che caratterizza ogni altro. La persona è relazione, la persona non è senza il suo *altro*, sorge da questo incontro, giacché il presentarsi del volto dell'altro ci illumina con la sua presenza. Nel riconoscimento della propria povertà l'uomo, aprendosi e donandosi nell'incontro, ha accesso alla realtà e si mette alla prova con accadimenti e circostanze. In tale prospettiva "il dialogo è funzione di quegli orizzonti di universalità e di totalità cui l'uomo è destinato"<sup>236</sup>, nello svolgimento incessante di consolidamento del proprio processo identitario che costituisce l'affascinante avventura della vita.

Attraverso l'incontro l'identità diviene capace di cogliere il senso profondo dell'esperienza umana per una valorizzazione della libertà e dignità della persona. Il dialogo autentico si sostanzia nel paragone continuo fra la libertà dell'educatore e dell'educando con il reale nella sua totalità<sup>237</sup>, è, per utilizzare i termini di Gadamer, un venire all'espressione in cui si annuncia una totalità di senso, cioè la creazione, da parte di soggetti diversi, di uno spazio

---

<sup>234</sup> L. Giussani, *Il rischio educativo*, cit. p. 50.

<sup>235</sup> Cfr. G. Minichiello, *Interferenze. Tra pedagogia e filosofia*, Edisud, Salerno 2006, pp. 9 sgg.

<sup>236</sup> L. Giussani, *Il rischio educativo*, cit., p. 50.

<sup>237</sup> Cfr. A. Scola, *Un pensiero sorgivo*, cit., p. 81.

comune nella scoperta/costruzione di valori condivisi. Nel “dialogo autentico” l’altro è visto come un bene, un’opportunità, una risorsa.

Entrare in contatto vero con gli altri esige l’atto del “dono”, che è in parte un morire a se stessi, è in un certo senso un sacrificio: l’altro, infatti, non può apparire se io non mi ritiro e, ritirandomi, lascio spazio all’altro perché egli si manifesti e si doni a sua volta. Il dialogo comporta lo sforzo dell’allontanamento da sé, la capacità di muovere da noi stessi per andare verso l’altro. Nell’incontro, nel presentarsi dell’altro, avviene una dislocazione: sorge il sé che esprime l’io nella sua capacità di interferire con l’altro storicamente, l’io immesso in una dialettica del divenire *con* e *per* gli altri. In tal senso il metodo dialogico oltrepassa la dimensione puramente funzionale e si inoltra nelle motivazioni e nelle spinte ideali costitutive della persona.

L’apertura illimitata, propria del dialogo e sorgente di novità, necessita la messa in gioco consapevole e responsabile di ciò che si è in termini di coscienza, di essere, valore e senso: solo all’interno di un simile spazio, quindi, sarà possibile il confronto tra la proposta dell’educatore e la coscienza dell’educando. Il volto dell’altro, infatti, dà significato ad una nuova responsabilità, *pro-voca*, nel significato etimologico del termine, e chiama attraverso la sua singolarità esclusiva, non lascia indifferenti, convoca ad una fraternità inscindibile. Occorre allora che la *crisi*, nel senso di verifica della propria tradizione, preceda il dialogo con l’altro cosicché lo scambio diventi il paragone tra la proposta dell’altro e la coscienza della proposta che rappresenta la persona. Soltanto così il dialogo non si trasforma in compromesso ma, come precisa Buber, si offre come autentico dialogo ovvero come uno “scambio profondo con il reale inafferrabile”<sup>238</sup>.

La relazione io-tu ha una struttura colloquiale, in un continuo scambio di ruoli. Educazione è accogliere il mondo dell’interiorità dell’uomo in un’esperienza di reciprocità; l’educatore fa esperienza dell’altro e, attraverso l’accettazione della responsabilità che gli compete, accede alla pienezza interiore degli allievi. Se questo non si verifica, il rapporto educativo si

---

<sup>238</sup> M. Buber, *Dialogo*, in Id., *Il principio dialogico e altri saggi*, tr. it., Edizioni San Paolo, Cinisello Balsamo (MI) 1993, p. 206.

scompensa dalla parte dell'educatore nel tentativo di controllo e di esercizio di potere, dalla parte dell'educando in uno scetticismo diffuso o in un rifiuto irrazionale della proposta ricevuta; nel primo caso la persona risulta manovrata dall'influsso dell'altro, nel secondo caso resta rigida sulle proprie posizioni, cosa che impedisce il formarsi della capacità critica e, dunque, dell'autonomia dell'individuo.

Il punto di partenza che consente uno scambio vero ed autentico è da ricercare nella struttura nativa, in quelle dotazioni originarie che rappresentano l'umanità degli uomini. A tal proposito Giussani sottolinea "che fra concezioni realmente diverse nulla è in comune salvo l'umanità degli uomini che le portano come vessilli di speranza o di risposta"<sup>239</sup>. Questa è la fonte sorgiva di un "dialogo come proposta all'altro di quello che io vedo e attenzione a quello che l'altro vive"<sup>240</sup>, in una profonda stima per la persona che l'altro incarna e che si esprime, al di là di ogni ideologia, prima di tutto nell'affermazione della propria libertà.

La partecipazione permanente ad un "avvenimento presente" rinnova lo sguardo dell'educatore, in modo che egli possa trasmettere all'altro il coinvolgimento con tutto ciò che si vive, fino a comunicargli la propria medesima commozione. Qui è in gioco non solo la tensione tra l'intenzione formativa e la libertà dell'educando, ma la persona stessa dell'educatore che, al pari dell'educando, non è riducibile a un'idea generale di uomo: l'educatore, come l'educando, è persona, caratterizzata da un lato dall'unicità, dall'altro dalla finitezza, che implica l'apertura all'oltre.

La possibilità di immedesimazione dell'educatore nella realtà totale, dal libro di testo al giudizio sul fatto di cronaca, ha un influsso sulla persona dell'educando tale da spalancare la sua ragione ed introdurlo nell'evento sino a far maturare in lui una capacità autonoma di giudizio. In questa prospettiva la situazione educativa si configura propriamente come un incontro, all'interno del quale entrambi i poli personali vengono messi in discussione.

---

<sup>239</sup> L. Giussani, *Il rischio educativo*, cit., p. 51.

<sup>240</sup> Ivi, p. 52.

Nel rapporto dialogico che si stabilisce tra educatore ed educando sarà possibile offrire quei riferimenti e quei fondamenti attraverso i quali solamente egli sarà in grado di scegliere, di esercitare la sua critica, ossia di attuare la sua libertà<sup>241</sup>.

Emblematiche sono le parole di Giussani in una serie di conversazioni con giovani universitari di Milano, svoltesi a metà degli anni Novanta: “Quello che io posso comunicarti è quello che vivo e te lo comunico facendoti vedere qualcosa che io stesso seguo, perché tu abbia la possibilità di verificare quello che ti dico, in modo che il rapporto tra chi educa e chi è educato sia insieme anche un processo di verifica comune, cioè sia qualcosa in cui sia chi educa sia chi è educato in qualche modo imparano”<sup>242</sup>. In tal modo si diventa partecipi di una coscienza viva delle vicende umane trovandosi, al contempo, implicati in una ragionevolezza che conquista ed educa il cuore e la mente. È la coscienza della propria incompiutezza che conferisce credibilità all’educatore, il quale, nel rivolgere lo sguardo all’altra persona, è tenuto a rivolgerlo anche su se stesso. “La vita – dice Guardini – viene destata e accesa solo dalla vita”<sup>243</sup>.

Il concetto di “*comunicazione di sé*” e della propria modalità di vivere il reale richiede un approfondimento. Innanzi tutto, il termine “*sé*” qualifica un *io* umano che esprime il suo desiderio di infinito, la sua sete di destino, il suo profondo anelito di pienezza, di bellezza, di verità, di giustizia: si tratta di un *io* che ha a cuore la propria felicità, che è esigenza di risposta totale, che è domanda inesauribile, insaziabile, un *io* che vive questo suo bisogno nell’impegno radicale con la vita, un *io* che ha scoperto i fattori che caratterizzano la sua persona nel raffronto con l’esperienza quotidiana, “un *io*, dunque, come sete di infinito che, attraverso l’impatto con le circostanze, precisa e verifica il suo cammino”<sup>244</sup>.

Un *io* così sentito e riconosciuto si apre inevitabilmente alla comunicazione con l’altro, in una *affezione* alla sua vita nei termini di

---

<sup>241</sup> Cfr. R. Sani, *L’educazione tra rischio e libertà*, in G. Chiosso (a cura di), *Sperare nell’uomo*, Mondadori Università, Milano 2009, p. 23.

<sup>242</sup> L. Giussani, *Il positivo prevale*, in Id., *Avvenimento di libertà*, cit., p. 146.

<sup>243</sup> R. Guardini, *La credibilità dell’educatore*, cit., p. 222.

<sup>244</sup> L. Giussani, *L’educazione come comunicazione di sé*, in Id., *Realtà e giovinezza. La sfida*, cit., p. 173.

“simpatia” per il suo destino e la sua felicità. “Dunque: contagiare l’altro di sé, sia nella formulazione profonda del sentimento che si ha del proprio volto ultimo, sia trascinandolo dentro l’avventura di quel tentativo che si chiama verifica e che costituisce l’esistenza”<sup>245</sup>.

La vita allora è sorgente che genera e sviluppa un’educazione capace realmente di impegnare l’altro e di introdurlo nell’avventura dell’esistenza, nel paragone continuo e costante con la realtà, aiutandolo a scoprire il cuore di tutto. L’educazione, perciò, è innanzi tutto comunicazione culturale, anche senza particolari strumenti o strategie sofisticate: a che cosa servono infatti la tecnologia o strumenti comunicativi altamente complessi e pervasivi se non si ha nulla da comunicare? “Mio padre e mia madre non avevano molte tecniche, molti strumenti tecnici, ma tutta la mia educazione, al novantanove per cento, e se possibile al cento per cento, l’ho avuta dal modo con cui essi mi hanno amato. La cosa più grande che ho avuto nella mia vita è che mio padre e mia madre mi hanno educato perché mi hanno voluto bene”<sup>246</sup>. Limpido, cristallino il messaggio lanciato con queste parole, che nella loro semplicità, provocano chiunque abbia a cuore l’altro e il suo destino a riconoscere il cammino comune verso la meta desiderata.

L’educazione quale comunicazione del proprio modo di rapportarsi con il reale implica il riferimento a due dimensioni. In primo luogo, il proprio essere, agire, pensare, amare sorge dall’orizzonte totale al quale consapevolmente o inconsapevolmente la persona fa riferimento. Tutto è definito dal punto di fuga al quale ci si rivolge in ogni gesto o parola, non riflessi di una astrazione ma frutto dell’amore per il vero che tutto muove e dirige. “Ogni uomo, infatti, per il fatto stesso di esistere, afferma nella sua esistenza, anche inconsciamente, un significato esauriente per cui valga la pena di vivere. In questo senso appare come esigenza della ragione quella di riconoscere lo scopo dell’esistenza e della storia, vale a dire ciò che tutti hanno sempre chiamato Mistero, o Dio”<sup>247</sup>.

---

<sup>245</sup> *Ibidem*.

<sup>246</sup> *Ivi*, p. 176.

<sup>247</sup> L. Giussani, *Il senso religioso*, cit, pp. VII-VIII.

La coscienza di un orizzonte totale, verso il quale tutta l'esperienza umana è rivolta, è sorgente di una ampiezza di azione educativa veramente e profondamente incisiva, capace cioè di mettere in moto le energie, la volontà, la ragione, l'affettività dell'educando in un impegno di verifica dell'esperienza culturale vissuta e comunicata: “non si desta un movimento educativo se esso non è logicamente preceduto da un educatore; e l'educatore non si dà se non come presenza di un orizzonte globale, totale”<sup>248</sup>. L'autocoscienza dell'io nella percezione di una appartenenza è intrinseca al soggetto stesso, costituito e definito, in primis, dall'impatto con una presenza: allontanandosi da tale prospettiva si smarrirebbero la schiettezza e la potenza d'ingegno indispensabili nell'avventura educativa.

La modalità con cui affronta il reale, la passione che si esprime nell'azione, la lealtà, il rispetto, l'energia che si manifestano nella persona dell'educatore sono il segno di un contenuto inscritto in un progetto più grande, impregnato di una promessa buona. Questa prima declinazione dell'educazione come comunicazione di sé consente di liberarsi dal rischio di ridurla o fraintenderla in termini di ideologia. Ciò che alimenta ed accompagna il cammino dell'educatore insieme con l'educando è sorgente inesauribile di energia e, pertanto, se si è “fedeli”, non si è mai privi del sostegno necessario. Una volontà di comunicazione svuotata di significato e ridotta alle sole proprie capacità, conoscenze, competenze didattiche, prima o poi si trasformerebbe in *hybris*, in tentazione di dominio e quindi di violenza sui propri allievi o sui propri figli, sino a cadere nel più grave dei pericoli per un educatore: abdicare al proprio compito, autoilludendosi e, minaccia ancor più insinuante, autoconvincendosi che quella è la strada giusta. Al contrario, dice Giussani, “non esiste un uomo, che sia uomo, che non abbia la responsabilità della vita dell'altro, che non abbia responsabilità di aiutare l'altro a camminare verso il suo destino”<sup>249</sup>.

Il compito dell'educatore, e qui si può cogliere la seconda implicazione, nasce dal riconoscimento che colui al quale egli si rivolge e comunica la

---

<sup>248</sup> L. Giussani, *Il rischio educativo*, cit., p. 136.

<sup>249</sup> L. Giussani, *L'educazione come comunicazione di sé*, cit. p. 175.

propria esperienza è una persona libera e animata dal suo stesso desiderio; per questo, egli è provocato continuamente a “rendere ragione” di ciò che comunica senza perdere mai di vista questo orizzonte e questa responsabilità. L’impegno fondamentale consiste nell’esprimere le ragioni di ciò che si sostiene, con una indomabile pazienza che non deve mai venire meno, in una “compagnia stabile, con una fedeltà, discreta, sempre pronta ad intervenire, vigilante; compagnia fino al perdono, all’infinito”<sup>250</sup>.

Ciò che fonda la verità e la dignità dell’esperienza, costruendola e strutturandola solidamente, risiede nel dare ragione della propria vita, del proprio essere, sentire, agire, in un instancabile richiamo alla fonte cui tutto rimanda e da cui tutto si origina. Tutto ciò nella coscienza che la libertà dell’altro è mistero, quel mistero di contraddizione, che del resto segna anche l’essere dell’educatore, che non è possibile riassorbire nell’impegno pur incessante dell’adulto. La libertà è impregnata della possibilità di contraddizione con il vero, per cui, di fronte al bene, non lo fa, insorge contrapponendosi<sup>251</sup>.

Il rispetto della libertà dell’altro come possibilità di contraddizione si sostanzia nella *pazienza* che è opposta alla pretesa di risposta di adesione: piuttosto è sostenuta dalla passione di ragione e di verità che esigono risposte vere ed esaurienti; senza pazienza non si comunica, non si incontra l’altro, si è destinati all’abbandono. Ma, sottolinea Giussani, la *pazienza* non corrisponde ad un particolare temperamento perché non reggerebbe nel tempo; la *pazienza* alla quale egli fa riferimento va intesa come *virtù* nel senso di coscienza dell’infinito, come possibilità di rinnovare continuamente, instancabilmente la speranza che tutto sorregge e sostiene secondo i bisogni di ciascuno. Paradossalmente e drammaticamente si sperimenta continuamente la sofferenza di questa contraddizione intrinseca nel mistero della libertà di ciascuno: “quanto più potentemente si desidera la libertà dell’altro, cioè che raggiunga il suo destino – e la libertà raggiunge il proprio destino quanto più potentemente si desidera questo – tanto più dolorosamente e miracolosamente

---

<sup>250</sup> L. Giussani, *La famiglia, il luogo naturale*, in Id., *Realtà e giovinezza. La sfida*, cit. p. 191.

<sup>251</sup> L. Giussani, *L’educazione come comunicazione di sé*, cit., p. 173.

si approfondisce il rispetto della sua decisione, il rispetto del suo muoversi. Non ci può essere una felicità non scelta, un destino non riconosciuto e accettato”<sup>252</sup>.

Questa ultima considerazione mette in evidenza un aspetto caratterizzante la figura dell’educatore nel suo rapporto con l’educando: i passi che si compiono, le scelte che si operano, la parte di realtà che viene incontro e con la quale ci si confronta sono “funzioni di un compito” che ha un unico contenuto, cioè aiutare l’altro a camminare verso il suo destino, con la pazienza di un padre e di una madre<sup>253</sup>. Il compito al quale l’educatore è chiamato è favorire, promuovere ed incrementare, in un rapporto ricolmo di affezione per l’altro, la realizzazione della sua libertà, una libertà che la persona sperimenta di fronte all’esistenza, di fronte a se stesso ma soprattutto di fronte al proprio destino.

Ma, essendo la libertà dell’altro mistero di contraddizione, l’accettazione del compito eccede la capacità di comprensione: è in tal senso che la funzione di compito dell’educatore non si ritira mai, anche di fronte alla circostanza più difficile e complessa, piuttosto si trasforma in una tensione morale nei termini di una disponibilità totale e radicale anche in presenza del rifiuto, del tradimento o dell’abbandono. Moralità come tensione verso altro da sé, nella coscienza di aspirare ad una realtà più grande: in tale metodo educatore ed educando affrontano la prova del rischio che interpreta e manifesta l’impegno di entrambi in un cammino comune e condiviso.

### **III.6. Il rischio educativo**

*“Auguro a me a voi di non stare mai tranquilli, mai più tranquilli”<sup>254</sup>.*

L’impostazione teorico-pratica di un’educazione come “comunicazione di sé” mostra la sostanza profonda della natura interpersonale dell’esperienza

---

<sup>252</sup> Ivi, p. 182.

<sup>253</sup> Ivi, p. 181.

<sup>254</sup> L. Giussani, *Dio ha bisogno degli uomini*, intervento al Meeting per l’amicizia dei popoli di Rimini 1985. L’intervento si può leggere in <http://www.ilsussidiario.net>.

educativa; al centro di essa si collocano due persone, quella dell'*educatore* come testimone di una cultura comunicata e quella dell'*educando* come presenza che si impone nella sua unicità, nella sua singolarità e nella sua ricchezza, che vive la passione della ricerca della verità e, quindi, della libertà. Entrambi sono coinvolti in un rapporto, esito di un incontro fra due libertà che, nell'impegno continuo e incessante con la realtà, si espongono alla prova del rischio.

Lo specifico pedagogico del pensiero di Giussani va rinvenuto, allora, in una categoria capace di sintetizzare dialetticamente gli altri fattori dell'avvenimento educativo, cioè la tradizione, l'autorità, la verifica: è ciò che l'Autore definisce *rischio educativo*, delineando, in questo senso, la posizione rischiosa dell'agire educativo a cui è esposto l'uomo nella sua essenziale libertà.

Proprio in questo azzardo si trova per Giussani l'essenza di una vera educazione, che è, dunque, formazione al retto uso della libertà sia dell'educatore sia dell'educando. Il *rischio* costituisce uno dei fattori fondamentali dell'evento educativo, o meglio è il tratto peculiare di ogni educazione che aspiri non al possesso e al dominio sull'altro ma che punti a "guidare l'adolescente all'incontro personale e sempre più autonomo con tutta la realtà che lo circonda"<sup>255</sup>.

Giussani propone la categoria del "rischio educativo" come possibile traiettoria per rispondere alle sfide della odierna società che oscilla tra la tentazione di concepire l'educazione come residuale e il bisogno urgente di rifondare robusti punti di riferimento per un'ipotesi educativa in grado di svolgere e di portare a compimento la libertà umana. Come ha sottolineato la CEI, oggi "nella coscienza condivisa, ai suoi diversi livelli, sembra smarrita non solo la pratica felice di processi educativi, bensì l'*idea stessa di educazione*. In ultima istanza sembra essere in crisi l'esperienza elementare e complessiva dell'educare alla vita e con essa l'interesse personale

---

<sup>255</sup> L. Giussani, *Il rischio educativo*, cit., p. 40.

all'educazione, poiché ne è stata forse smarrita la chiave interpretativa e la motivazione essenziale”<sup>256</sup>.

Se lo “scopo dell'educazione è quello di formare un uomo nuovo”<sup>257</sup>, di tendere all'incremento della persona, in quanto capace di senso, di comprensione, di relazione con gli altri, allora occorrerà da un lato accompagnare l'educando all'incontro con tutti i fattori dell'ambiente, dall'altro lasciarlo libero nel confronto “rischioso” ma inevitabile per il realizzarsi della sua libertà. La ricerca del giusto equilibrio tra la libertà e la disciplina rappresenta forse il punto più delicato dell'opera educativa. “Senza affrontare la prova del rischio – dice Giussani – educatore ed educando partirebbero entrambi da una finzione: un mistero supposto riducibile ad evidenza oculare e una libertà immaginata come meccanicamente reattiva in corrispondenza ad ogni stimolo dato”<sup>258</sup>.

A tal proposito così ha commentato Onorato Grassi in occasione del Meeting per l'amicizia fra i popoli nell'agosto 2005: “Il rischio apre la libertà ai suoi orizzonti, senza riduzioni e moralismi, e fa sì che la ‘formazione di un uomo nuovo’, cui ogni educazione aspira, sia adeguata alla misura dell'uomo e delle sue esigenze. Proprio perché si ama la libertà si è disposti a rischiare e rischiando ci si mette in gioco, si rischia la propria libertà con la libertà altrui. In questo rischio delle libertà – che apre spazi sterminati, perché due libertà che si incontrano moltiplicano quasi all'infinito il già vasto orizzonte di una libertà – si trova l'anima di una vera educazione”<sup>259</sup>.

Giussani, richiamando uno degli scrittori del Novecento che più ama, Charles Pèguy, traccia lo sviluppo dinamico della libertà attraverso una pagina de “Il mistero dei santi innocenti”:

*“Dice Dio [...]:  
Bisogna amare queste creature così come sono.  
Quando si ama un essere, lo si ama com'è.  
È anche per questo forse*

---

<sup>256</sup> Comitato per il progetto culturale della Conferenza Episcopale Italiana (a cura di), *La sfida educativa*, cit., p. 3.

<sup>257</sup> L. Giussani, *Il rischio educativo*, cit., p. 40.

<sup>258</sup> Ivi, p. 7.

<sup>259</sup> O. Grassi, *Il rischio educativo*, cit., p. 152.

*Che so cos'è la perfezione  
 E che chiedo meno perfezione a questa povera gente.  
 Lo so, io, quant'è difficile.  
 E quante volte quando penano nelle loro prove  
 Ho voglia, sono tentato di metter loro la mano sotto la pancia  
 Per sostenerli nella mia larga mano  
 Come un padre che insegna a nuotare a suo figlio  
 Nella corrente del fiume  
 E che è diviso fra due sentimenti.  
 Perché da una parte se lo sostiene sempre e se lo sostiene troppo  
 Il bambino ci confiderà e non imparerà mai a nuotare.  
 Ma anche se non lo sostiene bene al momento buono  
 Quel bambino si troverà a bere.  
 Così io quando insegno loro a nuotare nelle loro prove  
 Anch'io sono diviso tra questi due sentimenti.  
 Perché se li sostengo sempre e li sostengo troppo  
 Non sapranno mai nuotare da sé.  
 Ma se non li sostengo bene al momento giusto  
 Quei ragazzi potrebbero forse bere.  
 Questa è la difficoltà, ed è grande.  
 E tale è la duplicità stessa, la doppia faccia del problema.  
 Da una parte bisogna che raggiungano da sé la salvezza. È la regola  
 Ed è formale. Altrimenti non sarebbe interessante.  
 Non sarebbero uomini.  
 Ora io voglio che siano virili, che siano uomini e che si guadagnino da soli  
 I loro speroni di cavaliere.  
 D'altra parte non bisogna che bevano troppo  
 Per aver fatto un tuffo nell'ingratitude del peccato.  
 Tale è il mistero delle libertà dell'uomo, dice Dio,  
 E del mio governo verso di lui e della sua libertà.  
 Se lo sostengo troppo, non è più libero  
 E se non lo sostengo abbastanza cade [...].”<sup>260</sup>*

Qui emerge una caratteristica peculiare dell'agire educativo: il suo essere esposto al rischio di mancare il proprio specifico. L'esperienza del rischio tocca la libertà dell'educatore e dell'educando in un difficile equilibrio che efficacemente è descritto nel testo dell'autore francese. Il compito del padre oscilla fra due sentimenti: da un lato il desiderio di sostenere il proprio

---

<sup>260</sup> Ch. Pèguy, *I misteri*, tr. it., Jaca Book, Milano 1984; il brano è citato in L. Giussani, *Le mie letture*, cit., pp. 169-170.

figlio nella corrente della vita, che a volte impetuosamente tutto travolge e sommerge, dall'altro la necessità di affidare il ragazzo alla sua capacità di orientarsi e di nuotare nel flusso incessante delle acque. È la descrizione del dramma acuto e affascinante dell'umana esperienza che si gioca nella ricerca ininterrotta da parte dell'educatore di scegliere tra la tentazione del possesso, che non permetterebbe all'altro di portare a compimento la sua libertà, e l'accettazione del crescente, equilibrato *rischio* del confronto autonomo tra l'ipotesi e la realtà nella coscienza dell'adolescente, unica condizione per la maturazione della sua libertà. “La prima condizione, sottolinea Giussani, per potere educare una creatura umana – i figli, primavera della famiglia e della società – è che ci sia questo senso di distacco, di rispetto, questo senso di timore per il Mistero che è dentro quella creatura, che è così tua eppure non è tua. Senza questo un padre o una madre come fanno a rispettare e ad aiutare i passi di un cammino che nessuno può fissare, neanche il soggetto stesso?”<sup>261</sup>.

Tale caratteristica riflette la natura stessa dell'essere umano in ragione della complessità della sua costituzione. L'uomo, infatti, a differenza delle altre forme viventi, non aderisce pienamente e semplicemente alle leggi di natura, né trova l'indicazione sicura al proprio agire nell'istinto. L'uomo è libero nel senso articolato attribuito a questo termine: è libero in quanto centro autonomo di iniziativa; è libero in quanto porta la responsabilità di un'autentica espressione di sé, è libero, infine, di scegliere i propri valori e i propri riferimenti. Tale libertà tuttavia non è automatica, piuttosto si apprende e si conquista: ciò significa che l'uomo può tanto realizzare quanto mancare la propria destinazione.

In tal senso la questione educativa si fa vertiginosa e l'aspetto del rischio rilevante. Emerge, a questo livello, la dinamica dell'incontro come il luogo nel quale la persona non solo scopre l'oggettività del mondo, ma riconosce anche autenticamente se stesso: l'educatore è chiamato ad auto-esporre, comunicando se stesso, la propria coscienza della realtà, attraverso una testimonianza che richiede pazienza anche in termini di attenzione ai tempi

---

<sup>261</sup> L. Giussani, *Il miracolo dell'ospitalità*, Edizioni Piemme, Casale Monferrato (AL) 2003, p. 117.

dell'altro, nella piena coscienza che il tempo si vive al plurale, con gli altri, facendone un avvenimento di relazione, di incontro, di affezione, per non cadere nella tentazione di controllare tutto fino a scivolare in una menzogna che si esprime poi in atteggiamenti, formule, modalità di azione.

Il compito della formazione è, allora, quello di tradurre questa libertà in un'autentica responsabilità: verso la propria realtà intima, le proprie possibilità, il mondo esterno. Un agire responsabile è un agire che interviene nel mondo a partire da un nucleo definito di identità, un punto di consistenza, che consente all'uomo di riconoscersi nella sua differenza specifica rispetto al resto della natura vivente, cioè nella sua costituzione spirituale.

Il rischio è, dunque, un passaggio obbligato verso l'autentica libertà, è un "salto" al quale l'educando non può sottrarsi durante la sua vicenda esistenziale. L'esperienza del rischio richiede il "mettersi in gioco" ed il confrontarsi con la realtà complessa e problematica che nella sua corrente, per rimanere nell'immagine di Pèguy, minaccia di travolgere l'esistenza svuotandola della sua essenza più profonda: il bisogno ineludibile di un significato esauriente alle domande del cuore, alle attese dell'uomo, al suo desiderio di pienezza.

I ragazzi, infatti, in forme diverse, inesplicitate in alcuni, più definite ed elaborate in altri, cercano risposte non solo alle loro inestirpabili inquietudini, connesse alla loro crescita di adolescenti, ma anche al vuoto di senso e di significato che il nostro mondo sempre più esprime, mascherando la domanda metafisica con i modelli di una modernità tendenzialmente idolatrica. Occorrono perciò maestri che consegnino il patrimonio che viene dalla tradizione culturale alla libertà dei ragazzi, che li accompagnino in una verifica piena di ragioni, che insegnino loro a stimare e amare se stessi e le cose, accettando il rischio della verifica personale: senza il rischio di tale verifica non c'è educazione, non ci si appropria di ciò che si impara, l'esperienza non diventa appartenenza.

“Il rischio – precisa Giorgio Chiosso – in sostanza è la metafora dell'uomo che accetta di provarsi e di congiungere, nella propria esistenza, ragione e volontà, (non solo l'intuizione del senso religioso, ma anche la

volontà di esplorarlo e approfondirlo), che esercita la propria libertà non per ampliare la presunzione del proprio domino, bensì per conquistare un livello più profondo di conoscenza del Mistero e dunque di Dio. La libertà diventa liberazione dai vincoli che condizionano l'uomo. L'esperienza religiosa e l'avventura educativa passano attraverso la piena dedizione di sé, dal momento che il principio di obbedienza (da non confondere con l'atteggiamento di subordinazione o sottomissione) racchiude in sé la volontà di accettare che Dio sia, in ogni cosa, il riferimento decisivo, l'unità di misura e il criterio ideale della propria vita<sup>262</sup>.

Il rischio, allora, spalanca la persona al mondo e la immette nell'avventura esistenziale cui ciascuno è chiamato; arricchisce il soggetto, favorendo la maturazione e la costruzione della sua personalità mano a mano che viene introdotto alla realtà totale. Chi cresce deve continuamente farsi carico dell'evento, attraverso le circostanze, i particolari, le situazioni che lo interpellano di volta in volta: l'autorealizzazione, il "compimento di sé", nella prospettiva giussaniana, vanno interpretati come la possibilità di tendere al proprio destino attraverso l'uso rischioso, difficile, ma necessario della propria libertà. In altre parole non c'è possibilità di conoscenza della realtà senza un coinvolgimento personale, se la libertà non si mette in gioco, in ultimo senza la decisione ad essere e ad agire. Occorre che l'educatore accetti di "affidare lo spazio sempre più grande delle imprevedibili vie che la libertà dell'uomo nuovo apre nel dialogo con l'universo"<sup>263</sup>.

Lo specifico dell'agire pedagogico deve consistere, allora, nel punto dialettico di intersezione di queste due determinazioni, deve cioè racchiudere in sé un elemento di stabilità, forma e struttura, che consenta all'uomo in divenire di possedere sempre se stesso, e allo stesso tempo, però, deve ammettere un momento dinamico, uno spazio aperto all'iniziativa, alla realizzazione dell'imprevedibile.

---

<sup>262</sup> G. Chiosso, *I significati dell'educazione*, cit., p. 128.

<sup>263</sup> L. Giussani, *Il rischio educativo*, cit., p. 41.

### III.7. Il maestro

“La grande tenacia, o la grandezza d’animo, dell’educatore è questa indefaticabile, continua riproposta, ‘*in spem contra spem*’, sperando contro ogni evidenza”<sup>264</sup>. L’esperienza del rischio non è caratteristica solo del soggetto che cresce: “sperando contro ogni evidenza”, l’educatore vive, al pari dell’educando, il rischio di chi è chiamato ad accompagnare pazientemente l’altro nel suo cammino di crescita, prendendosi cura del soggetto in un duplice senso.

Da un lato deve mostrare “l’inesorabile positività del reale”<sup>265</sup>, mettendo sempre più a contatto l’educando con tutti i fattori dell’ambiente, destando la curiosità e il desiderio dell’attesa, della domanda e della ricerca; in tale dinamica, l’educatore si autoespone, mette in gioco la realtà della sua persona, si coinvolge nella proposta, che per primo è chiamato a vivere con quella “tenacia e grandezza d’animo” che lo sostengono nella complessità e problematicità del rapporto educativo. Dall’altro lato deve ritrarsi di fronte all’educando e alla sua libertà, lasciando che egli agisca sempre più autonomamente, affidandogli la responsabilità della scelta, seguendo una linea evolutiva determinata dalla coscienza che il ragazzo dovrà essere capace di “far da sé” di fronte a tutto, favorendo così l’esercizio autonomo e personale, rischioso ma necessario della libertà. Insomma il compito del maestro è quello di accompagnare il discepolo, rispettandone la libertà, fino a renderlo capace di cogliere l’appello della sua vocazione, in modo che egli possa *nascere* a nuova vita.

Una pedagogia della responsabilità e della libertà<sup>266</sup>, quella tratteggiata da Giussani, che instancabilmente richiama la complessità e la prudenza con cui va interpretato il rischio da parte del maestro.

Il maestro vero “è colui che sente nel proprio cuore lo struggimento, la passione per la tua felicità (che implica verità e amore), per la tua capacità di connessione con l’essere, per la tua capacità di creatività, di ripresa: per te. È

---

<sup>264</sup> Ivi, p. 85.

<sup>265</sup> L. Giussani, *Il senso religioso*, cit., pp. 176-179.

<sup>266</sup> R. Sani, *Educazione tra rischio e libertà*, cit., p.25.

un amore senza ritorno, è quello che in termini cristiani si chiama *caritas*, carità: amore senza ritorno e senza calcolo, senza condizioni, senza attese per sé”<sup>267</sup>, così Giussani risponde alle domande dei giovani in un incontro presso l’Università Statale di Milano nel giugno del 1995. Il principio da cui muovere è il proprio cuore, la corrispondenza col cuore spalanca alla compagnia buona, che accompagna, richiama e corregge se si sbaglia<sup>268</sup>.

La relazione fra il maestro e l’allievo appare connotata da una tonalità affettiva straordinaria, dove il volto dell’altro corrisponde all’incarnazione di un atto d’amore, in cui l’adulto per primo è chiamato ad amare, perché per primo sente, presume una passione per la verità, la passione della ricerca della verità e, quindi, della libertà: in tal senso egli provoca la relazione, che trova il suo fondamento in un dono di sé che eccede la stessa categoria di reciprocità.

È possibile ricondurre tale riflessione ad una “fenomenologia della donazione”, tratteggiata in modo magistrale da Jean-Luc Marion, per il quale alla domanda “sono amato da altrove?” occorre sostituire l’interrogativo “posso amare io per primo?”. La logica della reciprocità, per la quale l’Io pretende per prima cosa di essere amato, viene infranta per lasciare il posto all’*Ego* che ama per primo, rischiando di non essere amato. Si tratta di un amore “nuovo”, che rompe con la pretesa della richiesta e dello scambio, inaugurando la dinamica del “farsi avanti”, dinamica incarnata nella persona del maestro<sup>269</sup>.

Don Giussani non ha solo teorizzato tale dinamica dell’amare per primi da parte del maestro, l’ha testimoniata concretamente nella sua attività: come vero *maestro* ha per così dire messo in scena il suo pensiero, in quanto ha dimostrato che cosa significhi amare per primo l’altro, stimandolo ed abbracciandolo totalmente, comunicando un’immediata, avvolgente vitalità che lasciava trasparire la sua passione per la realtà e per tutta l’inesauribile bellezza della realtà. Lorenzo Ornaghi descrive così l’insegnamento di Giussani: “Dentro e fuori dall’aula il suo fitto parlare e la sua stessa presenza stavano a dire: questo luogo è importante, questa è la fase della vostra vita in cui

---

<sup>267</sup> L. Giussani, *Lo scopo e la strada*, in Id., *Avvenimento di libertà*, cit., p. 30.

<sup>268</sup> *Ibidem*.

<sup>269</sup> Cfr. J. L. Marion, *Il fenomeno erotico*, tr. it., Cantagalli, Siena 2007, pp. 87 sgg.

imparare a capire la realtà, in cui apprendere perché e come bisogna non tradirla né sciuparla. Il cattivo impiego o l'usura a cui oggi sono esposte un po' tutte le parole, possono ostacolarci nello sforzo di cogliere ciò che di più autentico e umano è racchiuso nella formula 'passione per la verità'. Eppure, per noi studenti del primo e del secondo anno, proprio questa era la reale sostanza che emergeva dall'insegnamento di don Giussani. Ed emergeva senza nessuna forzatura, quasi che gli stessi strumenti linguistici e gli schemi argomentativi, indispensabili per renderla pienamente evidente, fossero *naturalmente* i più docili, i più appropriati. E probabilmente i più affascinanti"<sup>270</sup>. In termini analoghi Onorato Grassi precisa che "chiunque abbia incontrato anche di sfuggita Giussani può testimoniare la sorpresa della stima di cui si è sentito investito, infinitamente più grande di quella che si poteva immaginare di avere per se stessi"<sup>271</sup>.

Il punto di vista che illumina l'allievo, attraverso il quale l'allievo guarda se stesso e viene introdotto alla realtà totale, è quello del maestro, che "è colui che si legittima, ontologicamente e deontologicamente, per il suo rapporto alla verità e per la sua dimensione di esemplarità. Il maestro è la persona che presume, cioè assume in anticipo, di essere esemplarmente in rapporto con la verità"<sup>272</sup>. Egli si propone dunque come modello di conoscenza, quale rapporto di senso all'essere, di esperienza, quale attraversamento del senso del mondo, di desiderio, come legame che riempie di senso la molteplicità degli oggetti che costituiscono il mondo: è una persona che non si ritiene "depositaria" della verità ma ne alimenta il desiderio e la passione, che "ci orienta nel nostro errare, ci orienta verso un oggetto anziché un altro"<sup>273</sup>. Sempre Ornaghi racconta "la straordinaria capacità di Giussani nel 'contagiare' intelligenze, cuori, ed emozioni, indirizzandoli all'amore di una realtà che va accolta e amata in tutta la sua bellezza"<sup>274</sup>.

---

<sup>270</sup> L. Ornaghi, *L'amore di don Giussani per l'educazione e l'università*, in C. Risè, (a cura di), *Don Giussani e la ricerca della bellezza*, cit., p. 56.

<sup>271</sup> O. Grassi, *Il rischio educativo*, cit., p. 153.

<sup>272</sup> G. Minichiello, *Il rapporto maestro-allievo nella rivelazione della verità*, cit., pp. 17-18.

<sup>273</sup> *Ibidem*.

<sup>274</sup> L. Ornaghi, *L'amore di don Giussani per l'educazione e l'università*, cit., p. 56.

Si tratta di una prospettiva pedagogica che passa attraverso la testimonianza di una “comunità educante”, la quale pone la persona al centro del cammino formativo nell’ottica di un’apertura nei confronti della realtà nella totalità delle sue dimensioni. “L’educazione – precisa Benedetto XVI – non può dunque fare a meno di quell’autorevolezza che rende credibile l’esercizio dell’autorità. Essa è frutto di esperienza e competenza, ma si acquista soprattutto con la coerenza della propria vita e con il coinvolgimento personale, espressione dell’amore vero. L’educatore è quindi un testimone della verità e del bene: certo, anch’egli è fragile e può mancare, ma cercherà sempre di nuovo di mettersi in sintonia con la sua missione”<sup>275</sup>.

Nell’esperienza del rapporto con un maestro che accompagna l’allievo nella sua originale apertura alla realtà, si ridesta la coscienza di sé come desiderio di pienezza, di letizia, di felicità e si sorregge la ricerca di un significato nella vita che corrisponda in modo esauriente a quel desiderio. “L’autorità del buon maestro non è opprimente, ma si presenta piuttosto come una testimonianza credibile e vitale, mentre la tradizione costituisce la bussola per discernere il bene dal male e l’orizzonte nel quale sperimentare il rischio della libertà in costante rapporto con le ‘ipotesi di senso’ proposte dagli adulti”<sup>276</sup>. Si configura così la sostanza profonda di un’educazione capace di valorizzare pienamente i bisogni costitutivi dell’uomo, suscitando un impegno che non riduca l’originale positività umana ma, al contrario, la rinvigorisca in vista della sua piena realizzazione.

### **III.8. Dimensione personale e dimensione comunitaria dell’evento educativo**

Un cammino educativo si esprime sempre in una duplice dimensione che lo origina, lo sostiene e lo accompagna lungo il percorso: una dimensione personale e una dimensione comunitaria.

L’evento educativo si colloca in un tempo e in uno spazio precisi, che diventano il luogo o l’ambito del suo dispiegarsi. L’esperienza umana, infatti,

---

<sup>275</sup> Benedetto XVI, *L’educatore è un testimone della verità e del bene*, cit., p. 5.

<sup>276</sup> G. Chiosso, *I significati dell’educazione*, cit., p. 128.

se non la si riduce ad astrazione, si gioca nell'istante e nel luogo in cui si sta vivendo, che rappresentano come il sentiero sul quale la persona cammina.

La dimensione comunitaria, la cui suprema espressione si ravvisa nell'autorità, costituisce la traccia che favorisce incessantemente l'atteggiamento critico dell'educando, nel paragone costante con la realtà. La volontà critica, la sollecitazione all'uso della ragione, la curiosità intellettuale si giocano in un incontro con "una persona ricca di coscienza della realtà", che diventa il "luogo dell'ipotesi di lavoro" ricevuta<sup>277</sup>.

Il primo aspetto di questa "comunione" si sostanzia nell'affermare l'altro in termini di essere, valore e senso: "fosse un solo punto luminoso in milioni di punti oscuri, si valorizza il punto luminoso, in quanto spia del mistero che l'altro ha dentro"<sup>278</sup>.

Paradossalmente, quanto più si riconosce e afferma l'altro tanto più si compie la propria pienezza e realizzazione. Il primordiale passaggio che origina la relazione educativa è il riconoscimento dell'altro da stimare e da amare: il bisogno di essere amati rappresenta un'esigenza irrevocabile anche quando sembra che non ci sia niente da desiderare. Quella di essere amati è un'esigenza incondizionata, che però spesso nei contesti educativi non viene presa nella necessaria considerazione, con il risultato di azzerare il primo passaggio necessario per il costituirsi di una relazione veramente significativa.

L'autorità dell'educatore deriva dal fatto che ritiene vero ciò che insegna: "una cosa vera, quanto più riguarda la vita, tanto più è visibile ad occhio nudo"<sup>279</sup>. L'educatore, che si sorprende della vita in sé, che nell'intimo del suo essere vive per primo una domanda, che lo alimenta ininterrottamente, è il luogo, l'ambito che illumina l'allievo, attraverso il quale l'allievo guarda se stesso e viene introdotto alla realtà totale. Educare, dice Giussani, "è proporre una risposta a una domanda che si vive"<sup>280</sup>; solo così si può arrivare al cuore dell'altro, essere seducenti fino a mobilitarne tutte le energie in un'avventura intrisa di una promessa, intravista e presentita nella persona dell'educatore. Il

---

<sup>277</sup> L. Giussani, *Il rischio educativo*, cit. p. 29.

<sup>278</sup> Ivi, p. 12.

<sup>279</sup> Ivi, pp. 109-110.

<sup>280</sup> *Ibidem*.

fattore fondamentale dell'avvenimento educativo è innanzi tutto comunicare amore e stima per la vita in sé, comunicare la tenerezza e la commozione di fronte al riconoscimento del dono ricevuto.

La persona umana si esprime, si manifesta, si possiede, ma non si genera da sé, non si pone da sé nell'essere. Agostino nelle *Confessioni* esprime tale autocoscienza in modo altissimo: "Ignoro donde venni qui a questa esistenza, che non so come chiamare, se vita mortale o morte vitale. Lo ignoro [...] ed ecco che a poco a poco incominciai ad avere anche coscienza del luogo ove mi trovavo. [...] Potrebbe mai qualcuno essere autore della propria creazione?"<sup>281</sup>.

È il senso del destino, sollecitato da un avvenimento in cui si è stati implicati, a muovere l'altro, a destare nell'altro quella energia che genera una disponibilità ad esplorare spazi nuovi, un'affettività per uno scopo, anche non precisato, ma sentito come valore per la propria vita. Lo slancio emotivo che caratterizza i primi passi del giovane acquista, nell'esercizio e nella memoria, una densità ed una chiarezza prima imprevedibili.

L'atteggiamento di *misericordia*, nel senso etimologico del termine (*misereri cor*, nutrire attenzione per il cuore), diventa sorgivo del dono dell'ospitalità: far sì che un altro sia parte del proprio vivere, rendere gli altri parte della propria vita, comunicare il proprio modo di rapportarsi con il reale. La compagnia dell'autorità nel cammino dell'educando svela pian piano i segni, gli indizi della sua verità, sollecitando la persona in crescita ad una curiosità destata dal presentimento del vero: ciò provoca la capacità nei giovani del rischio di realizzare la propria libertà. La dimensione comunitaria, nella persona che rappresenta l'autorità, sostiene l'esigenza critica del giovane e allo stesso tempo costituisce un ambito di verifica.

Una delle tentazioni che da sempre inganna l'educatore è l'illusione di poter risolvere il fatto educativo nella scelta degli strumenti e delle modalità più adeguate all'azione, riducendo ideologicamente l'esperienza educativa a schemi di cose da pensare o da fare. Lucidissimo è il giudizio di Giussani su

---

<sup>281</sup> Agostino, *Confessioni*, libro I; utilizziamo la versione di M. Perrini (a cura di), La Scuola, Brescia 1990, pp. 18-19.

tale mistificazione compiuta da una parte della pedagogia, impegnata in una spasmodica ricerca dei mezzi e delle strategie più efficaci per un processo educativo tale da sortire quello che oggi si chiama il “successo formativo”: “Non è negli strumenti in sé che il processo educativo viene assicurato; l’educazione non è questione di strumenti, ma è questione di verità di vita dell’individuo che ha la funzione dell’educatore; è evocazione all’umanità nuova, sostegno lungo il cammino del divenire nuovo, protezione del frutto che matura”<sup>282</sup>.

La potenza educativa sorge da una vita che diventa generatrice di un’impresa culturale, il cui contenuto e la cui vitalità si rinnovano e si alimentano dell’ideale che muove la figura dell’autorità: strumenti, modalità, percorsi nuovi non saranno risolti e ridotti a cose da utilizzare o ad attività da proporre ma piuttosto rappresenteranno il riverbero di una vita “lievitata, pervasa, sospinta, stimolata dall’ideale”<sup>283</sup>, una vita pienamente protagonista del tempo in cui è immersa. Infatti, la traduzione della proposta in termini di azione verso le attese ed i problemi della realtà in cui si opera è un tentativo necessario. Non si educa al di fuori della storia, della scena del mondo, della realtà in cui si è proiettati.

Le direttive educative che Giussani traccia teoreticamente sono pienamente impregnate anche di una prassi, mai disgiunta dall’ideale originario, anzi alimentata e rinnovata nel suo svolgersi. Lo sforzo di ritagliare spazi d’azione per una presenza educativa, la volontà di un giudizio culturale negli ambienti dove si agisce rappresentano un tentativo inevitabile anche se sempre discutibile e correggibile: ciò nell’ottica di una possibilità di cambiamento che costituisce la riserva inesauribile di una capacità della ragione, non chiusa e rattrappita su se stessa, ma spalancata verso orizzonti sempre nuovi ed inesplorati.

Il cammino educativo è “una comunione di umanità”, nella quale non si smarrisce mai la consapevolezza del destino, che si trasforma in “matrice dell’azione e del contenuto culturale”<sup>284</sup>. Educare, dice Acone, è “una pretesa

---

<sup>282</sup> L. Giussani, *Il rischio educativo*, cit., p. 83.

<sup>283</sup> Ivi, p. 85.

<sup>284</sup> Ivi, pp. 93-94.

e una scommessa che presuppone qualche certezza: una costellazione di valori e significati la cui legittimazione possa essere tendenzialmente universale, obiettiva, di generale riconoscimento”<sup>285</sup>. Il cammino educativo si pone quindi, innanzi tutto, come capacità di compagnia e di condivisione, capacità di ascolto e di immedesimazione nell’altro, possibilità di reinventare continuamente, nel tempo storico dato, modi e forme per un “abbraccio dell’altro che diventi sempre più vasto e comprensivo di tutto”<sup>286</sup>.

L’adulto diviene, così, fattore di mutamento, di scuotimento permanente, nell’incontro di un impeto che investe il soggetto con un suggerimento ed una suggestività nuovi nel determinare l’umano in tutto ciò che fa. L’educatore è chiamato a vivere in prima persona l’impegno con la vita in una tensione verso quella “funzione di coerenza ideale”<sup>287</sup> che gli consente con pazienza di riprendere il cammino anche quando esso si prospetta impervio e pieno di difficoltà: è un percorso di ascesi e di esercizio che, nella memoria dell’ideale, rinnova la sua posizione di fronte alla fragilità propria e dell’educando.

L’itinerario educativo, che si esprime in “una continuità di richiamo ai valori ultimi ed all’impegno della coscienza con essi, in un permanente criterio di giudizio su tutta la realtà”<sup>288</sup>, è soprattutto *un cammino di carità*: occorre da un lato farsi carico dell’altro, delle sue difficoltà, dei suoi problemi, delle sue fragilità, in una comunione di vita che fortifica e sostiene il percorso della crescita; dall’altro è necessario coinvolgere l’educando nel compito di edificazione della sua umanità in una corresponsabilità di azione, in modo che egli diventi sempre più capace di agire in piena autonomia.

Emerge chiaramente come nell’educazione sia decisivo il senso di *responsabilità*: responsabilità dell’educatore, certamente, ma anche, e in misura che cresce con l’età, responsabilità dell’allievo. “L’educazione – sottolinea don Massimo Camisasca – avviene nell’azione, coinvolgendo il

---

<sup>285</sup> G. Acone, *Intersezioni pedagogiche*, Edisud, Salerno 1994, p. 47.

<sup>286</sup> L. Giussani, *Il rischio educativo*, cit., p. 92.

<sup>287</sup> L. Giussani, *Introduzione alla realtà totale*, cit., p. 8.

<sup>288</sup> L. Giussani, *Il rischio educativo*, cit., p. 29.

ragazzo in un fare assieme nell'ambiente dove la persona è più alimentata e sollecitata”<sup>289</sup>.

L'impegno dell'educatore deve dunque tendere a far maturare nel giovane quella capacità di giudizio che consente di entrare con pienezza e libertà nella realtà totale, nei rapporti con le persone e le cose: un *cammino di carità* che si esplicita nell'incessante abbraccio dell'altro così come è, in una stima alla sua persona che impone un'affezione al di là delle proprie istintive simpatie. Senza questa tensione ideale nella persona dell'autorità, senza questa funzione di coerenza non sarebbe possibile accompagnare, sostenere, aver cura di un “fenomeno pazientemente evolutivo come quello dell'introduzione alla realtà totale”<sup>290</sup>.

In tale dinamica del cammino educativo, all'interno di una rete di relazioni educanti che fin dall'inizio segna la personalità futura del soggetto, il primo “incontro” necessario è quello con la coppia dei propri genitori, nella percezione della loro indissolubile unità: “in essa risulta evidente come la persona fluisca da un antecedente che la trama tutta”<sup>291</sup>.

La famiglia, infatti, è il luogo naturale dove la tradizione viene comunicata e dove la proposta del passato viene offerta alla coscienza di colui che cresce, è il primo esempio di autorità. “L'uomo non si dà la vita, ma la riceve. Allo stesso modo, il bambino impara a vivere guardando ai genitori e agli adulti. Si inizia da una relazione accogliente, in cui si è generati alla vita affettiva, relazionale e intellettuale”<sup>292</sup>.

Il senso dell'esistenza, del mondo e di sé scaturisce dall'incontro che il bambino vive con i genitori. La prima verità che immette ragionevolmente ed in modo equilibrato un figlio sulla scena del mondo è l'essere riconosciuto come persona, nella testimonianza vissuta del fatto che è bene per i genitori che il figlio ci sia. Ne *Il miracolo dell'ospitalità* Giussani definisce la famiglia “il

---

<sup>289</sup> M. Camisasca, *Don Giussani. La sua esperienza dell'uomo e di Dio*, cit., p. 44.

<sup>290</sup> L. Giussani, *Il rischio educativo*, cit., p. 29.

<sup>291</sup> L. Giussani, *La famiglia, il luogo naturale*, cit., p. 187.

<sup>292</sup> CEI, *Educare alla vita buona del Vangelo*, 27 maggio 2010, Edizioni Paoline, Milano 2010, par. 27.

primo ambito educativo, la prima struttura dinamica in cui la natura realizza la sua capacità di generazione e di sviluppo”<sup>293</sup>.

L’iniziale e fondamentale esperienza dell’amore che i bambini fanno, o almeno dovrebbero fare, con i loro genitori si esprime nella vicinanza e nella fiducia che danno corpo e linfa al rapporto che nasce. “Il legame che si instaura all’interno della famiglia sin dalla nascita lascia un’impronta indelebile. L’apporto di padre e madre, nella loro complementarietà, ha un influsso decisivo nella vita dei figli. Spetta ai genitori assicurare loro la cura e l’affetto, l’orizzonte di senso e l’orientamento nel mondo”<sup>294</sup>. Il “primo incontro”, nel sorriso, nel calore, nell’abbraccio genitoriali, nel dono di sé consegnano il bambino alla realtà, in un impatto che ne qualifica le caratteristiche più profonde e affascinanti: unità, bontà, verità, bellezza. Nelle incessanti domande e richieste di spiegazioni che già da piccolo il bambino esprime sta la possibilità per i genitori di introdurre il proprio figlio a quella verità che può essere di guida nella vita.

In tal senso l’aspetto caratterizzante lo sviluppo della persona, sostiene Giussani, sta “nell’appartenenza reciproca, coniugata, di due fattori, l’uomo e la donna”, ed è a questo livello che “l’appartenenza si rivela come libertà, cioè come quella capacità di aderire – fino all’immedesimazione e alla assimilazione – che è resa possibile dal legame”<sup>295</sup>. Il legame si pone paradossalmente come l’aspetto visibile della libertà, in una dimensione di responsabilità ad un incontro così determinante da svelare l’*io* a se stesso, in un’incessante conferma che forgia il legame stesso man mano che la coscienza di sé rende l’uomo e la donna più comprensibili a loro stessi. “La famiglia dunque è il luogo dell’educazione all’appartenenza perché in essa risulta evidente che l’origine dell’uomo è una presenza già esistente e che il suo sviluppo è assicurato dall’appartenenza a due fattori: appartenenza ‘coniugata’ e legame plasmato nella responsabilità”<sup>296</sup>.

---

<sup>293</sup> L. Giussani, *Il miracolo dell’ospitalità*, cit., pp. 115-116.

<sup>294</sup> *Ibidem*.

<sup>295</sup> L. Giussani, *La famiglia, il luogo naturale*, cit., p. 187.

<sup>296</sup> *Ibidem*.

Se l'appartenenza definisce la persona umana sin dalla sua origine e ne rappresenta lo strumento irrinunciabile per il pieno riconoscimento di sé in una avventura e in una sfida che la accompagnano in ogni istante del suo cammino, in che modo sarà possibile educare il proprio figlio a questo senso di appartenenza? Giussani risponde a questo interrogativo attraverso un'immagine. Il "riflesso esemplare" dei genitori, in una sorta di processo osmotico, si riverbera sul figlio, illuminandolo verso una possibile strada da percorrere. La trasparenza della propria coscienza di appartenenza diventa evidenza allo sguardo dell'altro in una continua provocazione a decidere. "Io sono *tu-che-mi-fai!*" è l'evidenza più grande che un padre può comunicare al figlio.

La coscienza della gratuità totale dell'essere non passa attraverso un discorso: stando dentro l'esperienza di gratuità percepita e riconosciuta è possibile educare l'altro al senso di appartenenza, spalancandolo verso la sorgente generativa e inesauribile di dono, di ricchezza positiva, di vita<sup>297</sup>. Un'esperienza di gratuità declinata secondo due aspetti: da un lato come gratuità verso l'essere, verso Dio, nella percezione del dono ricevuto, verso il Padre quale sorgente generativa della vita; dall'altro come stupore, come meraviglia dell'uno verso l'altro nel riconoscimento dell'avvenimento che li ha uniti e trasformati.

Nella memoria quotidiana che fa riemergere istante dopo istante il senso di gratuità che segna la coniugalità fra l'uomo e la donna, è possibile realizzare quella "pressione osmotica" ed essere "riflesso esemplare" nei confronti del proprio figlio, avendo chiaro il compito comune che stringe la coppia in un condivisione di sguardo. Al di fuori di questa prospettiva di gratuità il rischio che si corre, dice Giussani, si esprime nella *hybris*, nella violenza, provocata dalla reazione istintiva dell'impatto con la realtà, nel disfacimento lento ma inesorabile che conduce alla morte di sé. La *hybris* impedisce il farsi dell'unità della persona, nega la possibilità di compimento, spegnendo la tensione e il desiderio che animano il cuore dell'uomo.

---

<sup>297</sup> Cfr, *ivi*, pp. 187-188.

Da una prospettiva di gratuità riconosciuta e assunta deriva l'atteggiamento dei genitori verso il figlio: innanzi tutto il riconoscimento del proprio figlio come diverso da sé e, pertanto, come segno che appartiene a un Altro, impedisce posizioni di rancore o di recriminazione che contaminano il suo cammino, impedendogli di divenire e di essere pienamente. È un atto di amore che nasce in primis dalla consapevolezza della propria appartenenza, in un movimento di svelamento e di nascondimento che fa vegliare continuamente il cuore per una proposta che offra non “una” strada ma la proposta di una strada possibile, che ciascuno dovrà scegliere e percorrere nella propria libertà.

## BIBLIOGRAFIA

### Scritti di Luigi Giussani

GIUSSANI L., *Il senso religioso*, Jaca Book, Milano 1966.

GIUSSANI L., *Tracce d'esperienza cristiana*, Jaca Book, Milano 1977.

GIUSSANI L., *Moralità: memoria e desiderio*, Jaca Book, Milano 1981.

GIUSSANI L., in R. Ronza (a cura di), *Comunione e Liberazione. Interviste a Luigi Giussani*, Jaca Book, Milano 1987.

GIUSSANI L., *Alla ricerca del volto umano*, Jaca Book, Milano 1984.

GIUSSANI L., *La coscienza religiosa dell'uomo moderno*, Jaca Book, Milano 1985.

GIUSSANI L., *All'origine della pretesa cristiana*, Jaca Book, Milano 1988.

GIUSSANI L., *Perché la Chiesa. Tomo 1 La pretesa permane*, Jaca Book, Milano 1990.

GIUSSANI L., *Perché la Chiesa. Tomo 2 Il segno efficace del divino nella storia*, Jaca Book, Milano 1993 (3<sup>a</sup> ed.).

GIUSSANI L., in C. Di Martino (a cura di), *Un avvenimento di vita cioè una storia*, EDIT Editoriale Italiana-Il Sabato, Roma 1993.

GIUSSANI L., *Si può vivere così*, Biblioteca Universale Rizzoli, Milano 1994.

GIUSSANI L., *Il rischio educativo. Come creazione di personalità e di storia*, SEI, Torino 1995.

GIUSSANI L., *Realtà e giovinezza. La sfida*, SEI, Torino, 1995.

GIUSSANI L., *Il senso di Dio e l'uomo moderno*, BUR, Milano 1995.

GIUSSANI L., *Si può veramente vivere così?*, BUR, Milano 1996.

GIUSSANI L., *Il senso religioso. Vol.I del PerCorso*, Rizzoli, Milano 1997.

- GIUSSANI L., *Porta la speranza*, Marietti, Genova-Milano 1997.
- GIUSSANI L., *L'autocoscienza del cosmo*, Rizzoli, Milano 2000.
- GIUSSANI L., *L'io, il potere, le opere. Contributi da un'esperienza*, Marietti, Genova-Milano 2000.
- GIUSSANI L.-ALBERTO S.- PRADES J., *Generare tracce nella storia del mondo*, Rizzoli, Milano 2001.
- GIUSSANI L., *Dal temperamento un metodo*, BUR, Milano 2002.
- GIUSSANI L., *La Fraternità di Comunione e Liberazione*, San Paolo, Cinisello Balsamo (MI) 2002.
- GIUSSANI L., *Avvenimento di libertà. Conversazioni con giovani universitari*, Marietti, Genova 2002.
- GIUSSANI L., *Anche poveri ma liberi di educare*, in "Avvenire", 28 marzo 2003.
- GIUSSANI L., *L'avvenimento cristiano*, BUR, Milano 2003.
- GIUSSANI L., *Il miracolo dell'ospitalità*, Edizioni Piemme, Casale Monferrato (AL) 2003.
- GIUSSANI L., *Un caffè in compagnia. Conversazioni sul presente e sul destino*, Rizzoli, Milano 2004.
- GIUSSANI L., *Le mie letture*, BUR, Milano 2005 (5<sup>a</sup> ed.).
- GIUSSANI L., *Introduzione alla realtà totale*, Atti della conferenza del 20 giugno 1985 a Milano, in "Quaderni di Tracce", n. 2, febbraio 2006.
- GIUSSANI L., *Il cammino al vero è un'esperienza*, Rizzoli, Milano 2006.
- GIUSSANI L., *Dall'utopia alla presenza (1975-1978)*, vol. I *L'Équipe*, BUR, Milano 2006.
- GIUSSANI L., *Certi di alcune grandi cose (1978-1981)*, vol. II *L'Équipe*, BUR, Milano 2007.
- GIUSSANI L., *Uomini senza patria (1982-1983)*, vol. III *L'Équipe*, BUR, Milano 2007.
- GIUSSANI L., *Qui e ora (1984-1985)*, vol. IV *L'Équipe*, BUR, Milano 2009.

GIUSSANI L., *L'io rinasce in un incontro (1986-1987)*, vol. V *L'Èquipe*, BUR, Milano 2010.

GIUSSANI L., *Vivere intensamente il reale. Scritti sull'educazione*, Editrice La Scuola, Brescia 2010.

### **Bibliografia critica**

ACONE G., *Quale pedagogia?*, Beta, Salerno 1982.

ACONE G., *L'educazione cristiana oggi*, in *Atti del XXIII convegno di Scholé*, Editrice La Scuola, Brescia 1985.

ACONE G., *L'ultima frontiera dell'educazione*, La Scuola, Brescia 1986.

ACONE G., *Intersezioni pedagogiche*, Edisud, Salerno 1994.

ACONE G., *Declino dell'educazione e tramonto d'epoca*, La Scuola, Brescia 1994.

ACONE G., *Antropologia dell'educazione*, La Scuola, Brescia 1997.

ACONE G., *Pedagogia di fine secolo*, Il Segnalibro, Torino 1998.

ACONE G., *Pedagogia e società*, in Id. (a cura di), *Aspetti e problemi della pedagogia contemporanea*, Edizioni SEAM, Roma 2000.

ACONE G., *Fondamenti di pedagogia generale*, Edisud, Salerno 2001.

ACONE G., *La paideia introvabile. Uno sguardo pedagogico sulla post-modernità*, La Scuola, Brescia 2004.

ACONE G., *L'orizzonte teorico della pedagogia contemporanea*, Edisud, Salerno 2004.

ACONE G.-MINICHIELLO G., *L'educazione divisa*, Armando Editore, Roma 1986.

AGAMBEN G., *Infanzia e storia, Distruzione dell'esperienza e origine della storia*, Bompiani, Milano 1978.

AGOSTINO, *Confessioni*, M. Perrini (a cura di), La Scuola, Brescia 1990.

- BABOLIN A., *Romano Guardini filosofo dell'alterità*, Zanichelli, Bologna 1968-69.
- BECHIS F., *Quella voce roca che risvegliava gli uomini*, in "Il Tempo" , 23 febbraio 2005.
- BEDOUELLE G. – BORGONOVO G. – CLEMENT O. – OLINTO A. – RIES J., *Gli uomini vivi si incontrano. Scritti per Luigi Giussani*, Jaca Book, Milano 1992.
- BENEDETTO XVI, *L'educatore è un testimone della verità e del bene. Lettera alla Diocesi e alla città di Roma sul compito urgente dell'educazione*, Libreria Editrice Vaticana, Città del Vaticano 2008.
- BIBBIA DI GERUSALEMME, Edizioni Dehoniane, Bologna 1985.
- BUBER M., *Dialogo*, in Id., *Il principio dialogico e altri saggi*, San Paolo, Cinisello Balsamo (MI) 1993.
- BUEB B., *L'elogio della disciplina*, Rizzoli, Milano 2007.
- CAFFARRA C., *L'educazione: una sfida urgente*, Edizioni dehoniane, Bologna 2004.
- CAMISASCA M., *Don Giussani. La sua esperienza dell'uomo e di Dio*, Edizioni San Paolo, Cinisello Balsamo (MI) 2009.
- CAMUS A., *Caligola*, Bompiani, Milano 2000.
- CHIOSSO G., *Elementi di pedagogia*, La Scuola, Brescia 2002.
- CHIOSSO G. *Teorie dell'educazione e della formazione*, Mondadori, Milano 2004.
- CHIOSSO G. (a cura di), *Sperare nell'uomo*, SEI-Frontiere, Torino 2009.
- CHIOSSO G., *I significati dell'educazione. Teorie pedagogiche e della formazione contemporanee*, Mondadori Università, Milano 2009.
- CLARIZIA L., *La relazione. Alla radice dell'educativo. All'origine dell'educabilità*, Anicia, Roma 2000.
- CLARIZIA L., *Pedagogia sociale e intersoggettività educativa*, Edizioni SEAM, Roma 2002.
- COMITATO PER IL PROGETTO CULTURALE DELLA CONFERENZA EPISCOPALE ITALIANA (a cura di), *La sfida educativa*, Editori Laterza, Bari 2009.

- CONCILIO VATICANO II, *Gaudium et Spes*, Edizioni dehoniane, Bologna 1985, (13<sup>a</sup> ed.).
- CONFERENZA EPISCOPALE ITALIANA, *Educare alla vita buona del Vangelo*, 27 maggio 2010, Edizioni Paoline, 2010.
- DE CERVANTES M., *Il fantastico hidalgo don Chisciotte della Mancia*, BUR, Milano 2005.
- FARINA F., *Don Giussani. Vita di un amico*, Edizioni Piemme, Casale Monferrato (AL) 2007.
- GADAMER H.G., *Verità e metodo* [1960], tr. it. a cura di G. Vattimo, Bompiani, Milano 1983.
- GENNARI M., *Filosofia della formazione dell'uomo*, Bompiani, Milano 2001.
- GIOVANNI PAOLO II, *Lettera Enciclica Veritatis Splendor*, 8 giugno 1993, Edizioni Paoline, Milano, 1993.
- GIOVANNI PAOLO II, *Lettera Enciclica Fides et ratio*, 14 settembre 1998, Edizioni Paoline, Milano 1998.
- GIRARD R., *Menzogna romantica e verità romanzesca* (1961), tr. it., Bompiani, Milano 1981.
- GUARDINI R., *Persona e libertà*, La Scuola, Brescia 1987.
- JUNGSMANN J. A., *Christus als Mittelpunkt religiöser Erziehung*, Freiburg i.B 1939.
- KAFKA F., *Lettera al padre*, tr. it., Feltrinelli, Milano 2002.
- KANT E., *La critica della ragion pura*, tr. it., Bompiani, Milano 1981.
- KIERKEGAARD S., *Diario*, tr. it., Bur Rizzoli, Milano 1983.
- LANEVE C., *Parole per educare*, La Scuola, Brescia 1994.
- LASCH C., *La cultura del narcisismo*, tr. it., Bompiani, Milano 1981.
- MACCHIETTI S. S. , *Appunti per una pedagogia della persona*, Bulzoni, Roma 1998.
- MARION J.L., *Il fenomeno erotico*, tr. it., Cantagalli, Siena 2007.
- MINICHELLO G., *Il mondo interpretato. Educazione e teoria della conoscenza*, La Scuola, Brescia 1995.

- MINICHIELLO G., *La comunicazione imperfetta*, in Id. *Ricerche sul problema della razionalità in pedagogia*, Edisud, Salerno 1999.
- MINICHIELLO G., *Forme* in MINICHIELLO G. (a cura di), *Abitare la comunicazione*, Editoriale Scientifica, Napoli 1999.
- MINICHIELLO G., *Autobiografia e pedagogia. Il racconto di sé da Rousseau a Kafka*, La Scuola, Brescia 2000.
- MINICHIELLO G., *Il rapporto maestro-allievo nella rivelazione della verità*, in AA.VV., *Maestro, Maestri, nuovi maestri, Atti del XL Convegno di Scholè*, La Scuola, Brescia 2002.
- MINICHIELLO G., *Elementi di didattica generale*, Edisud, Salerno 2003.
- MINICHIELLO G., *Interferenze. Tra pedagogia e filosofia*, Edisud, Salerno 2006.
- MINICHIELLO G., *Il principio imperfezione*, Pensa Editore, Lecce 2006.
- MINICHIELLO G., *La vita a termine*, Marsilio, Venezia 2007.
- MINICHIELLO G., *L'emergenza educativa come questione antropologica*, in "Studium Educationis", vol. 1, n. 3, Erickson, Trento 2008.
- MINICHIELLO G., *Costruire e abitare mondi. Teoria dell'apprendimento profondo*, Edisud, Salerno 2009.
- MINICHIELLO G., *L'educazione spirituale. Iconografie dell'invisibile*, Pensa Editore, Lecce 2010.
- MONTINI G. B.- GIUSSANI L., *Sul senso religioso*, BUR Rizzoli, Milano 2009.
- NICOLIS G.-PRIGOGINE I., *La complessità*, tr. it., Einaudi, Torino 1991.
- NUVOLI F., *L'autorità della libertà*, SEI, Torino 2010.
- ORLANDO CIAN D., *Metodologia della ricerca pedagogica*, La Scuola, Brescia 1997.
- PASCAL B., *Pensieri*, Garzanti, Milano 1994.
- PEGUY CH., *I misteri*, tr. it., Jaca Book, Milano 1984.
- PERILLO D. (a cura di), *Caro Don Giussani. Dieci anni di lettere a un padre*, Edizioni Piemme, Casale Monferrato 2006.

PERLA L., *Didattica dell'implicito. Ciò che l'insegnante non sa*, la Scuola, Brescia 2010.

PESCI F., *Rischio educativo e ricerca di senso*, Aracne, Roma 2007.

REBORA C., *Le poesie*, Garzanti Libri, Milano 1999.

RISÉ C., (a cura di), *Don Giussani e la ricerca della bellezza*, Marsilio, Venezia 2006.

RIVA G., *Don Giussani*, Rusconi, Milano 1986.

SAN FRANCESCO DI SALES, *Lettere di amicizia spirituale*, Edizioni Paoline, Milano 1984.

SCOLA A., *Un pensiero sorgivo*, Marietti 1820, Genova-Milano 2004.

SEDAKOVA O., *Apologia della ragione*, La Casa di Matriona, Milano 2009.

STROMMILLO M., *Le spalle di Enea. Aspetti e momenti del dibattito pedagogico italiano*, Tecnodid, Napoli 2007.

TORNIELLI A., *Don Giussani, il prete educatore che in tanti credono già santo*, in "Il Giornale", 23 febbraio 2010.

XODO C., *Capitani di se stessi. L'educazione come costruzione di identità personale*, Editrice La Scuola, Brescia 2003.

XODO C., *La persona prima evidenza pedagogica per una scienza dell'educazione*, Atti del primo dei seminari itineranti "Dalle pedagogie alla pedagogia", Padova 14 novembre 2003, Pensa Multimedia, Lecce 2003.

ZAMBRANO M., *Seneca*, Bruno Mondadori, Milano 1994.

ZAMBRANO M., *Verso un sapere dell'anima*, Raffaello Cortina Editore, Milano 1996.

### **Sitografia**

<http://www.clonline.org>.

<http://www.ilsussidiario.net>.