

L'EDUCAZIONE PER IL TEMPO PRESENTE IN LAMBERTO BORGHI

Carlo Fratini

La rappresentazione del tempo e la collocazione dell'esperienza umana all'interno di un orizzonte temporale dotato di senso ha costituito da sempre un problema centrale nella riflessione filosofica e scientifica. La soluzione di tale problema, così ardua e difficile, riveste una grande importanza non solo sul piano metafisico e esistenziale ma anche su quello sociale e pedagogico. Al momento attuale possiamo rilevare un grande interesse nei confronti della temporalità da parte delle scienze umane, come importanti studi e ricerche di carattere empirico hanno recentemente dimostrato.¹

Sul versante pedagogico e, in particolare, su quello della teoria dell'educazione Lamberto Borghi è uno dei maggiori pensatori italiani che, insieme ad altri, ha più acutamente avvertito la centralità del problema del rapporto tra presente e futuro ed ha insistentemente sottolineato l'influenza che tale rapporto esercita sulle finalità dell'educazione. Da questo punto di vista possiamo affermare che il «leit motiv» che percorre ed unisce tutti gli scritti di Lamberto Borghi di questi ultimi dieci anni è appunto quello relativo alla dimensione temporale dell'esperienza educativa. Dalle sue analisi su questo problema emerge in forma sempre più nitida la sua posizione che, con sempre maggiore intensità, si è andata caratterizzando nel senso di una rivalutazione della centralità del «qui e ora» e, quindi, del significato e del valore dell'educazione per il tempo presente.

Queste affermazioni, tuttavia, richiedono un approfondimento e una spiegazione. Già dalla fine degli anni Sessanta Borghi ha acutamente percepito la portata e la gravità della crisi del nostro tempo. Nel saggio del 1976 intitolato «Alcuni problemi attuali della filosofia dell'educazione» egli scrive che la funzione più importante della filosofia dell'educazione «[...] è l'enucleazione della finalità sociale del fatto educativo [...] (tuttavia) finalità sociale dell'educazione può significare cose tra loro opposte. Sociale è il fine della conservazione e della riproduzione dell'ordine esistente. Sociale è altresì la sua negazione»². La filosofia dell'educazione, scrive ancora Borghi, ispirandosi alle concezioni del Dewey, ha il compito primario di contribuire a realizzare «un nuovo ordine sociale che assicuri la possibilità di una pienezza di vita maggiore di quella finora realizzata». Tale compito di «ricostruzione umana e sociale» sembra, però, essere seriamente compromesso dai «gravi interrogativi che emergono dalla presa di coscienza dei problemi sociali e educativi della fase storica attuale».

Quest'ultimo concetto è stato insistentemente riproposto con sempre maggiore

intensità da Borghi. In uno dei suoi saggi più recenti egli, dopo aver sottolineato che le «Agenzie educative non sono soltanto le istituzioni scolastiche», ma che i rapporti di produzione, le istituzioni politiche, i mezzi di comunicazione di massa, la famiglia, la chiesa e la cultura in genere possiedono importanza educativa e investono e condizionano la scuola, afferma che «la crisi dell'intera nostra società è insieme la crisi dell'intera nostra educazione»³.

Gli effetti della crisi, considerati dal punto di vista educativo, sono ancora più gravi in quanto «I mutamenti delle idee e dei costumi, sui quali si appunta l'attenzione degli educatori, necessitano di tempi lunghi. L'incertezza che grava sul futuro rende più urgente l'intervento per i tempi brevi che essa sembra soltanto concedere. L'esito positivo dell'impresa educativa appare perciò fortemente messo in dubbio. In ciò veramente consiste la crisi dell'educazione del nostro tempo»⁴.

Il rapporto tra presente e futuro, sembra suggerire Borghi, appare seriamente danneggiato fino quasi a rasentare il punto di massima divaricazione e di rottura: non soltanto le attese, le speranze e i desideri ma l'idea stessa del futuro sembra essere venuta meno nella situazione presente. Il presente si dilata ma al tempo stesso si inaridisce e si appiattisce in una paurosa perdita di senso. Non solo gli esiti, ma la stessa possibilità dell'atto educativo paiono oggi seriamente posti in discussione. Ma questo sia pure importantissimo motivo non è l'unico a determinare la scelta fatta dal Borghi di privilegiare «l'educazione nel presente per il presente». Un altro, a mio parere, non meno importante motivo di ordine teoretico lo ha condotto verso tale direzione. Esso trova la sua prima fonte di ispirazione nelle concezioni filosofiche e pedagogiche di John Dewey il quale, com'è noto, ha operato un radicale rovesciamento del rapporto tra mezzi e fini e tra presente e futuro ed ha messo in luce l'importanza del presente nel processo formativo.

Ma prima di affrontare questa importante questione, allo scopo anche di evitare possibili fraintendimenti, mi sembra opportuno chiarire alcuni punti.

In primo luogo educazione per il presente può anche essere intesa come adattamento all'esistente e, in secondo luogo, la gravità e la globalità della crisi richiede, a parere di molti, un salto qualitativo e una rottura netta con il presente e, quindi, un'accentuazione degli ideali utopici che necessariamente si proiettano nella dimensione del futuro. Borghi certamente non sottovaluta queste posizioni né trascura di considerare i gravi pericoli che si annidano in una concezione educativa troppo rivolta al presente. Anzi, egli ha sempre attribuito un altissimo valore spirituale, sociale e educativo agli ideali utopici, ma la sua concezione di fondo è sempre stata volta a dimostrare e a sostenere la stretta connessione e la continua interazione tra fatti e valori, tra utopia e realtà. Penetranti, a questo riguardo, appaiono le sue analisi su tre grandi teorici della pedagogia contemporanea da lui espresse in tre suoi saggi recenti intitolati rispettivamente *La pedagogia per il tempo futuro in Bogdan Suchodolski* (1985), *L'educazione alla pace nel pensiero di Aldo Capitini* (1983), *Ragione e disordine esistenziale nella riflessione di Giovanni Maria Bertin* (1984).

Secondo Borghi, la dimensione della temporalità costituisce il motivo di fondo che accomuna i tre pensatori. Al di là delle profonde differenze che caratterizzano le loro concezioni filosofiche e pedagogiche e delle diverse matrici culturali cui essi si ispirano, il filo rosso che percorre e unisce il loro pensiero è costituito dal rifiuto dell'esistente quale esso è e dal valore che essi attribuiscono al futuro. «Il vero criterio

educativo — afferma Suchodolski — è la realtà futura»⁵. «Tale motivo, scrive Borghi, è profondamente iscritto nel pensiero moderno, da Marx a Nietzsche, da Bergson, a Marcuse e Ernst Bloch». Borghi rileva anche che in Suchodolski la visione del futuro assume dei «risvolti pedagogici finora inediti». Coerentemente con la sua matrice marxiana egli considera la realtà come un continuo divenire laddove l'essenza (gli ideali e i valori) appare profondamente calata nell'esistenza. In questo modo Suchodolski unisce strettamente le vicende storico-sociali a quelle individuali in una visione della storia in cui, afferma Borghi «l'individuo fa se stesso al tempo stesso e nella misura in cui opera per l'attuazione del 'novus ordo' politico-sociale, un ordine non statico, mai interamente compiuto, sempre bisognoso di ulteriore sviluppo»⁶. Così l'essenza si iscrive nell'esistenza e «il rapporto reciproco di educazione e società coinvolge quello di educazione e politica»⁷.

L'educazione ha valore solo se finalizzata al superamento del presente e alla realizzazione di una situazione futura fortemente enfatizzata e idealizzata. Tale concezione rimane costante in tutte le opere di Suchodolski anche se negli ultimi anni essa recede sullo sfondo. Una maggiore attenzione ai problemi esistenziali e al valore del presente — sottolinea acutamente Borghi — sembra caratterizzare i suoi scritti più recenti in cui ad un orientamento «verticale» che privilegia eccessivamente il futuro ne contrappone uno «orizzontale» secondo cui i bisogni dell'essere «l'amore, l'amicizia, le esperienze estetiche, la gioia a contatto con la natura, la meditazione» debbono trovare piena realizzazione nel presente. Si tratta, commenta Borghi, «di enucleare l' 'uomo vero' dal fondo dell' 'uomo reale', vivendo fino da oggi da uomini veri»⁸.

Nel saggio su Aldo Capitini del 1983, che si riallaccia per molti versi a quello scritto nel 1975⁹, Borghi mette in luce l'insistenza con cui Capitini auspica un futuro liberato non solo a livello sociale ma soprattutto a livello metafisico. L'azione educativa, secondo Capitini, deve essere principalmente rivolta a realizzare le condizioni future per un superamento delle attuali insufficienze e disuguaglianze economico-sociali ma anche per un mutamento sostanziale della realtà. Tale motivo «escatologico» caratterizza profondamente tutto il pensiero capitiniano. «L'accento religioso, scrive Borghi, dell'atteggiamento teorico e pratico di Capitini risuona soprattutto in questa speranza di un cambiamento dell'ordine naturale delle cose»¹⁰. Il presente appare in Capitini in una luce fortemente negativa e la sola correlazione possibile con il futuro sembra essere quella dell'«assoluta tramutazione, il richiamo di una totale novità». Tuttavia, il rifiuto radicale dell'ordine esistente si stempera in una visione meno pessimistica della realtà esistenziale. Segni tangibili e frammenti di bontà e di amore sono già rintracciabili nel presente. «La nuova realtà non può fiorire che su quella esistente. La distruzione di questa, operata da una guerra nucleare, non ne affretterebbe l'avvento»¹¹.

Proprio per questo l'educazione deve suscitare soprattutto modalità di pensiero e di azione non violente. La nonviolenza, infatti, secondo la definizione data dallo stesso Capitini, è «apertura all'esistenza, alla libertà e allo sviluppo di tutti e di ciascuno»¹². Così, e cioè attraverso il pensiero e la pratica della nonviolenza, «L'educazione per il futuro — scrive Borghi — diventa anche educazione per il presente»¹³.

Anche Giovanni Maria Bertin ha privilegiato la categoria del «futuro». Secondo Bertin il fine principale dell'educazione è la progettazione esistenziale perseguita e attuata per mezzo della ragione.

Egli ha più volte sottolineato che «la ragione fondamento ed obiettivo della ricerca pedagogica non è la ragione strumentale a scopi utilitari e ideologici, ma è la ragione creativa, progettuale e demonica»¹⁴. Tale concetto di razionalità pone in grande risalto la funzione immaginativa e il pensiero divergente (anche se Bertin non sottovaluta l'importanza di quello convergente). Progettare la propria esistenza secondo questo «tipo» di ragione significa rifiutare il banale e il ripetitivo per realizzare una «nobilitazione» del quotidiano ai fini di una crescita personale e collettiva con la consapevolezza, però, che tale progettazione si esplica nell'ambito del «possibile» e quindi si proietta nel «lontano» e nel «futuro». «Le nuove possibilità esistenziali — scrive Borghi — proposte da Nietzsche, che Bertin condensa in quelle della libertà, della nobiltà e della lievità, segnano le linee di un tracciato che l'umanità deve percorrere [...] in direzione di un futuro lontano, con distacco deciso dal presente e dal passato»¹⁵. Tuttavia, la proiezione nel futuro che Bertin pone in risalto non significa sganciamento e disimpegno nei confronti del presente. Essa rappresenta piuttosto un principio-guida essendo la progettazione esistenziale «ancorata al presente, ma protesa al futuro».

«L'ancoramento al presente della progettazione esistenziale — scrive ancora Borghi — è motivo degno di rilievo nel pensiero di Bertin. Se non dissolve l'istanza avveniristica che in esso è dominante [...] per un altro verso avanza l'esigenza di costruire «una pedagogia che sia intesa come pedagogia del presente e per il presente»¹⁶. Ed è in questa direzione che procedono le riflessioni teoriche e l'impegno educativo di Lamberto Borghi. Egli, dichiarando esplicitamente il suo debito intellettuale nei confronti di John Dewey, ne riprende, estendendoli, i principali assunti teorici. «La posizione del Dewey è assai complessa al riguardo, scrive Borghi, poiché egli mentre concepisce l'atto del pensiero come un processo di infuturamento, sostiene il principio che primario rilievo nello sviluppo educativo ha la dimensione del presente»¹⁷. Per Dewey, infatti, il pensiero ha una funzione prospettica, anticipatrice, rappresenta la facoltà che consente «l'uso del dato o del finito per anticipare le conseguenze di processi in atto»¹⁸. Tale concezione, peraltro, accomuna Dewey a Freud per il quale il pensiero «è essenzialmente un'azione di prova»¹⁹ che permette di attuare un «differimento» delle azioni e una loro anticipazione a livello ideativo. La capacità di tollerare la frustrazione insieme a quella di esercitare una funzione anticipatrice svolgono, secondo la psicoanalisi, un ruolo fondamentale nella genesi e nello sviluppo del pensiero²⁰. Ma la capacità di anticipare e, quindi, in un certo senso di prevedere il futuro è importante per Dewey soprattutto per «una liberazione del presente». Egli considera «unilaterali» le concezioni che fanno del futuro uno scopo e che sacrificano il presente riducendolo a un «obbligo oneroso» in vista di un futuro guadagno. Al contrario, per Dewey «la preoccupazione intellettuale del futuro... è un mezzo, non un fine» per cui «lo studio e il progettare sono importanti per il significato [...] che essi conferiscono all'attività presente»²¹. Il pensiero, dunque, fecondato dall'immaginazione, con le sue audaci incursioni nel futuro, permette di dilatare i confini del presente e di arricchirlo. «Dewey — scrive Borghi — rovescia il criterio del corrente rapporto tra presente e futuro. Non è il presente mezzo e strumento del futuro, ma, viceversa, il futuro è un mezzo per attribuire un significato al presente»²². Le sue posizioni a riguardo sono state da lui stesso sintetizzate nella ormai nota affermazione «Noi viviamo sempre nel nostro tempo e non in un altro:

solo estraendo in ogni momento il pieno significato di ogni esperienza presente, ci prepariamo a fare altrettanto nel futuro».

Le teorie deweyane furono oggetto di critiche non certamente prive di rilievo. «Le accuse mosse al Dewey, scrive Borghi, di avere costruito una pedagogia dell'adattamento (Suchodolski) e una filosofia il cui 'presentismo' (Hutchins) instaura 'il dominio del proscenio' (Santayana) non reggono a un esame approfondito [...] La sua visione della realtà è dinamica. Il mondo non è mai compiuto»²³. Tuttavia, continua Borghi, «Non tutto il presente conta. Ha valore quello carico di potenzialità, di suggestioni, di risonanze, di anticipazioni, quello che collega nel qui e nell'ora passato e futuro, mercé l'apporto prezioso dell'immaginazione»²⁴. È la facoltà immaginativa, infatti, che «scopre le possibilità nascoste nel tessuto del presente»²⁵ e che permette all'esperienza di raggiungere quella «compiutezza» e quella «esaustività» che caratterizzano l'esperienza estetica la quale «è presente in tutto il processo della vita ordinaria, è prerogativa del quotidiano anche se soltanto nell'arte raggiunge il suo momento più alto»²⁶. L'educazione estetica intesa in senso così ampio diventa «l'educazione rivolta a estrarre in ogni momento il pieno significato di ogni esperienza presente»²⁷.

È in questo senso che il «presentismo» deweyano deve essere interpretato. «L'approfondimento costruttivo e innovativo delle potenzialità dell'esperienza ordinaria [...] Rappresenta il permanente deposito della riflessione deweyana [...] l'educazione guarda non al mantenimento ma alla trasformazione della realtà in condizioni difficili»²⁸. Queste concezioni, unitamente alla coscienza vivissima della crisi e delle gravi minacce che incombono sul futuro dell'umanità, costituiscono i motivi di fondo su cui Borghi ha sviluppato le sue teorie sull'educazione per il tempo presente. Educare al presente vuol dire educare a percepire tutti gli aspetti innovativi per accelerare il loro sviluppo, tradurli nell'esperienza vissuta già «qui e ora». Significa prima di tutto collegare strettamente «la categoria dell'esteticità nella sua concezione più larga a quella della nonviolenza [...] La nonviolenza, infatti, è finalizzata a una universale pienezza di vita [...] Prima di essere una forma di azione politica, la nonviolenza è una persuasione interiore, un effetto della radicale mutazione dell'animo [...].

Essa è una forza attiva che agisce sia dentro che fuori di noi, e si oppone fermamente e senza cedimenti a tutto ciò che reca in sé e che provoca oppressione, illibertà, ingiustizia»²⁹. La valorizzazione del presente, mediante un atteggiamento capace di dare vita alle potenzialità che lo attraversano, rivela nel pensiero di Borghi, oltre alle influenze esercitate dal Dewey e dalla cultura della nonviolenza, la presenza di un sottile motivo che percorre, come lui stesso ha magistralmente indicato, la cultura ebraica.

Nel Chassidismo, in virtù del concetto dell'immanenza divina in tutte le cose, ogni fenomeno dell'esistenza appare ricco di significati. «Il motivo della gioia, scrive Borghi, costituisce un elemento essenziale nella concezione sia pedagogica che psicologica del Chassidismo. Esso conferisce al presente il suo significato ed è segno distintivo della sua genuinità [...] Il Chassidismo si estrinseca col dotare la vita quotidiana di quella gioia fervida, costante e invincibile che può sgorgare soltanto da un presente pieno [...] il principio della centralità del presente [...] (veniva affermato) non per conservare il mondo com'esso è, sibbene per trasformarlo. Ma la trasformazione presuppone presa di contatto con esso, penetrazione nell'intimo degli esseri e delle cose»³⁰. Questi motivi, che si caratterizzano per la presenza del divino nell'umano

e che conferiscono alla dimensione del presente una tale ricchezza di valori e di significati, si collegano in Borghi così strettamente con quelli deweyani da formare una concezione organica che si esprime anche, o forse principalmente, attraverso l'educazione alla pace³¹ e alla non violenza. «L'opposizione all'estensione del riarmo nucleare che oggi maggiormente impegna i non violenti, sottolinea Borghi, è soltanto una delle molteplici istanze, anche se la più urgente e diffusa, in cui l'atteggiamento non-violento assume una connotazione conflittuale»³². Un'altra non meno importante istanza è quella volta a diffondere una cultura non violenta nei confronti della natura e dell'ambiente. «Il comportamento dell'uomo verso la natura — afferma Borghi in un suo recentissimo scritto — non può venire separato dal suo comportamento sociale»³³.

Il dominio e la violenza nei confronti della natura, che mai fino a oggi sono stati esercitati in forme così estensive e distruttive, non rappresentano altro che il dominio, la sopraffazione e la violenza esercitati nei confronti del genere umano. Le conseguenze per l'ambiente e per l'intero sistema ecologico mondiale potrebbero essere gravissime tanto da far intravedere la possibilità concreta di un disastro di dimensioni apocalittiche. «Emerge sul terreno dell'educazione — scrive ancora Borghi — l'esigenza di rafforzare la consapevolezza dell'interrelazione tra la natura, la società e la vita spirituale, e di dar vita a forme di comunicazione fondate sulla libertà e sul rispetto per la vita»³⁴.

L'impegno per la difficile conquista della pace e quello volto a suscitare amore e rispetto per la natura e per l'ambiente per quanto fondamentali non esauriscono la portata educativa della nonviolenza. Essa significa anche, e soprattutto, «pienezza del significato dell'esperienza nel sentimento dell'intima identità di esistenza con tutti gli esseri»³⁵.

NOTE

¹ Gli studi sul tempo di carattere storico e filosofico, com'è noto, sono innumerevoli. In questa sede mi limiterò a citare, a titolo meramente esemplificativo, solo alcuni studi più recenti di carattere sociologico, psicologico e psicoanalitico. In particolare, cfr. C. SARACENO, *Il tempo nella costruzione dei ruoli e identità sessuali*, in «Rassegna italiana di sociologia», n. 1, gennaio-marzo 1983; A. CAVALLI (a cura di), *Il tempo dei giovani*, Bologna, 1985; F. GARELLI, *La generazione della vita quotidiana*, Bologna, 1982; P. REALE, *La psicologia del tempo*, Torino, 1982; *Ricerche sperimentali sul tempo*, Torino, 1984; J. PIAGET, *Lo sviluppo della nozione di tempo nel bambino*, Firenze, 1979; P. FRAISSE, *La psychologie du temps*, Paris, 1957; A. SABBADINI, *Il tempo in psicoanalisi*, Milano, 1979; AA.VV., *Tempo e psicoanalisi*, in «Quaderni di psicoterapia infantile», Roma, 1984; F. RELLA, *Il silenzio e le parole*, Milano, 1981; A. L. CARLOTTI, *Storia, psicologia e psicoanalisi*, Milano, 1984.

² L. BORGHI, *Alcuni problemi attuali della filosofia dell'educazione*, in «Scuola e Città», n. 1-2, gennaio-febbraio 1976, pp. 27-34.

³ L. BORGHI, *Educare alla sopravvivenza*, in «Scuola e Città», n. 3, marzo 1984, p. 130.

⁴ *Ibidem*, p. 131.

⁵ Cfr. L. BORGHI, *La pedagogia del tempo futuro in Bogdan Suchodolski*, in «Scuola e Città», n. 5-6, giugno 1985, p. 193.

⁶ *Ibidem*, p. 193.

⁷ *Ibidem*, p. 194.

⁸ *Ibidem*, p. 198.

⁹ L. BORGHI, *Personalità e pensiero di Aldo Capitini*, in «Annali della Scuola Normale Superiore di Pisa», 1975; e *L'educazione alla pace nel pensiero di Aldo Capitini*, relazione presentata al Convegno su

«Educazione alla pace e scienze dell'uomo», Roma, 28-30 settembre 1983.

- ¹⁰ L. BORGHI, *op. cit.*, 1983, p. 3.
- ¹¹ *Ibidem*, p. 6.
- ¹² L. BORGHI, *Educare alla sopravvivenza*, cit., p. 139.
- ¹³ *Ibidem*, p. 134.
- ¹⁴ G. M. BERTIN, *Immaginazione e demonismo nell'esperienza personale*, in «Scuola e Città», n. 8, agosto 1984, p. 321.
- ¹⁵ L. BORGHI, *Ragione e disordine esistenziale nella riflessione di Giovanni Maria Bertin*, in «Scuola e Città», n. 1, gennaio 1984, p. 26.
- ¹⁶ L. BORGHI, *Educare alla sopravvivenza*, cit., p. 135.
- ¹⁷ *Ibidem*, p. 132.
- ¹⁸ J. DEWEY, *Intelligenza creativa*, Firenze, 1957, p. 54, citato in L. BORGHI, *op. cit.*, 1984, p. 132.
- ¹⁹ S. FREUD, *Precisazioni sui due principi dell'accadere psichico*, in *Opere*, vol. VI, Torino, 1974, p. 456.
- ²⁰ Cfr. E. SCABINI, *Ideazione e psicoanalisi*, Milano, 1973; D. RAPAPORT, *Affettività e pensiero nella teoria psicoanalitica*, Milano, 1972.
- ²¹ J. DEWEY, *Natura e condotta dell'uomo*, Firenze, 1958, pp. 282-283.
- ²² L. BORGHI, *Educare alla sopravvivenza*, cit., p. 137.
- ²³ *Ibidem*, p. 137.
- ²⁴ L. BORGHI, *La pedagogia del tempo futuro in Bogdan Suchodolski*, cit., p. 196.
- ²⁵ L. BORGHI, *L'immaginazione e la sua portata educativa nel pensiero di Dewey*, in «Scuola e Città», n. 9, settembre 1982, p. 375.
- ²⁶ L. BORGHI, *Educare alla sopravvivenza*, cit., p. 138.
- ²⁷ *Ibidem*, p. 138.
- ²⁸ *Ibidem*, p. 138.
- ²⁹ *Ibidem*, p. 139.
- ³⁰ L. BORGHI, *Religiosità e educazione nel Chassidismo*, in «Scuola e Città», n. 1, gennaio 1985, p. 13.
- ³¹ Il contributo di Lamberto Borghi all'educazione alla pace è stato acutamente messo a fuoco, nel corso di questo stesso volume, da Piero Bertolini.
- ³² L. BORGHI, *Educare alla sopravvivenza*, cit., p. 139.
- ³³ L. BORGHI, *Social Components of Comparative Education*, relazione presentata in inglese al Convegno della C.E.S.E su «Comparative Education Today», Garda, 3-6 ottobre 1986, p. 17.
- ³⁴ *Ibidem*, p. 18.
- ³⁵ L. BORGHI, *Educare alla sopravvivenza*, cit., p. 139.