

Il rischio di educare nella scuola

Fondazione per la
Sussidiarietà

Indice

PREFAZIONE

di Mario Riboldi

INTERVENTI

- 9 **Un'ipotesi da verificare**
di Onorato Grassi
- 19 **Educare perché ciò che non è ancora possa essere**
di Giorgio Chiosso
- 31 **Esperienza educativa e realtà**
di José María Barrio Maestre
- 47 **Il rischio educativo nella scuola**
di Giorgio Pontiggia
- 57 **La continuità della scienza in Italia e in Occidente**
di Marco Bersanelli
- 67 **Investire in educazione**
di Giorgio Vittadini

Prefazione

di Mario Riboldi*

Le cronache quotidiane dicono che la scuola occupa, e inevitabilmente verrà ad occupare in futuro, spazi sempre più ampi nella vita delle nuove generazioni, ma, al tempo stesso, che tale dilatazione avviene in un crescente disagio, fatto di percezione dell'inadeguatezza delle risposte disponibili e della difficoltà a trovarne di nuove. Le strade già battute dell'approccio politico, sociologico, psicologico, pedagogico, gestionale, si rimettono in moto e non mancano di proporre analisi, approfondimenti, sviluppi e revisione di idee, termini nuovi, ma le armi sembrano spuntate. Ritornano al centro del discorso i temi della caduta di senso della proposta scolastica, della inadeguatezza di ragioni dell'insegnamento e dell'apprendimento, dell'urgenza di un'educazione e riaffiorano parole quali *rischio di una proposta, identità, esperienza, ragione, tradizione*. In effetti, sono questi i termini sintetici attorno ai quali si raccoglie l'intera problematica educativa ed il presente della scuola, che oscilla tra gli esiti devastanti di un'interpretazione riduttiva (e lo svuotamento di fatto) delle istanze che i termini sottendono ed una nostalgia ricorrente (ma incapace di incidere sull'inerzia di posizioni culturali e prassi dominanti) per i valori che sempre più si vanno perdendo.

Su queste parole, e sul complesso dei temi che le stesse richiamano, si è incentrato il convegno *Il rischio educativo nella scuola*, tenutosi il 3 febbraio 2007 nelle sedi (ospitanti) dell'Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano e, in collegamento, del Collegio internazionale Newman di Madrid e del Centro Tarkovskij di Rimini. Promosso dall'Associazione *Il Rischio Educativo*, che ha recentemente raccolto il lavoro e i contributi ormai trentennali del Coordinamento culturale scuole libere, il convegno ha inteso rappresentare un'occasione di riflessione sistematica sull'incidenza che l'ipotesi descritta da Luigi Giussani nel testo *Il rischio educativo* ha avuto ed ha negli orientamenti educativi e nel concreto della scuola, nel numero crescente di istituti scolastici sorti in Italia e all'estero dall'impulso che tale ipotesi ha impresso e, più ampiamente, nel diffondersi nella scuola, a tutti i livelli, di percorsi e modalità di insegnamento che a tale ipotesi si riferiscono.

* Direttore dell'Associazione *Il Rischio Educativo*

Le relazioni presentate al convegno rappresentano il punto centrale del presente volume e compongono il quadro organico di una riflessione e di una responsabilità operativa che interseca i temi e le urgenze dell'attualità. *Giorgio Chiosso*, docente dell'Università di Torino, tra i primi a segnalare in una pubblicazione destinata alla formazione universitaria il rilievo che la riflessione e la proposta di Luigi Giussani rivestono nel quadro delle teorie dell'educazione, con la relazione dal titolo *Educare perché ciò che non è ancora possa cominciare a essere*, traccia il quadro in cui si pongono oggi la questione educativa e della scuola e segnala la pertinenza e l'attualità delle analisi e delle indicazioni che si rintracciano nell'opera di Luigi Giussani. *José María Barrio Maestre*, docente dell'Università Complutense di Madrid, tratta il tema *Esperienza educativa e realtà* e delinea un quadro ampio e rigoroso della rete di concetti entro cui prendono consistenza i modi di intendere e di esercitare la funzione educativa. *Don Giorgio Pontiggia*, rettore dell'Istituto Sacro Cuore di Milano, il complesso di scuole che più esplicitamente considera l'opera e gli insegnamenti di Luigi Giussani quale riferimento centrale educativo e della didattica, trae dall'esperienza personale una lettura della situazione giovanile ed indica i compiti che competono alla scuola e le condizioni alle quali essa riesce a corrispondervi.

I temi affrontati dal convegno si collocano, come accennato, in una linea di riflessione e di lavoro ampia, della quale il presente volume intende, pure, dar conto. Per questo, si affiancano alle tre relazioni accennate i testi di interventi presentati anche in convegni precedenti o in occasioni di lavoro concomitanti, che integrano la riflessione svolta nelle tre relazioni. Si tratta della comunicazione presentata da *Onorato Grassi*, docente all'Università Lumsa di Roma, in occasione di un seminario tenutosi il 21 gennaio 2007 su *L'implicazione didattica de "Il rischio educativo"*, della relazione di *Marco Bersanelli*, docente all'Università degli Studi di Milano, al convegno svoltosi il 28 gennaio 2006 su *L'educazione scientifica nella scuola* e infine dalla relazione di *Giorgio Vittadini*, docente all'Università degli Studi di Milano Bicocca, al Convegno del 22 gennaio 2005 su *Scuola, cultura, capitale umano*.

L'insieme dei testi rende conto di un lavoro sistematico, che ha contrassegnato una linea di riflessione e di responsabilità operativa alla quale progressivamente si rivolge un'attenzione crescente.

Un'ipotesi da verificare

di Onorato Grassi *

1. La necessità di una proposta educativa

La percezione, sempre più diffusa, del bisogno educativo e la centralità che questa emergenza sta assumendo nelle aspettative personali, sociali e politiche, è certamente un fatto nuovo nel panorama culturale italiano.

Nella storia d'Italia, la scuola ha certamente avuto un posto di rilievo e molti dei suoi meriti, universalmente riconosciuti, sono il frutto dell'impegno di tanti che, con le loro riflessioni e il loro impegno quotidiano, le hanno dato forma e consistenza.

Tuttavia, nella gerarchia dei livelli di interesse e delle priorità politiche, la scuola, eccetto rari momenti, è stata confinata al rango di un'emergenza di seconda o terza fila, sopravanzata da altre questioni, di carattere prevalentemente economico e politico.

Rappresenta, dunque, una novità l'attenzione che, recentemente, è stata rivolta all'educazione nel nostro Paese; essa, da diversi fronti e in vari modi, è stata riconosciuta come una vera e propria emergenza, da collocare ai primi posti dell'agenda politica e da considerare con grande senso di responsabilità e di concretezza¹. Questa tendenza trova conferme anche nell'opinione pubblica, come dimostrano i risultati del Rapporto *Sussidiarietà ed educazione*, secondo il quale il 61% degli italiani considera l'educazione la prima emergenza nazionale².

Si tratta però di una tendenza che meriterebbe di essere maggiormente interpretata e analizzata; infatti, la compattezza nell'indicare l'educazione come problema primario si sfalda non appena si passa al contenuto del termine e alla descrizione della natura dell'esperienza educativa. In questo caso, concezioni di tipo funzionalistico o soggettivistico vengono a contrapporsi a visioni umanistiche e morali, oppure, ed è forse il fenomeno più frequente, non si va al di là di una generica e approssimativa definizione dell'educazione.

La pedagogia degli ultimi cinquant'anni, d'altra parte, ha come rinunciato all'idea stessa di educazione - come qualcosa che abbia un fine e un metodo per raggiungerlo, in relazione ad una concezione dell'uomo - preferendo occuparsi delle tecniche dell'apprendimento e della formazione, intese come

* Università LUMSA di Roma

mezzi più idonei per conseguire obiettivi di carattere sociale ed anche professionale. La divaricazione che si è andata sempre più allargando fra educazione e formazione, e, per altri versi, fra educazione e istruzione, è l'esito di questa scelta.

In questo contesto, spesso contrassegnato, anche nella pratica quotidiana, da "smarrimento" e da esasperato "tecnicismo", o, su altro versante, da interminabili discussioni su progetti di riforma della scuola e del sistema di istruzione, è del tutto legittimo porsi la domanda sulla "possibilità di educare" o, in altri termini, su che cosa significhi e che cosa comporti educare oggi nella nostra società e nella nostra cultura.

Questa domanda acquista maggior rilievo se viene vista non tanto in funzione della gestione dell'esistente, quanto nella più ampia prospettiva sul futuro, che è il tempo dei giovani di oggi che saranno "i grandi" di domani.

Il Rischio educativo, opera principale di Luigi Giussani sull'educazione, che riassume la sua concezione, espressa anche in molti altri suoi scritti, si pone al centro di questa generale preoccupazione e sollecitazione, e merita di essere vista non tanto come una posizione contrapposta ad altre, ma come ipotesi che entri nel vivo del problema educativo. *Il Rischio educativo* è una proposta educativa che può interessare *chiunque* voglia impegnarsi nell'educazione, e che, per il valore culturale che possiede e per gli effetti che ha prodotto, merita di essere considerata nell'ambito della pedagogia moderna. In questa prospettiva, è inevitabile chiedersi quale significato esso possa avere per il mondo della scuola e come la concezione educativa che esso propone possa avere rilievo nella formazione e nell'istruzione, nella didattica e nell'apprendimento, nella trasmissione del sapere e nello sviluppo della coscienza critica.

2. Alle origini de *Il Rischio educativo*

Il Rischio educativo non nasce come teoria pedagogica sulla scuola o, più in generale, sull'educazione. Come ogni originale concezione educativa, esso ha, fra le cause che determinano la sua prospettiva di fondo e i suoi scopi, forti elementi di concretezza. Il fatto stesso che *Il Rischio educativo* sorga come "riflessione sull'esperienza" e mantenga con essa un legame costitutivo, tanto da svilupparsi e approfondirsi, anche in senso critico, forse più in rapporto con essa che nel confronto con le dottrine pedagogiche in senso stretto, è un chiaro indice dell'idea che Luigi Giussani ebbe dell'educazione e dell'importanza che ad essa attribuì per la vita dell'uomo.

«Tutto ciò che è umano è frutto di educazione», ebbe a dire una volta Giussani, mettendo così in evidenza il fondamentale nesso fra la natura umana e le condizioni esistenziali della sua realizzazione, o, in altri termini, la strutturale dinamicità dell'essere umano.

I molteplici elementi che stanno alla base de *Il Rischio educativo* possono essere riassunti in due fattori fondamentali: da una parte, la coscienza di un'esperienza significativa da comunicare a tutti, dall'altra parte la chiara consapevolezza della situazione storica e culturale del proprio tempo. Questi due fattori sono, per molti aspetti, indisciungibili, e rappresentano, per così dire, le condizioni elementari e basilari dell'educazione: la coscienza di avere qualcosa da dire e da comunicare - si inizia a educare perché si è trovato qualcosa che è talmente vero per se stessi che lo si vuole comunicare ad altri - e la consapevolezza dell'utilità e della pertinenza che questo "qualcosa" ha per gli altri e per la situazione storica.

Per Giussani, la scelta di dedicarsi all'educazione, abbandonando una promettente carriera di ricerca, è strettamente legata alla percezione dell'ignoranza giovanile sulle questioni capitali dell'esistenza. Il famoso episodio dei ragazzi incontrati sul treno per Rimini, sta forse all'origine di questa decisione. La cultura e la tradizione di un popolo si stavano isterilendo e assottigliando, e le giovani generazioni ne erano le prime e immediate vittime. La tradizione scadeva in tradizionalismo e non era più in grado di dare le ragioni dei suoi valori, né di dare risposte ai problemi del tempo.

La consapevolezza di un'esperienza e la percezione dell'obiezione che l'ambiente sollevava contro di essa stanno come all'origine de *Il Rischio educativo*. Giussani ne era vivamente cosciente quando, entrando nella scuola statale di allora, la vedeva come strumento di questa duplice possibilità: quella di arricchire e sviluppare una consapevolezza umana e, all'inverso, quella di de-costruire una tradizione di provenienza e la cultura che l'aveva sorretta. Negli anni Cinquanta, questa de-costruzione era ricercata e voluta da parte laicista e marxista, nel tentativo di opporre alla visione cattolica del mondo, largamente condivisa fino alla seconda guerra mondiale, una nuova mentalità, reputata scientifica e disincantata. Oggi, questa de-costruzione o destrutturazione si presenta con caratteristiche diverse, che meriterebbero di essere studiate e valutate meglio di quanto si sia finora fatto.

Comunque sia, la consapevolezza positiva e la coscienza critica delle influenze che l'ambiente ha sulla coscienza individuale rappresentano due capisaldi dell'intera esperienza educativa. Li si possono considerare come l'"implicito" della concezione educativa che si esprime ne *Il Rischio educativo*; in

quanto tali, come ogni implicito, stanno a fondamento dell'esplicito che viene dopo.

3. Nella scuola

Ma tutto questo che cosa può avere a che fare con la scuola? La domanda non sembra scontata, perché non ogni concezione educativa ha direttamente a che fare con la scuola. Ad esempio, un'impostazione di tipo prettamente "morale" potrebbe riservarsi alcuni campi come propri (quali la famiglia, la vita associativa, l'attività sociale, culturale, sportiva), lasciando alla scuola "i suoi compiti", tutt'al più esigendo che essi siano assolti con onestà, correttezza e buon senso. Anche l'educazione cattolica, in molti casi, si è occupata della formazione delle coscienze più dei luoghi in cui queste coscienze erano effettivamente formate, accettando contenuti e metodi della scuola, così come erano proposti dall'opinione comune e dominante nei vari periodi storici, riconducendo il proprio influsso ad una sorta di incoraggiamento a svolgere meglio il proprio dovere. Non ha certo aiutato, a questo proposito, la sopra citata divaricazione fra la dimensione educativa e quella formativa, fra educazione e istruzione, anche a livello della pratica quotidiana scolastica.

Ne *Il Rischio educativo*, invece, alla scuola è attribuito un compito fondamentale nel cammino educativo.

Le ragioni di questo interessamento diretto sono principalmente due. Anzitutto, la scuola è l'ambiente che, in vario modo, influisce sulla mentalità di un giovane e sui criteri delle sue scelte; si consolidano le categorie di giudizio, si radicano le motivazioni del comportamento, persino, in molti casi, si forma il carattere di una persona.

In secondo luogo, per il profondo nesso che ne *Il Rischio educativo* si stabilisce fra l'educazione e la cultura. L'educazione, essendo rivolta all'uomo intero, riguarda in modo particolare la sua intelligenza, la sua capacità di giudicare, la sua mentalità. Non a caso, come si è già ricordato, l'obiettivo ultimo dell'educazione è liberare i giovani dalla schiavitù della mentalità dominante e conformista, governata da alcuni, o dal "Potere", come è detto in altre opere di Giussani³. Ora, liberare i giovani dalla schiavitù della mentalità significa una cultura, un modo di ragionare, di pensare, di vedere il mondo, di giudicare le cose, di scegliere, di giustificare le scelte che si fanno. L'*auctoritas* di cui parla Giussani, colui che "fa crescere", ha anzitutto una "funzione di coerenza ideale", ritenuta più importante ed essenziale della coerenza morale, perché è pre-

posta e funzionale alla verifica dell'ipotesi interpretativa della realtà di fronte a qualsiasi problema o situazione la vita proponga come interrogativo alla coscienza dell'uomo.

Negli anni Cinquanta, Giussani avvertì, con acuta e profetica intuizione, che un mondo stava cambiando, anche se le forme esteriori rimanevano sempre le stesse, e che una nuova mentalità si stava, dapprima sotterraneamente, poi via via sempre più palesemente, affermando. Lo strappo delle giovani generazioni dalla loro tradizione portava, ultimamente, ad un radicale scetticismo, cui si collegava non solo il disorientamento intellettuale, ma anche una sorta di debilitazione esistenziale o di depotenziamento umano. Nella *Coscienza religiosa dell'uomo moderno*, questa situazione è ricondotta alla "antropologia della dissoluzione", tipica dell'epoca moderna, e ampiamente descritta e analizzata⁴. È un'antropologia non solo "dissolta", dai contorni ormai indefiniti, ma che va o vuole la dissoluzione. Giussani, come egli ha ricordato molte volte, si dedica all'educazione perché questo depotenziamento sia tolto, e perché, al contrario, quella potenzialità che c'è nella gioventù sia sviluppata fino in fondo. Certamente non poteva che essere avvertito come drammatico educare in un contesto in cui tutto tendeva alla dissoluzione, al depotenziamento, allo scetticismo. Ed oggi che la parabola si è come compiuta, la situazione si è fatta ancor più drammatica, aggravandosi.

Ora, contro questa dissoluzione che cosa propone Giussani? Visto che essa consegue alla distruzione della tradizione, sembrerebbe ragionevole riproporre e consolidare la tradizione, ossia riproporre il non-dissolto, per fronteggiare la dissoluzione. Giussani, invece, fa qualcosa di diverso e di radicalmente nuovo. Egli non si limita a riproporre la tradizione di fronte alla dissoluzione, ma propone *un criterio* con cui affrontare la vita e tutte le interpretazioni che di essa si potevano dare, individuando *nell'esperienza elementare* dell'uomo questo criterio ultimo di giudizio. All'idea "laica" di *criticità*, prevalente nell'ambiente scolastico degli anni Sessanta, e che, essenzialmente, consisteva nel presentare "tutte" le opinioni e nel lasciare allo studente il compito di scegliere quale fosse la migliore, Giussani rimproverava la falsa neutralità e, soprattutto, l'insita pretesa che, senza alcun criterio, lo studente fosse in grado di scegliere; sicché egli diveniva per lo più scettico, perché non sceglieva nessuna delle ipotesi proposte, oppure fanatico, perché ne sceglieva una senza ragioni. Giussani prospetta una diversa idea di *criticità*, e di formazione della coscienza critica, fondata su un criterio intrinseco all'esperienza umana - l'esperienza elementare o il *cuore* - e sulla valutazione, in base ad esso, di tutto ciò che si incontra e si conosce. La tradizione, in questa prospettiva, viene libe-

rata da ogni tentazione di tradizionalismo e ciò in cui si è vissuti e cresciuti diviene il grande patrimonio e la grande memoria con cui guardare il mondo - ipotesi esplicativa -, esso stesso sottoposto al vaglio critico, alla luce del criterio sopraddetto.

Se queste notazioni sono plausibili, introdurre *Il Rischio educativo* nella scuola significa rendere attivo il criterio di giudizio che è l'esperienza elementare nel contesto umano e culturale in cui ci si trova.

Inoltre, si può dedurre che la scuola ha una sua funzione capitale nell'educazione, sia perché, negativamente, può assecondare o addirittura favorire un'azione distruttiva nei confronti dell'intelligenza e della mentalità dei giovani, sia perché essa, positivamente, può rappresentare lo strumento sistematico di una crescita umana e completa. In questa luce la considerava Giussani, definendola «il luogo dove l'esperienza della vita tende a una consapevolezza totale»⁵. Se il primo aspetto sollecita una coscienza critica - si pensi alle «schede di revisione»-, il secondo - la scuola come luogo della consapevolezza totale, cioè della presa di coscienza, del rendersi conto, del giudizio - mette in luce il contributo costruttivo che *Il Rischio educativo* può dare alla scuola, anche in senso specificamente didattico, ossia per quanto riguarda l'insegnamento e l'apprendimento.

A questo proposito, si possono individuare alcuni elementi caratteristici:

a) *Il senso dell'insegnamento*

L'idea di educazione come introduzione alla realtà totale, vale a dire come «sviluppo di tutte le strutture di un individuo fino alla loro realizzazione integrale» e come «affermazione di tutte le possibilità di connessione attiva di quelle strutture con tutta la realtà» comporta una concezione dell'apprendimento e dell'insegnamento in chiaro rapporto con la totalità; la ricerca, l'insegnamento, l'apprendimento, non possono che avere come orizzonte ultimo la totalità, questa totalità.

Ciò ha delle rilevanti conseguenze sull'idea stessa di ragione e sul suo uso, ed anche sull'iter scolastico, dal punto di vista ordinamentale e didattico.

Se la si paragona con concezioni di tipo funzionalistico o utilitaristico, la differenza risulta evidente. Si pensi a sistemi di istruzione fortemente determinati dal risultato finale, come ad esempio al sistema americano, nel quale la selezione intermedia - per l'accesso all'università - o quella finale, per l'inserimento in prestigiose strutture di ricerca o professionali, ricadono sui gradini inferiori di istruzione, arrivando, addirittura, ai primi livelli di istruzione elementare. In tale sistema, lo studio e l'apprendimento sono rigidamente orien-

tati al passaggio al grado successivo, e il contenuto di quello che si fa, anche per l'alto grado di specializzazione raggiunto nei livelli alti della ricerca e della professione, è fortemente condizionato dalle esigenze finali. «Secondo questa prospettiva contemporanea - osserva A. MacIntyre - non c'è nulla da capire al di là di quanto viene fornito dalle discipline e dalle discipline secondarie specializzate e professionalizzate. L'educazione superiore è diventata un insieme di ricerche specializzate assortite ed eterogenee in un insieme di materie assortite ed eterogenee, mentre l'educazione in generale è un insieme di introduzioni a queste indagini abbinato all'insegnamento delle competenze di base necessarie all'iniziazione, qualcosa da completare e superare per poter avanzare verso le discipline specializzate. Lo studio specialistico prima della laurea, che abbia per insegnanti persone condotte dalla loro formazione ad adottare questo punto di vista [...] diventa sempre più null'altro che un prologo alla specializzazione post-universitaria, anche per coloro che non la frequenteranno mai. E la scuola di specializzazione diventa un luogo dove la ristrettezza mentale viene inculcata come condizione per il successo in ogni singola disciplina in termini definiti dai suoi professionisti più anziani»⁶.

Evidentemente, il problema non è la specializzazione, inevitabile in ogni disciplina e sapere, ma la perdita di *senso* che si produce quando gli anni di studio e di apprendimento sono concepiti esclusivamente in funzione del passo successivo, e non per la verità di ciò che si studia e si insegna, per la scoperta dei nessi che gli argomenti hanno fra loro, per il rapporto che ogni particolare, per essere intelligibile, deve avere con la totalità che lo costituisce. Se quello che si fa nella scuola non ha senso, ciò dipende dalla perdita del legame della singola cosa con la totalità. A livello dell'insegnamento, ciò segna la divaricazione fra le informazioni e le nozioni, o conoscenze, che vengono date, e il rapporto fra di loro e con la realtà, che di esse rappresenta il punto sintetico. Questa separazione fra le conoscenze e il senso che esse hanno è forse il sintomo più grave e diffuso di una grave carenza culturale ed educativa.

Per altro verso, essa è segno della prevalenza di un uso della razionalità come costruzione di sistemi concettuali, di qualsiasi natura essi siano, piuttosto che come riconoscimento dei dati dell'esperienza, secondo la celeberrima distinzione nell'uso della "ragione" fatta da Jean Guitton, fra il "ragionevole" - «ragionevole designa colui che sottomette la propria ragione all'esperienza» - e il "ragionatore" - «colui che sostituisce alla verità, con il gioco del ragionamento, la parvenza della ragione»⁷.

Spesso le scuole sono fatte da personaggi "ragionatori", piuttosto che da esseri "ragionevoli"; figure che distribuiscono conoscenze che non hanno più rap-

porto con l'esperienza, e che, dunque, risultano prive di senso, o mantengono celato il senso che potrebbero avere.

b) *Le discipline di insegnamento*

Se l'educazione è introduzione alla realtà totale, il sapere è educazione in quanto è introduzione alla realtà totale. Le discipline sono in funzione di questa introduzione e conoscenza della realtà. In questo senso *Il Rischio educativo* permette di superare due eccessi: il primo è il disciplinarismo in senso stretto, dato dalla autoreferenzialità della disciplina, come un sapere chiuso e sufficiente di per sé; il secondo è il costruttivismo, che comporta l'eliminazione delle discipline a favore della costruzione di interpretazioni e significati da parte del soggetto nel suo rapporto di transazione con l'ambiente e con altri interlocutori. Il superamento del disciplinarismo e del costruttivismo può essere dato solo da una concezione in cui la conoscenza è intesa come un approccio alla realtà e, dunque, secondo la definizione sopra ricordata, in senso fondamentalmente educativo. Chi ha studiato e sa vede di più di chi non ha studiato, perché il sapere serve a vedere di più la realtà.

c) *Il metodo*

Il Rischio educativo entra nella scuola come metodo. Il metodo è la strada per svolgere e realizzare un contenuto, e dunque deve essere adeguato ad esso. I termini "tradizione" - memoria, passato, storia -, "verifica" - presente, criterio di giudizio, crisi, vagliare -, "coscienza critica" - giudizio, responsabilità - sono come gli argini di questo metodo. Esso ha la persona come scopo principale - di qui l'attenzione alla *persona*, la personalizzazione, la crescita personale -, l'*esperienza* come modalità della conoscenza - rapporto con la realtà come emerge alla coscienza -, l'*autorità* come ciò che fa crescere - maestro, il rendersi presente della tradizione, la funzione di coerenza ideale -, la *cultura* come esito.

d) *L'iter scolastico complessivo*

Se la scuola è lo strumento della sistematica applicazione ad un contenuto, occorre una *ratio* degli studi, che tenga conto delle esigenze dei livelli di età, dei saperi da acquisire, della concatenazione delle conoscenze, degli scopi che, ai vari livelli, occorre raggiungere. La verticalità dei percorsi scolastici resa possibile in molte scuole libere può, da questo punto di vista, essere un utile suggerimento per pensare e costruire un percorso scolastico coerente e adeguato.

e) *La valutazione*

Più che essere lo strumento della selezione, la valutazione, ai diversi livelli e secondo differenti modalità, è l'occasione per "rendersi conto" e "far render conto" dei risultati raggiunti e dei progressi fatti, o non fatti, e per insegnare agli allievi a servirsi anche dell'errore come possibilità per imparare. Una valutazione contraria, per concezione e modi di realizzazione, al percorso educativo, finirebbe per comprometterlo o svalutarlo. Invece, pur nella rigorosità dei giudizi, essa deve essere in funzione della persona e della sua crescita, e delle responsabilità, nelle scelte e nei comportamenti, che occorre assumersi nel rendersi conto dei bisogni e delle capacità di ogni singola persona.

La riflessione su questi contenuti e sull'intera prospettiva, qui solo accennata, è in gran parte ancora da svolgere. È sembrato, però, opportuno indicare una prospettiva di lavoro, che possa servire, a quanti lo riterranno utile, a indirizzare il dibattito e gli studi. I contributi presentati in questo volume sono un primo passo in questa direzione.

-
- 1 L' Appello sull'educazione, promosso nel 2005 da un gruppo di intellettuali, imprenditori e responsabili della vita pubblica, è stato un passo importante per risvegliare l'attenzione sull'educazione e sulla scuola in Italia. Fra gli interventi di rilievo sull'argomento, si segnala la *lectio magistralis* del Governatore della Banca d'Italia, Mario Draghi, all'inaugurazione dell'anno accademico dell'Università "La Sapienza" di Roma, del 9 novembre 2006.
 - 2 AA.VV., *Sussidiarietà ed educazione. Rapporto sulla sussidiarietà 2006*, Mondadori Università, Milano 2007.
 - 3 Cfr. L. Giussani, *L'io, il potere, le opere. Contributi da un'esperienza*, Marietti 1820, Genova 2000.
 - 4 L. Giussani, *Il senso di Dio e l'uomo moderno*, Rizzoli, Milano 1994, pp. 104 e ss.
 - 5 L. Giussani, *Il Rischio educativo come creazione di personalità e di storia*, SEI, Torino 1995, p. 135.
 - 6 A. MacIntyre, *Catholic Universities: Dangers, Hopes, Choices*, in R. E. Sullivan (a cura di) *Higher Learning and Catholic Traditions*, University of Notre Dame Press, Notre Dame, Indiana, 2001, pp. 5-6.
 - 7 J. Guitton, *Arte nuova di pensare*, San Paolo, Cinisello Balsamo (MI) 1986, p. 71.

Educare perché ciò che non è ancora possa essere

di Giorgio Chiosso *

1. Nel 1943, Jacques Maritain pubblicava un celebre saggio sull'educazione contemporanea dal titolo *L'educazione al bivio*. Esso era il frutto di un accurato esame sulla cultura educativa nord americana di quegli anni, fortemente segnata dalle teorie comportamentiste sul piano psicologico e dalle impostazioni naturaliste e pragmatiste su quello pedagogico.

Secondo Maritain, l'educazione contemporanea si trovava ad un bivio epocale: di qui il titolo del suo fortunato libro. Con la metafora del bivio, Maritain ne indicava due possibili svolgimenti. Il primo era quello di pensare l'uomo come individuo emergente dalla evoluzione naturale e dallo sviluppo sociale. Lo scopo dell'educazione era, perciò, quello di integrare funzionalmente l'individuo nella vita sociale e produttiva, con il primario scopo di fornirgli le competenze necessarie per rendersi utile e l'avvertenza metodologica di procedere nel rispetto dei ritmi e dei tempi evolutivi.

La seconda via era quella di pensare all'individuo umano come a una «persona che si possiede per mezzo dell'intelligenza e della libertà». In questo secondo caso, la prospettiva educativa era alquanto diversa: si trattava di oltrepassare la dimensione funzionale per considerare l'uomo nella sua integralità in quanto corpo e anima, natura e sovranatura, conoscenza e azione, libertà e grazia. Si trattava, detto in altre parole, di educare innanzitutto l'uomo. Educando l'uomo, si sarebbe formato anche il cittadino e il lavoratore. Così Maritain concludeva il suo ragionamento: «Prima di essere un uomo civile e un francese educato nei circoli intellettuali di Parigi, io sono un uomo».

Il limite dell'educazione contemporanea stava dunque, secondo il filosofo francese, nel primato assegnato «ai mezzi sui fini e il conseguente crollo di ogni finalità certa. I suoi mezzi non sono cattivi; al contrario sono generalmente migliori di quelli della vecchia pedagogia. Il guaio è che essi sono così buoni da farci perdere di vista il fine».

Il bivio di Maritain si può descrivere anche in un altro modo. Se lo scopo dell'educazione è funzionalistico, il cuore dell'azione educativa è occupato soprattutto dalla dimensione dell'istruzione e dell'addestramento con tutto l'apparato metodologico che queste forme di trasmissione delle conoscenze

* Università di Torino

comportano. Il problema del metodo assorbe, perciò, tutta la scena con l'ossessività delle procedure e con l'illusione sempre vana di trovare il metodo perfetto e infallibile. Insomma, le tecnologie dell'istruzione finiscono per porsi quasi come una nuova ontologia orientata in senso tecno-efficientistico.

Se, invece, lo scopo dell'educazione è umanistico e umanizzante, cioè volto prima di tutto a far scoprire all'altro il senso di sé come persona umana, l'azione educativa si svolge attraverso altre vie che, per dirla con Romano Guardini, puntano soprattutto all'"incontro" tra persone e all'apertura a ciò che non è ancora, ma può essere. Scrive Guardini che l'uomo è creato come «una forma di inizio»: se resta chiuso in se stesso senza mai correre il rischio di aprirsi alla realtà, allora diverrà sempre più misero e povero. Se invece si apre all'incontro «allora scoprirà un essere creativo pronto all'accoglienza dell'altro».

Per cogliere il senso dell'umanizzazione, il linguaggio biblico ricorre all'espressione «cuore» (riproposta poi in tutta la tradizione educativa cristiana) per indicare il principio dinamico che guida l'uomo nella ricerca della sua più originale e mai adeguatamente raggiungibile autocomprensione e, nello stesso tempo, il luogo in cui solamente egli la può trovare.

2. La suggestione del bivio maritainiano rappresenta ancora un utile criterio per sondare le prospettive dei percorsi dell'educazione del nostro tempo. Il bivio che ci sta di fronte può oggi essere rappresentato dalla contrapposizione tra educazione e formazione.

Per molto tempo, il concetto di formazione, come è noto, si è sovrapposto a quello di educazione, a partire da *paideia* greca fino alla tradizione della *Bildung* e dell'umanesimo romantico. Da poco più di mezzo secolo, la parola formazione ha tuttavia subito un netto slittamento semantico. Dietro la spinta del mondo del lavoro e della cultura professionale, essa ha ormai assunto una nuova fisionomia di segno funzionalistico nel senso della parola inglese *training*. Quasi più nessuno l'impiega nel significato tradizionale.

Questa nuova accezione si affida a due nuclei concettuali principali. Da un lato con l'espressione formazione s'intende l'acquisizione di conoscenze, abilità e competenze coerenti con le esigenze del mondo produttivo, dall'altro essa ha assunto una valenza decostruttiva, in alternativa alla nozione di educazione.

Condizionata da una prassi pedagogica troppo centrata sul fine e sul dover essere dell'uomo, il termine «educazione» non sarebbe più in grado di esprimere, senza equivoci ed ambiguità, lo svolgersi del cambiamento umano nel suo continuo farsi e rifarsi. La categoria della formazione permetterebbe, inve-

ce, di percorrere stadi di auto-realizzazione progressivamente più complessi, sottraendo la trasformazione umana a rischi dirigistici e svolgendosi al tempo stesso in modo coerente e flessibile con i cambiamenti in corso nel mondo della produzione e della vita economica. Mentre la nozione di educazione non saprebbe liberarsi da una precisa intenzionalità teleologica (qualunque siano le mete ideali che l'innervano), l'espressione «formazione» godrebbe del duplice vantaggio di una maggiore "neutralità" e di una più marcata "utilità".

L'appannamento della nozione di educazione è del resto tangibile anche a livello di opinione pubblica. Ormai essa viene sempre più spesso impiegata in funzione riparatoria e non in funzione propositiva. Quando, ad esempio, accade qualche grave episodio di devianza o di malcostume giovanile, in genere si comincia a ragionare su cosa è mancato (la famiglia, la scuola?) e su come si possano raddrizzare coscienze un po' distorte. È difficile che si ragioni, invece, su ciò che dovrebbe venire "prima", in modo da prevenire situazioni potenzialmente negative.

Non è un caso che quasi sempre le analisi ed i commenti siano solitamente affidati a psicologi, psicoterapeuti, psichiatri, in qualche caso anche sociologi, raramente a educatori, insegnanti e, tanto meno, a pedagogisti.

È insomma sempre più raro sentir parlare nell'opinione pubblica (giornali, radio, televisione) di educazione in condizioni di normalità. Credo siano più unici che rari gli spazi che i grandi organi di informazione hanno dedicato alle analisi di Gaspare Barbiellini Amidei, che in una serie di articoli di qualche tempo fa ha parlato di una «emergenza educazione nel nostro Paese», e all'intervento dell'arcivescovo di Bologna, mons. Carlo Caffarra, che ha definito a sua volta l'educazione «una sfida urgente» allo scopo di renderla nuovamente "pensabile". La cultura contemporanea, relativista e nichilista, a suo dire, sarebbe ormai giunta al punto da non voler più «pensare l'educazione».

Per fortuna di educazione si parla ancora, e molto, nelle famiglie, tra gli insegnanti, nei diversi ambiti educativi ove si raccolgono bambini e ragazzi, ma si tratta - per così dire - di ambienti che rischiano, rispetto ai modi correnti di pensare e di ragionare, di rappresentare un'esperienza di nicchia.

3. Attraverso quale itinerario si sta compiendo l'eclissi dell'educazione, intesa nel suo significato più pregnante, e cioè del cammino individuale e comunitario verso il bene?

Un primo passaggio è rappresentato dall'infeudamento di larga parte della pedagogia europea dell'ultimo terzo di secolo alla cultura pedagogica americana nelle forme *post-deweyane*.

Dagli anni Settanta in poi, sono prevalse anche in Italia le prassi didattiche cosiddette della “programmazione”, ispirate a principi a matrice comportamentista, gestiti secondo i criteri della sociologia dell’organizzazione. Autori come Skinner, Nicholls, Stenhouse (e i loro imitatori italiani) e tematiche come le tassonomie di Bloom hanno per anni rappresentato punti di riferimento collaudati della professionalità docente. Le prassi della programmazione, anche nella versione più morbida delle teorie del curricolo, si sono molto affidate, da un lato alla razionalizzazione degli obiettivi d’apprendimento e all’efficienza dell’organizzazione didattica e scolastica e, dall’altro alla dimensione cognitiva dell’essere umano, visto come un soggetto che apprende e in quanto apprende compie un’attività sperimentalmente quantificabile.

Alla radice di queste impostazioni sta l’ipotesi che quanto più la scuola razionalizza se stessa, dandosi rigorosi protocolli di programmazione in termini di tempi e pratiche cognitive e pratiche di misurazione quantitativa, tanto più innalza la qualità della prestazione scolastica e, nel medesimo tempo, pone le condizioni per ridimensionare il numero degli insuccessi e il fenomeno dell’esclusione scolastica.

Questa linea di intervento si è combinata, a sua volta, con le cosiddette “strategie del rinforzo”, che si sono tradotte nella realtà quotidiana in un generalizzato incremento di scuola, con la moltiplicazione delle occasioni di apprendimento e con l’infittimento delle esercitazioni e l’accumulo delle nozioni. Le “strategie del rinforzo” hanno in genere puntato più sulla quantità uniforme degli interventi, anziché sulla differenziazione dei bisogni, nella convinzione che per garantire l’equità occorre assicurare a tutti le medesime prestazioni. Questa concezione dell’equità delle opportunità risale agli studi e alle ricerche riconducibili alle teorie anticapitalistiche condotte, soprattutto, negli anni Settanta.

Sia nel caso dell’affermazione del principio della scuola unica - in quanto strategia da privilegiare per garantire l’uguaglianza -, sia nell’ampio ricorso alle pratiche programmatiche e dalla valutazione oggettiva, si è pensato che si potesse migliorare la scuola attraverso interventi di tipo strutturale, affidandosi perciò più alla forza della razionalità tecnologico-organizzativa che a quella della razionalità pratica, che poggia, invece, sull’esperienza degli insegnanti, sulla replicabilità delle buone pratiche, sul valore intrinseco (i talenti) della singola personalità.

Un secondo snodo è rappresentato dalla cultura educativa e scolastica elaborata nei grandi centri della vita economica e politica internazionale, come la Banca Mondiale, la Comunità Europea, l’Unesco, l’Ocse. In questo caso, il

baricentro della discussione si è incentrato sui rapporti tra economia, istruzione, formazione del cittadino.

L'interesse per la formazione (proprio in questi ambienti l'espressione «formazione» ha visto rafforzato il significato con cui oggi è abitualmente impiegata) è posto al servizio dell'individuazione delle metodiche cognitive più efficaci ed economicamente più redditizie. In linea con la "teoria del capitale umano" elaborata negli anni Cinquanta nell'Università di Chicago, l'uomo è considerato una "risorsa" da valorizzare, soprattutto perché in grado di produrre nuove applicazioni tecnologiche, conoscenze più raffinate, nonché la ricchezza materiale necessaria per sostenere il peso della competizione in un mondo globalizzato.

Non mancano in alcuni documenti anche significativi riferimenti alla dimensione esistenziale dell'uomo (penso soprattutto al rapporto Delors del 1996) e alla dimensione etica del cittadino, generalmente in un'ottica neoilluministica fondata sui diritti umani. Morin costituisce un caso emblematico con il suo cosmopolitismo costruito sulla base della cittadinanza terrestre dell'uomo. Ma il senso nettamente prevalente di questi documenti è comunque quello tracciato dal cosiddetto "libro bianco" (o rapporto Cresson) sulla società cognitiva: moltiplicare la formazione, distribuirla sull'intero arco della vita, accrescere le capacità competitive dell'economia attraverso l'innalzamento delle competenze. Non è un caso, ad esempio, che proprio intorno alla nozione di competenza si sia aperto un ampio dibattito anche nel nostro Paese.

Nessuno intende ovviamente sottovalutare le esigenze e le pressanti e legittime istanze del mondo produttivo, ma il punto debole sta nel confonderle con un modello educativo e formativo incentrato sulle dinamiche e necessità economiche. Bisogna chiedersi se la formazione di un uomo autenticamente "umano" non sia da sola già in grado di garantire quelle predisposizioni necessarie per affrontare e risolvere anche i problemi sociali ed economici del nostro tempo e del nostro mondo.

Un terzo elemento del quadro educativo e pedagogico odierno riguarda l'insistito richiamo alla interpretazione soggettivistica dell'individuo, inteso spesso come semplice frammento smarrito nel mondo, avviluppato nel gioco delle interpretazioni e bisognoso di cura. Questa lettura della condizione umana ha effetti assai profondi in campo educativo, perché sposta il baricentro dell'esperienza umana dall'esercizio oggettivo-razionale (mi comporto in un certo modo perché mi confronto con la realtà e attribuisco ad essa un significato) a favore della dimensione soggettiva-estetica-utilitaristica dell'esperienza umana (compio ciò che mi pare bello, gratificante e utile in un determinato momento).

All'ipertrofia dell'io - non esiste altra certezza dell'io che si fa da sé - corrisponde l'idea che ci si deve prendere cura prima di ogni cosa di se stessi. La cura di sé, associata alla comprensione degli altri per me, diventa perciò il centro dell'attività educativa. Emblematica l'immagine del maestro che non è più concepito come colui che indica un fine, un obiettivo, una meta, ma diventa semplicemente un compagno di viaggio che condivide un certo numero di esperienze all'insegna di un nomadismo permanente.

Giuseppe Acone, un pedagogista che ha molto indagato la crisi dell'educazione contemporanea, ha parlato di una *paideia* del nostro tempo che, smarrita la sua vocazione umanistica, si sta avviando lungo sentieri nichilistico-tecnocratici e cioè segnati dall'indifferentismo e dal soggettivismo sul piano dei fini, affiancato dall'esasperazione delle procedure e delle misurazioni per verificare i risultati, in una parola dall'ossessione di migliorare le tecniche operative. La cultura scolastica del nostro tempo, in particolare, sarebbe fortemente segnata, insomma, non solo da preoccupazioni legate allo sviluppo economico, ma anche innervata da una sorta di tecno-nichilismo sul piano delle prassi quotidiane.

Nonostante esistano distanze concettuali che segnano i diversi significati della nozione di formazione, esse spesso s'incontrano nella vita scolastica. Di fronte alla difficoltà, per esempio, di ritrovare finalità educative condivise, il punto di intersezione è posto sul piano delle impostazioni pragmatico-efficientistico-tecnologiche, con un eccesso di attenzioni per le prassi metodologiche, a danno di un approccio culturale capace di cogliere il senso delle cose e di attribuirvi significati personali.

4. Da questi tre paradigmi che ho sommariamente tracciato, si possono facilmente far discendere alcune caratteristiche della temperie educativa del nostro tempo e dell'educazione scolastica in modo tutto particolare:

- Il prevalere delle impostazioni quantitative su quelle qualitative e di quelle organizzative su quelle personalizzanti. Per esempio, è veramente singolare che si punti, di fatto, all'incremento di diplomati e di laureati senza, tuttavia, la garanzia che al possesso del titolo corrisponda un'effettiva padronanza del sapere equivalente.
- L'ossessione di ciò che è utile e serve subito e, dunque, la preferenza accordata alla dimensione funzionale rispetto a quella della concezione essenziale dell'uomo (educare l'uomo tutto intero implica anche formarne le capacità operative).
- L'appannarsi della figura magisteriale e la confusione tra la nozione di autorità e quella di autoritarismo. Se si privilegia la categoria dell'autoforma-

zione dell'io, ogni iniziativa esterna al soggetto viene percepita come un'indebita intrusione nella vita personale. La categoria pedagogica della possibilità (e cioè della libertà creatrice) viene enfatizzata a danno della categoria della necessità, e cioè dei vincoli posti dalla realtà che regolano la vita degli uomini.

- La mitizzazione della tecnologia assolutizzata come una forma creatrice a disposizione dell'uomo e non soltanto come uno strumento da ricondurre entro criteri di valutazione critica e, in molti casi, anche etica. La moltiplicazione dell'uso della rete info-telematica anche a fini scolastici, per esempio, si manifesta spesso acriticamente e ingenuamente segnata dall'illusione che sia possibile assorbire le conoscenze in modo più facile ed efficace.
- La radicata convinzione che i processi educativi per essere equi debbano puntare soltanto sulla scuola e svolgersi con modalità d'intervento sostanzialmente uniformi. Questa tesi sconta due principali limiti: in primo luogo, il rischio della modifica della natura stessa della scuola, da luogo di apprendimento e di elaborazione culturale in sede di accoglienza e di socializzazione orizzontale; l'illusione che la permanenza nella scuola per un certo numero di anni sia garanzia che tutte le persone sono più uguali.

5. Vorrei ora sviluppare qualche breve riflessione su come contenere le derive funzionalistiche e soggettivistiche del nostro tempo e vorrei farlo appoggiandomi ad alcuni autori che svolgono riflessioni in controtendenza con gli orientamenti prevalenti su cui abbiamo fin qui concentrato la nostra attenzione.

Un bravo studioso francese, Philippe Meirieu, ha pubblicato qualche tempo fa un libretto nel quale mette a confronto due modelli educativi: quello che egli definisce il "modello Frankenstein" e quello di Pinocchio. Se Frankenstein rappresenta l'esito dell'assemblaggio di parti tra loro certamente organiche, ma programmate e organizzate meccanicamente, Pinocchio è l'icona di chi conquista la fisionomia di essere umano esperienza dopo esperienza, anche compiendo errori e talora avviandosi su strade sbagliate, ma anche nobilitandosi con il proposito di diventare migliore. Frankenstein è il sogno di chi pensa ad un mondo segnato dall'efficienza funzionalistica. Pinocchio rappresenta il processo di umanizzazione dell'umano che si compie nel continuo confronto con la realtà e gli altri.

Cosa vuol dirci Meirieu con la metafora di Frankenstein e di Pinocchio? Che per intraprendere l'avventura educativa non basta attrezzarci con metodi, procedure, prassi valutative rigorosamente sperimentali finalizzate alla padronanza dei "prodotti" - come sostengono i teorici della programmazione curricolare -, ma occorre incontrare la persona anche nella sua realtà e immediatezza

esistenziale, tenendo sotto controllo i “processi” che essa attraversa nel suo itinerario di acquisizione del sapere. Preoccuparsi dei metodi non è certamente sbagliato, e anzi dobbiamo moltiplicare gli sforzi per renderli sempre più efficaci, ma non è sufficiente.

Tutte le ricerche sugli adolescenti e i giovani del nostro tempo ce li presentano come ansiosi di trovare un “senso” e in cerca di adulti (in primo luogo i genitori) capaci di parlare al loro «cuore» in quell’accezione che abbiamo sopra ricordato.

Nella lettera enciclica *Fides et ratio*, si trova un’affermazione tanto semplice quanto fondamentale anche per chi si occupa di questioni educative: «Non è pensabile che la ricerca della verità, così profondamente radicata nella natura umana, possa essere del tutto inutile e vana. La stessa capacità di cercare la verità e di porre domande implica già una prima risposta. L’uomo non inizierebbe a cercare ciò che ignorasse del tutto o stimasse assolutamente irraggiungibile. La sete di verità è talmente radicata nel cuore dell’uomo che il doverne prescindere comprometterebbe l’esistenza. Soltanto la prospettiva di poter arrivare a una risposta può indurlo a muovere il primo passo».

Mi chiedo spesso se il problema dell’educazione del nostro tempo non sia un problema soltanto di teorie e di organizzazione, ma anche di persone adulte che rinunciano a rispondere al bisogno di verità, oppure abdicano al loro compito educativo per un malinteso senso del rispetto della libertà dell’altro o estendono oltre ogni ragionevole limite il senso della cura per l’altro.

Giussani ha scritto, a questo riguardo, ne *Il Rischio educativo* alcune pagine molto significative sulla funzione magisteriale.

Vorrei partire da una bella descrizione del maestro che ho trovato in *Avvenimento di libertà*: «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 creatività, di ripresa: per te. È un amore senza ritorno, è quello che in termini cristiani si chiama *cari-tas*, carità: amore senza ritorno e senza calcolo, senza condizioni, senza attese per sé». E poco più avanti: «Quello che posso comunicarti è quello che vivo e te lo comunico facendoti vedere qualcosa che io stesso seguo. Io cerco di indicarti quello 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 anche insieme un processo di verifica comune, cioè sia qualcosa in cui sia chi educa sia chi è educato in qualche modo imparano».

Per crescere, cioè, l’uomo non ha tanto bisogno di buone parole, saggi consigli e, quando accade, qualche divieto, ma ha soprattutto «bisogno di essere

provocato o aiutato da qualcosa di diverso da lui, di *oggettivo*, da qualcosa che “incontra” e che rende percepibile la coscienza della corrispondenza «del Fatto in cui ci si imbatte e il significato della propria esistenza». Ha bisogno di incontrare, per dirla con un’espressione di Ernst Bloch, una «coscienza anticipante», cioè qualcosa/qualcuno che gli testimonino in modo attivo fatti ed esperienze importanti.

Scatta precisamente a questo punto la sfida educativa che coinvolge ciascuno, anche i più refrattari e gli scettici sistematici: è quello che Giussani con un’efficace espressione definisce il «rischio educativo», cioè la disponibilità a “mettersi in gioco”, cioè a lasciarsi pervadere da quegli interrogativi e da quelle esperienze che potrebbero anche sconvolgere la vita ordinaria.

Detto con le parole impegnative della cultura educativa contemporanea, la riflessione sul maestro e sull’azione magisteriale di Giussani si svolge in sintonia con le pedagogie dell’incontro e del dialogo, le cui figure di maggior spicco sono certamente Romano Guardini e Martin Buber. Dirò soltanto, in via generale, che l’introduzione alla “realtà totale” non può avvenire se non attraverso l’esperienza dell’incontro intersoggettivo, personale e comunitario, con l’Altro, e con gli altri, mediato dal maestro.

Mi sembra si possano benissimo adattare anche a Giussani le riflessioni che sull’incontro svolge Guardini. Chi non sperimenta l’avventura di «aprirsi all’altro», credendo di «salvare la propria anima, l’avrà per sempre perduta». Chi, invece, si apre diventa «un orizzonte spalancato»: in ciò «egli è davvero e autenticamente se stesso e lo diventa sempre più quanto più osa affermarsi non come individualità chiusa, ma aperto e proteso verso qualcosa», non nella forma di una sconsiderata spensieratezza, «ma aderendo a ciò che è degno, per conquistarlo, di perdere se stessi». La coesistenza della persona non si compie «se non a partire dall’interiorità di un essere che possiede se stesso grazie alla sua libertà e per questo può aprire sé agli altri», al punto da poter dire che «l’apertura della propria intimità fa essere ciascuno quello che è».

6. C’è infine un ultimo punto sul quale vorrei richiamare la vostra attenzione. Raccolgo la suggestione da quello che considero uno dei più bei libri di pedagogia usciti negli ultimi anni. Ne sono autori due studiosi spagnoli, Francisco Altarejos e Concepcion Naval che reinterpretano, anche in educazione, l’insegnamento aristotelico-tomista. Essi traggono gli scopi dell’educazione al conseguimento della perfezione umana. Alla rimozione in tanta parte della cultura contemporanea di qualsiasi principio teleologico, Altarejos e Naval rispondono richiamandolo, invece, come l’architrave stesso dell’educazione.

L'espressione «perfezione» viene qui impiegata nel significato che per primo le attribuì Aristotele, poi ripreso da Tommaso d'Aquino. È «perfetto» non tanto ciò che è eccellente e primeggia sugli altri (questo è il senso corrente che si attribuisce oggi al concetto di perfezione), ma ciò che è pienamente compiuto in quanto intrinseco nel destino di un qualsiasi essere e, in modo del tutto speciale, nell'uomo. Il concetto di perfezione ha perciò un significato dinamico ed indica la tensione verso il conseguimento della pienezza dell'identità umana, ciò che - per dirla in linguaggio aristotelico - è possibile con il passaggio dalla potenza all'atto, ovvero da ciò che l'uomo intrinsecamente è a ciò che può/deve essere per configurarsi, per l'appunto, come «perfetto».

L'individuazione della perfezione come fine intrinseco dell'uomo rinvia, sul piano dell'azione educativa, al principio di perfettibilità dell'essere umano come scopo essenziale dell'agire pedagogico. Considerato da questa prospettiva, il fine dell'azione educativa non può essere individuato nella semplice funzione dell'adattamento/integrazione dell'uomo nella vita sociale e produttiva e neppure nel semplice arricchimento delle sue competenze intellettuali. Esso è invece posto in un processo che mira ad assicurare alla persona umana non soltanto il pieno, ma anche il continuo e massimo, sviluppo delle sue potenzialità intellettive, sociali, morali e religiose.

È questo, in buona sostanza, l'insegnamento della tradizione educativa cristiana, che prospetta la salvezza come fine ultimo dell'esperienza umana e ci pone a modello pedagogico la vita dei santi.

La dimensione della perfettibilità si sviluppa sul piano pedagogico non tanto in termini di metodi e procedure, pratiche organizzative e valutative, quanto di comportamenti e di processi tipicamente umani e interpersonali che tento sommariamente di esemplificare nel modo seguente:

- Sostenere e valorizzare le buone disposizioni degli allievi, predisponendo itinerari educativi differenziati e stabilendo buone relazioni intersoggettive (principio della personalizzazione).
- Mettere a confronto gli allievi con compiti impegnativi, attivando le loro risorse intellettive, etiche, il loro amor proprio e il loro desiderio di riuscita (principio della formazione del carattere).
- Puntare sul lavoro ben fatto (principio della buona economia).
- Insistere sulla interiorizzazione degli apprendimenti (principio della conoscenza attiva).
- Rispettare il senso della tradizione in quanto svolgimento di una storia a cui è chiesto anche a noi di scrivere una pagina (principio della condivisione solidale).

È attraverso questi passaggi operativi che si manifesta quel «realismo pedagogico» su cui insiste in tante pagine Luigi Giussani. «L'educazione ha tanto più valore - scrive ne *Il Rischio educativo* - quanto più obbedisce alla realtà, quanto più suggerisce attenzione ad essa, ne rispetta le pur minime indicazioni, in primo luogo l'originale necessità di dipendenza e di pazienza evolutrice».

Ma al tempo stesso questo realismo non è fine a se stesso, ma introduce alla "realtà totale", cioè ad una realtà che non è soltanto una presa d'atto di ciò che accade, ma una realtà alla quale ciascuna persona attribuisce un significato.

Nella "realtà totale", all'uomo non è richiesto il puro e semplice adattamento sia esso di tipo evolutivo o sociale come potrebbe accadere se si pensasse ad una realtà semplicemente fenomenologia o statistica. Essa si presenta piuttosto una sfida permanente, dal cui esercizio dipende la qualità dell'esistenza umana non solo individuale, ma anche dell'umano in generale. La "realtà totale" (bisogna stare attenti all'espressione completa) è infatti esigente e la sua comprensione è legata ad un processo che si manifesta proprio come un processo di perfezione/perfettibilità nel senso che abbiamo appena detto.

7. Vorrei chiudere, conclusivamente, con una breve considerazione che riassume le riflessioni fin qui svolte.

L'evento educativo, quando è realmente tale, si configura sempre come incontro di persone che hanno qualcosa di importante da dirsi, secondo una distribuzione delle parti che richiede al maestro il compito di orientare e proporre e ai discepoli di ascoltare non passivamente, ma di farsi una ragione di ciò che viene loro detto in modo da decidere in piena libertà come assumersi il loro "rischio" personale.

In tutto ciò, non c'è nulla di meccanico né di automatico, né di preventivamente organizzato: l'educazione si configura come un gesto di assoluta gratuità perché ciò che non è ancora possa cominciare a essere.

Tracce bibliografiche

- G. Acone, *L'ultima frontiera dell'educazione*, La Scuola, Brescia 1986.
 F. Altarejos, C. Naval Durán, *Filosofia dell'educazione*, La Scuola, Brescia 2003.
 G. Angelini, *Educare si deve ma si può?*, Vita e Pensiero, Milano 2002.
 M. Borghesi, *Il soggetto assente. Educazione e scuola tra memoria e nichilismo*, Itacalibri, Castel Bolognese (BO) 2005.
 C. Caffarra, *L'educazione sfida urgente*, EDB, Bologna 2004.

- G. Chiosso, *Teorie dell'educazione e della formazione*, Mondadori Università, Milano 2004.
- Giovanni Paolo II, *Fides et Ratio. Lettera enciclica circa i rapporti tra fede e ragione*, 1998.
- L. Giussani, *Il rischio educativo*, Rizzoli, Milano 2005.
- R. Guardini, *Persona e libertà. Saggi di fondazione della teoria pedagogica*, a cura di C. Fedeli, La Scuola, Brescia 1987.
- J. Maritain, *L'educazione al bivio*, La Scuola, Brescia 1950 (e successive edizioni).
- P. Meirieu, *Frankenstein pedagogue*, ESF, Paris 1998.
- A. Scola, *Un pensiero sorgivo*, Marietti 1820, Genova 2004.

Esperienza educativa e realtà

di José María Barrio Maestre *

1. La sua duplice condizione di fondatore della Filosofia e della Pedagogia fa di Socrate il patriarca della cultura occidentale. Da Socrate in poi, entrambi i discorsi hanno proceduto parallelamente, almeno fino a qualche tempo fa. Ma la relazione che la filosofia, da una parte, e la pedagogia, dall'altra, intrattengono con la politica è diversa. Per i greci, la dimensione politica dell'impegno educativo è sostanziale, costitutiva. Lo stesso vale per il contrario: il compito politico - soprattutto sul versante legislativo - è ugualmente pedagogico. In Occidente, tale impostazione ha subito ben poche variazioni. Ma il caso della filosofia è diverso. Dopo l'esperienza repubblicana di Platone nella Magna Grecia, pare che il divorzio tra filosofia e politica si sia consolidato nella storia della nostra cultura, seppur non siano mancati fugaci e timidi episodi di avvicinamento.

Tutto questo non ha un valore puramente anedddotico. Certamente sono due le linee di forza che percorrono la *paideia* dello spirito europeo: da una parte la filosofia e dall'altra la scienza, o quella che pretende solo di conoscere (teoria), o quella che cerca di trasformare la conoscenza in un bene che non sia solamente cognitivo (cosa che di per sé avrebbe comunque un valore tutt'altro che trascurabile). La contrapposizione comunemente accettata tra teoria e pratica, in un certo senso deriva dallo spirito greco. Conoscere è un'azione, e per un animale che è razionale, oltre che animale, la forma più intensa di vivere - cioè di agire, poiché la vita è prassi, azione immanente - è, proprio per questo, conoscere in maniera razionale.

Ogni conoscenza è vera, nel senso che è conoscenza della vera realtà di ciò che si conosce. Al contrario, conoscere il falso non è conoscere: piuttosto, è disconoscere. Questo significa, in altre parole, attribuire alla ragione una specifica indole conoscitiva. Se la ragione è ragione - nel senso che è potenza conoscitiva - allora non vi sono dubbi sul fatto che essa sia capace di verità. Espresso in forma negativa, se la verità non esistesse - o se, pur esistendo, non fosse conoscibile - la ragione non avrebbe alcun senso; essa sarebbe, in altre parole, una capacità incapace: e questo rappresenterebbe una palese contraddizione.

Oggi la questione della verità è molto controversa, sia in filosofia che in pedagogia. Ciò dimostra, come ha chiaramente notato Nietzsche, che i fondamenti

* Università Complutense di Madrid

socratici della nostra cultura sono profondamente in crisi. In effetti, senza verità non possono esistere né *paideia*, né *praxis*, né *ethos*, né concordia: perciò il dialogo sarebbe privo di senso. Infatti che cosa può essere il dialogo se non una ricerca cooperativa della verità? E se la verità non esiste, o non può essere conosciuta, a che scopo dialogare?¹

È giusto distinguere la verità dall'opinione. Ogni opinione è in sé una pre-tesa di verità, che può realizzarsi o meno. L'opinione è propria di ciascun soggetto - dunque è soggettiva - e può essere più o meno vera, ma questo non dipende dal fatto che sia mia o tua. Ciò che rende possibile il dialogo è la certezza che esiste un criterio razionale per appurare la verità delle opinioni, indipendentemente dal fatto che siano sostenute da uno o da un altro soggetto. Ciò che importa in un dialogo autentico sono tali criteri razionali, non chi li usa. Certamente non esiste una ragione pura. Ogni ragione è topica e personale. Ma è anche *logos*, cioè un "dire" che può essere non solo detto da ciascuno, ma anche sentito da tutti.

La differenza tra l'oggetto detto e il dire soggettivo, tra il noto e il detto, fa parte del genoma culturale occidentale fin dai tempi dei greci. Nella tradizione socratica - ma anche prima, per esempio tra i filosofi cosiddetti eleatici - la Filosofia è conoscenza di ciò che è eterno, stabile e incontestabile. Al contrario, la Pedagogia, coltivata dai sofisti, si occupa di ciò che è instabile, storico e mutevole, di ciò che è "contestabile", che può essere in un altro modo, e persino di ciò che può essere e, al contempo, non essere (contingente). Allo stesso modo, la politica è autenticamente *possibilista*: è un discorso intorno a ciò che potrebbe essere, che necessariamente oscilla tra l'utopia ideale e il *topos* reale e concreto.

Ecco perché a volte la democrazia è stata confusa con la *doxocrazia*, ovvero il governo dell'opinione (*dóxa*), e il suo *ethos* è stato confuso con l'incontro dialogico tra le diverse opinioni e i diversi punti di vista. Lo stile della *polis*, cui guarda Aristotele, è quello proprio di una comunità di uomini liberi e amici: infatti, la vera discussione avviene solo tra amici, dato che discutere implica prendere sul serio l'interlocutore, sebbene non se ne condivida lo stesso punto di vista.

Quando Socrate discute con i suoi amici - anche con i suoi amici sofisti - lascia trasparire perfettamente il suo atteggiamento dialogico, e quindi pedagogico. Egli non intende convincere nessuno, ben sapendo che non vi può essere nessun autentico convincimento senza che prima non vi sia stato un vero autoconvincimento. Si limita a indicare la strada, ma non tenta di percorrerla al posto di nessuno. Ascolta con attenzione, talvolta rettifica. Capisce che, come

accade a chiunque, corre il rischio che qualcuno lo fraintenda. Ma è pienamente convinto del fatto che esiste un convincimento autentico, che non è tale perché è mio o tuo, ma che è tale proprio a prescindere, e al di là del fatto, che sia mio o tuo.

Chi è convinto del fatto che qualcosa sia vero, in fondo pensa questo: se ciò è vero, non lo è perché lo dico io; continuerebbe a essere vero anche se io affermassi il contrario. Quindi, se ciò è una verità, non si tratta di una verità mia: per questo posso dividerla dialogicamente. Se fosse tanto possessivamente “mia” o “tua” da non poter appartenere a nessun altro, allora la conversazione avrebbe ben poco senso. Socrate non si ribella contro la retorica - pur efficace e benefica per la *polis* - insegnata dai sofisti, ma contro la degradazione dell’opinione intesa come pretesa di verità. Proprio perché dà valore al dialogo e all’amicizia politica, Socrate dà grande valore alla verità e alla filosofia - la forma più umana di ricerca della verità - e, contemporaneamente, all’opinione e alla democrazia, la quale presuppone il riconoscimento pratico del fatto che la verità non si lascia mai dire completamente, né si esaurisce nell’unilateralità del punto di vista.

Socrate è il primo grande pedagogo, perché è stato un autentico filosofo. Dialogando con gli amici - dialoghi dei quali Platone è stato un fedele cronista -, Socrate dimostra a noi educatori che possiamo rendere partecipi altri solo di ciò che ci convince.

La tradizione socratica ha trasmesso all’Occidente una maniera particolare di intendere la verità pratica, una verità che non solo si conosce, ma che si dice e si vive. Ciò che viene trasmesso educativamente è ciò che si vive, e ciò che si vive è ciò che si è lasciato decantare nell’intimo di un pensiero che è diventato nostro, un conoscere nel quale l’informazione agisce sulla propria struttura cognitiva trasformandosi in formazione e criterio, modello stabile di giudizio e di azione; principio guida del comportamento che, insieme alla flessibilità tipica della virtù - che non è istinto o riflesso condizionato, ma comportamento intelligente, prudentiale -, genera quella coerenza e quella stabilità tipiche dell’età adulta. Conoscere è la cosa che ci trasforma di più, proprio perché, data la dinamica propria dell’ibrido umano - animale e razionale - conoscere non si limita mai ad essere un semplice conoscere.

In un certo senso siamo ciò che sappiamo. Per questo la conoscenza è prassi. Aristotele, attraverso la teoria dell’ilmorfismo, dimostra che la conoscenza è “in-formazione”, cioè acquisizione della forma di ciò che si conosce. Tale informazione è, al contempo, una “conformazione”, e anche una “trasformazione”. Quando conosciamo qualcosa, lo facciamo diventare nostro, lo interioriz-

ziamo, lo assimiliamo; ma, è ovvio, non nella maniera in cui assimiliamo un alimento che abbiamo ingerito. Anche l'alimento viene da noi assimilato e trasformato in ciò che siamo; ma a differenza del metabolismo, l'assimilazione cognitiva ha la particolarità di lasciare inalterato ciò che viene assimilato. Se durante la digestione ciò che è digerito si trasforma nella sostanza di colui che digerisce, la cognizione, al contrario, trasforma il conoscente. Conoscere non è deformare, né trasformare, né privare l'oggetto della conoscenza della sua "forma", bensì conformarsi ad esso. In questa operazione, il soggetto si arricchisce della forma di ciò che conosce. L'intuizione parmenidea dell'identità tra l'essere e il conoscere significa, in ultima analisi, che in qualche maniera noi siamo le cose che conosciamo. Gli esseri conoscenti *sono di più*, nel senso che oltre alla loro forma naturale - o fisica - possiedono la forma di ciò che conoscono, anche se in maniera intenzionale più che fisica o naturale. Ed essendo la forma l'ingrediente ontologico più sostanziale, quanto più conosciamo, tanto più siamo.

Platone parla della bellezza dell'anima nel senso che quanto più essa conosce, tanto più aumenta la sua bellezza, tanto più è. E quanto più è, tanto più trabocca e diventa capace di generare conoscenza e bellezza nell'altro. Il *Simposio* propone questa singolare definizione di paternità: generare nella bellezza².

In altre parole: dare vita, perpetuarsi. Ma si trasmette unicamente ciò che si crede meriti di essere trasmesso. Questa è la razionalità cordiale, la stessa che diventa capace di trasmettersi, di generare maieuticamente, di fecondare l'anima attraverso l'imitazione, di rendere bella l'anima altrui³.

Per mentalità e tradizione, Socrate si sente probabilmente più incline allo stile precario e insicuro dei sofisti, ma è il suo irrefrenabile *eros paidagogikós* a condurlo alla filosofia. L'insegnamento - in greco, *dogma*; in latino, *doctrina*, che deriva dal verbo *docere* - lo obbliga a cercare il sapere assoluto, pur nella consapevolezza - probabilmente questa è proprio l'eredità socratica più significativa - dell'indole aporetica della filosofia. Questa suscita domande la cui risposta non riesce mai a soddisfare appieno chi le formula; ma questo non significa affatto che non vi siano risposte. Piuttosto significa che l'approfondimento - l'andare oltre - non ha mai una fine. Il domandare filosofico è, come si dice delle realtà escatologiche, un "già ma non ancora" (*schon, aber noch nicht*).

Chiedere è cercare una risposta a una domanda, e cercarla è in un certo senso averla già trovata, anche se non del tutto, almeno nella forma intenzionale della pre-tesa. Cercare una risposta presuppone perlomeno la certezza che esi-

sta una risposta. Certamente, ciò che si cerca è qualcosa che non si possiede del tutto. Tale possesso non è compatibile con la pretesa. *Eros* è figlio di *Penia*. Ma chi cerca sa bene quello che va cercando (non si può procedere in maniera intelligente senza sapere dove andare). «So di non sapere» (l'umiltà socratica)... Ma questo è già sapere qualcosa. Di certo è l'inizio necessario di ogni conoscenza, di ogni ricerca ben orientata.

Lo "stile docente" di Socrate ha molto a che fare con questo percorso tentennante tra il dubbio e la certezza, tra l'opinione e il dogma. L'ironia è proprio la modalità giusta per entrare in relazione intima con l'interlocutore - il discepolo - suscitando l'inquietudine, l'insicurezza che catalizza e indirizza la ricerca; qualcosa di simile al provocare le contrazioni che precedono il parto. Socrate è un esempio illustre di maestro, di un uomo che sa mettere in crisi e, al tempo stesso, aiuta a uscirne⁴. Le domande socratiche possiedono già un barlume di risposta e mostrano già il percorso da seguire per trovarla. Ma Socrate non risparmia lo sforzo a nessuno; semplicemente aiuta, come la levatrice Fenarete. Nessuno può fare la strada al posto mio.

La convinzione è uno stato soggettivo che combina simultaneamente due qualità: la certezza soggettiva circa la verità affermata e, contemporaneamente, il pacifico e stabile possesso di tale verità sottoforma di razionalità cordiale. Il concetto socratico di educazione - soprattutto la sua contiguità semantica con la paternità - sottolinea che ciò che non si offre è perduto. I beni umani di maggior importanza non si perdono quando vengono condivisi. In ciò risiede la grandezza dell'educare. Da Socrate in poi, il pensiero occidentale ammette che la verità affida sempre qualcosa, e che il suo possesso sia, diciamo così, carismatico⁵. Ciò significa che la verità non si limita ad essere posseduta, conosciuta; ma dev'essere proclamata, trasmessa, sia attraverso l'azione che attraverso il linguaggio.

È impossibile "privatizzare" ciò che ci riempie: ed è di questo che si nutre la conversazione amichevole. L'educazione può essere compresa solo a partire da questi parametri di pubblicità. Da questo proviene il suo valore etico-politico.

Se la verità dispone di risorse per farsi strada attraverso l'intelligenza umana⁶, allo stesso modo può essere vissuta (*praxis*) e detta (*logos*). Entrambi questi aspetti sono impliciti nell'idea di "professione". Per esempio, il "professore" - questo è il senso originario del termine - è colui che *professa* ciò che dice, nel senso che ciò che egli dice esprime ciò che egli vive e, a sua volta, ciò che egli vive è una conseguenza di ciò che egli sa.

È antica e radicata l'analogia tra la professione medica e quella docente, in virtù del fatto che entrambe le professioni sono "di aiuto", e in esse è partico-

larmente evidente la dimensione del servizio disinteressato. In Occidente, i medici vengono chiamati “dottori”; questo non significa che hanno concluso studi di terzo ciclo universitario (molti infatti non hanno seguito questo percorso); piuttosto significa che lo spirito di servizio tipico del loro *ethos* professionale e della loro vocazione li rende capaci di condividere, di trasmettere ad altri per imitazione, di dimostrare, di insegnare (*docere*).

2. La convinzione può trasmettersi solo in maniera cordiale. Essa è razionalità cordiale, accordata e ricordata⁷. Ma la trasmissione cordiale è anche una forma di paternità, di *nutritio* spirituale. Il maestro possiede sempre una certa paternità⁸.

Robert Spaemann fa riferimento alla particolare situazione educativa nella quale si trovavano molti genitori tedeschi durante l'epoca del nazismo. La propaganda ufficiale affermava che solo i giovani potevano guidare i giovani. I leader della gioventù hitleriana si proponevano come guru che denunciavano chi era ancorato al passato e non coglieva i segni dei tempi nuovi. Diffondevano sfiducia tra padri e figli e, più in generale, verso ogni persona che avesse più di trent'anni. In un contesto simile ci sono state molte figure eroiche di genitori e insegnanti che non hanno rinunciato al coraggio di educare, preferendo vedere i loro figli emarginati, piuttosto che schiavi dell'odio, della violenza e della menzogna. Spaemann sottolinea due tratti molto significativi di questi genitori: il possesso, da un lato, di alcuni valori saldi e la fiducia, dall'altro, nei confronti dei figli⁹.

Chi ama è convinto di qualcosa, perlomeno dell'essere di ciò che ama. La realtà non è indifferente. Aristotele dice qualcosa di molto profondo, quando afferma che ogni forma di educazione è educazione dei sentimenti¹⁰. Il sentimento apporta una sfumatura di colore alla realtà, che ci appare così non indifferente, dotata, cioè, di un “senso” più o meno rilevante. In altre parole, il sentimento ci mostra la realtà e, al contempo, ci rivela in che misura essa ci influenza. Il sentimento rivela la realtà e ne palesa il rilievo soggettivo.

Da Heidegger in poi, la sensibilità ermeneutica suggerisce che il sentimento - e il linguaggio che lo esprime - possiede un valore ontologico decisivo; la realtà non è indifferente all'uomo; anzi, il modo in cui le cose ci influenzano fa parte del “senso” della realtà.

Percepire affettivamente la realtà è, secondo Aristotele, il fine dell'educazione; ma è necessario che la percezione sia esatta, capace cioè di indurci ad amare ciò che merita amore e a disprezzare, invece, ciò che è mediocre. È ciò che in altre tradizioni filosofiche è conosciuto con il nome di *ordo amoris*.

Ebbene, la condizione grazie alla quale la realtà diventa significativa è che essa ci appaia come non indifferente. Non tutto ha lo stesso valore. La tradizione ermeneutica concorda con quella aristotelica nel riconoscere la significatività umana del reale, ma l'immagine della relazione uomo-mondo fornita da ciascuna di queste due tradizioni è diversa. La tradizione ermeneutica suppone un dinamismo centripeto in cui l'uomo è la misura del reale: tutta la realtà ruota intorno all'uomo, che la arricchisce attribuendole un senso. La tradizione aristotelica, invece, ritiene che sia l'uomo, coinvolto in un dinamismo centrifugo, ad arricchirsi grazie al contatto con le cose: sono queste ad aggiungere qualcosa all'uomo. Più che essere la realtà il contesto dell'uomo, è quest'ultimo a costituirsi come *reiforme*; solo così l'uomo può crescere sempre di più.

In ogni caso, da un punto di vista logico, affermare che la realtà non è indifferente all'uomo equivale a dire che questi percepisce la realtà come *differente*. Percepire affettivamente la realtà significa allora coglierla come:

- a) Distinta.
- b) Interessante.

Questi due aspetti del reale in quanto tale mantengono una stretta interconnessione, evidente soprattutto nel suo rovescio negativo: ciò che è indifferente è ciò che suscita scarso interesse.

- a) La scolastica afferma che un aspetto della realtà è la sua indole di qualcosa. Questa è un'altra maniera per designare l'essere (una delle nozioni trascendentali convertibili con la nozione di ente). In latino, *aliquid* deriva da queste due voci: *aliud quid*, che significano "un altro qualcosa". Ogni cosa è altra rispetto alle altre cose. Naturalmente, l'essere è, in primo luogo, un'eccezione al non essere. Il nulla è il contrappunto - il polo opposto - del reale: questo è propriamente il significato del sostantivo *res*, o dell'aggettivo *realis*. Esiste, però, anche un'altra maniera molto sicura per designare l'ente: quella di rendere palese il suo carattere eccezionale rispetto agli altri enti, la sua irriducibilità¹¹.
- b) Di conseguenza, ogni cosa merita un'attenzione che la *discrimini* dalle altre cose, ciascuna delle quali, a sua volta, meriterà anch'essa di essere ascoltata, distinta, discriminata (qui l'uso corrente del sostantivo "discriminazione" rivela il proprio significato originario).

Dunque, l'ipotesi che propongo qui è che educare significhi allenare l'attenzione affinché essa sappia guardare correttamente la realtà. L'educazione è di per sé rivolta alla realtà: una volta scopertala, l'uomo educato è colui che sa ringraziarla, festeggiarla.

Non è possibile vivere con gioia una realtà avversa. Solo una realtà considerata sin dall'inizio come "amica" può essere arricchente. L' "eros pedagogico" presuppone un fondamentale accordo con la realtà alla quale è, in primo luogo, capace di rivolgere uno sguardo attento, rispettoso, riconoscente, e questo perché è capace di percepire le sfumature, le differenze, e, così, di darle valore. L'educazione diventa così un imparare a distinguere. Distinguere è onorare, rispettare, prestare attenzione, osservare bene, poiché la realtà merita di essere osservata, distinta, onorata, ammirata (*thaumátsein*). Così è nata la filosofia greca.

Spaemann denuncia in maniera straordinariamente lucida una delle carenze più significative dell'educazione di oggi: prima di imparare a far valere i nostri interessi serve imparare a interessarsi per qualcosa¹².

Educare è apprendere a distinguere: cioè apprendere distinzioni che siano non solo utili, ma anche non futili. Questo significa che l'educazione si sviluppa nell'*ethos* fondato su atti di preferenza non banali.

Ora, la differenza tra ciò che è importante e ciò che è banale non può prescindere da un'attenta e accurata valutazione della realtà come qualcosa di inizialmente indipendente dalle mie oggettivazioni. Ciò che è importante per me, ciò che mi arricchisce, è qualcosa che non può provenire da me. Se una cosa mi fa crescere significa che mi arricchisce di qualcosa che non era in mio possesso, e che quindi non posso offrirle.

La differenza tra ciò che è importante e ciò che è banale, tra il bello e il brutto, tra il bene e il male, è una cosa che i bambini percepiscono in maniera intuitiva. In questo senso, l'uomo educato torna ad essere, paradossalmente, un bambino; recupera lo sguardo innocente, non distorto del bambino.

Come iniziazione alla vita, l'educazione deve intendersi, per usare una felice espressione di Jungmann, come un'introduzione alla realtà (*eine Einführung in die Wirklichkeit*)¹³, e questo implica tornare ad osservare la realtà con lo sguardo innocente dei bambini. Per crescere, i bambini hanno bisogno di mettere le radici in una realtà che è loro vicina, familiare. Hanno bisogno, inoltre, di avere chiare in mente le differenze, i limiti. Hanno bisogno di sapere quando i genitori parlano sul serio. Essi fuggono istintivamente dall'ambiguità, dalla doppiezza e dalla mera apparenza. Hanno bisogno di stabilire con l'adulto una conversazione che li accolga, ma che li aiuti sempre a operare distinzioni corrette. L'autoposizionamento dei bambini nella realtà dipende in larga misura dalla loro comprensione e accettazione della realtà, che altro non è che la comprensione e accettazione dei confini, dei limiti della realtà stessa. I bambini hanno bisogno di imparare ad esprimersi in maniera chiara.

Il *logos* è pensiero ed espressione di tutto ciò. Il dialogo (*dia-logos*) è comprensione condivisa. L'*ethos* dell'educazione, come ci insegna Socrate, è quello del dialogo cordiale.

Ebbene, la possibilità di una mutua comprensione si basa non solo sulla possibilità di usare lo stesso linguaggio, ma anche sulla certezza che quest'ultimo sia effettivamente significativo, che serva, cioè, a capire la realtà. Capirci e capire costituiscono la dimensione pragmatica e semantica di un linguaggio attraverso il quale ci relazioniamo con gli altri e con il mondo. In effetti, pensiamo linguisticamente, avvalendoci di parole che a volte non pronunciamo, ma che diciamo solo a noi stessi. Se non capiamo noi stessi quando pensiamo, quando ci parliamo interiormente, difficilmente potremo farci capire dagli altri. In questo modo si capisce l'idea, di origine aristotelica, secondo la quale la retorica e la poetica debbano essere insegnate insieme alla logica¹⁴. I precettori dei principi insegnavano che uno dei massimi doveri dell'uomo di governo è quello di impedire che venga sovvertito il significato delle parole. Ciò renderebbe impossibile il dialogo significativo e, di conseguenza, la possibilità stessa della concordia politica. «Mi resta solo la parola», reclama Blas de Otero tentando di mostrare quell'irriducibile e inalienabile *quid* che, davanti a tanta violenza, mi permette di essere me stesso. Ma affinché ciò sia possibile, è necessario che le parole dicano qualcosa. Se il *logos* non serve a menzionare la realtà, allora è impossibile che stabilisca legami di comprensione tra gli uomini.

Se educare ha a che fare con l'ingresso in una realtà umana - ingresso che, a sua volta, è legato all'apprendimento di un linguaggio significativo - bisogna domandarsi anche qual è la realtà nella quale ci stiamo intromettendo.

Oggi il dramma di molti educatori coscienti della propria responsabilità è quello di vedersi chiamati ad accostare bambini e giovani ad un mondo adulto dal quale molti adulti desiderano fuggire quanto prima, per sfuggire l'apparenza e tornare alla dimensione dell'essenza. Contrariamente a ciò che affermavano Durkheim e Dewey, questi educatori si vedono davanti alla tragica alternativa di educare o di socializzare. Ritengono, in altre parole, impossibile educare all'interno di un contesto socioculturale che, di per sé, è diseducativo¹⁵.

La grande difficoltà di oggi sta nel fatto che l'ingresso nel mondo adulto altro non è, in molti casi, se non un rito di iniziazione che introduce a ciò che Llano chiama *tecnosistema*¹⁶, il quale si palesa nelle seguenti tre forme:

- a) conservare la struttura Stato-mercato-massa alla base dell'addestramento dei giovani, affinché diventino bravi consumatori di messaggi commerciali ed elettorali. Ora, lo Stato-mercato banalizza le opzioni fonda-

mentali, riducendo la realtà al suo prezzo. Tuttavia, poiché il denaro è neutro e intercambiabile, la realtà mercantilizata finisce per essere indifferente. Il denaro, infatti, profana ogni cosa, rendendola indistinguibile.

- b) I mass media, anch'essi sottoposti alla pressione del mercato, finiscono per essere una pura distrazione dalla realtà¹⁷. L'intrattenimento garantito dai media può essere interpretato come una reazione allo stress scandita dal grido edonista: «Voglio tutto e subito!». Ma questo «tutto, subito!» non può realizzarsi nel mondo reale. In un mondo dove tutto fosse intrattenimento, certamente sì. Nessuna industria, nessuna organizzazione, nessun uomo politico può rinunciare a recitare il ruolo di garante della felicità immediata¹⁸.
- c) La cosiddetta cultura dell'immagine, specialmente dell'immagine televisiva, trasforma la realtà in qualcosa sul quale è impossibile soffermare lo sguardo, che è sempre più stordito da un mondo in cui ogni cosa ha lo stesso valore. Salvo casi eccezionali, la televisione sfiora ogni cosa senza soffermarsi su nulla. Senza soluzione di continuità, il thriller viene dopo la morte del terzo mondo, il telegiornale dopo il reality show, il calcio dopo la messa. La "cultura" televisiva si è trasformata in un tempio che fa dell'indifferenza un culto. Il festival dell'indistinto offerto quotidianamente dai mass media confonde la realtà, il gioco e la finzione. Come dice Jacques Derrida, la realtà è intesa come scherzo e gioco. Ballasteros individua in Nietzsche e Mallarmé le guide dei giovani nell'epoca postmoderna, che lui definisce «decadente»²⁰.

Non sono pochi a credere che l'educazione, specialmente quella informale, diseduci. La differenza - la realtà come non indifferente, come interessante - si percepisce nella conversazione verbale, non nell'universo iconico, che è sempre solipsista e può significare qualsiasi cosa. Una foto significa qualcosa solo se c'è una didascalia che la decodifica. L'affermazione «un'immagine vale più di mille parole» è falsa e ingannevole. È vera per un gatto, non per l'uomo. L'immagine, senza parole, è essenzialmente manipolabile, deformabile. Ma non serve certo per capire o per capirsi: piuttosto, serve sempre per vendere. È più facile manipolare le immagini delle parole²¹.

Infine, molti credono che l'educazione, che dovrebbe introdurre nella realtà, finisca per essere, paradossalmente, nient'altro che un rito di iniziazione alla conversazione non trascendente e al linguaggio - ben poco libero - della correttezza politica o etica. Paradossalmente, dico, poiché il dialogo asignificativo, che con la scusa di una disinvoltura ludica e di una leggerezza ritenuta socialmente sana, emargina la serietà e il rilievo autentico di una realtà che compromette sempre, è precisamente il contesto intellettuale ed esistenziale

meno compatibile con l'*ethos* educativo. Chi educa lo fa a partire dall'idea antropologica che esistano forme di agire "umano" oggettivamente preferibili ad altre ad esse contrarie. Chi educa distingue sempre e apertamente le une dalle altre. E cerca di aiutare le persone che gli sono state affidate a crearsi un criterio per distinguere il bene dal male, il buono dal meglio, il degno dall'indegno, il giusto e l'onesto da ciò che non lo è. Per lui non tutto è uguale, né tutto ha lo stesso valore.

L'impossibilità di educare sulla base della trivialità scettica è felicemente espressa da Laín, che descrive la relazione educativa come «un doppio e congiunto possesso della verità e di se stessa»: il maestro che insegna e il discepolo che apprende imparano a convivere nella verità e in un possesso di sé personale, condiviso e aperto alla dimensione del dono vicendevole²².

L'educazione contemporanea ha commesso il terribile errore che Spaemann chiama «tolleranza generale», che comprende un accordo sui principi minimi e l'idea di evitare ogni divergenza²³. Al contrario, la discussione ha un effetto molto interessante: assumendo una posizione, si acquisisce contemporaneamente anche la capacità di distinguere il bene dal male. Aristotele, che parla molto dell'accordo politico, dice che il tema essenziale della discussione - anche di quella pubblica, che è una propaggine della conversazione familiare e amichevole - è il confronto circa il bello e il buono. Ciò è reso possibile dal linguaggio: esso permette la discussione, che è sempre una forma di discernimento. Solo così si forma il criterio. Discutere implica, però, un'opinione. E «avere un'opinione significa considerare falso tutto ciò che contraddice tale opinione»²⁴.

Da tempo, la teoria dell'educazione vende una superficialità disincantata e antieducativa, che contraddice l'intuizione primordiale della realtà che hanno i bambini. Se vi sono molte strade ugualmente valide, ciò che ne consegue è solo la perplessità, non l'impegno ad imboccarne una.

Tale compromesso sta rischiando di diventare non solo patologico, ma anche profondamente ingiusto nei confronti del bambino. Borghesi l'ha espresso con chiarezza: «Spesso ci viene suggerito che fare esperienza equivale, per un uomo, ad avere molte donne, proprio come il Don Giovanni di Kierkegaard. Don Giovanni colleziona moltissime esperienze amorose, senza mai vincolarsi a nessuna delle sue donne; per questo, alla fine della sua vita, dopo aver riconosciuto di aver avuto molte esperienze, si accorge che l'unica certezza che gli rimane è che "non c'è niente di nuovo sotto il sole", nel senso che ciascuna di quelle esperienze è stata identica alle altre. Il modello esperienziale così concepito - che è quello che prevale oggi e che ha dominato le avanguardie del

XX secolo - si fonda sul principio della novità per la novità, una novità che nel giro di un giorno diventa già vecchia»²⁵.

Vi è chi ritiene che uno sguardo esigente sull'uomo e sul mondo abbia il potere di rivelare la realtà, mentre, al contrario, il relativismo suppone una capitolazione nello sforzo di stabilire una relazione matura e degna con la realtà. Diceva Matthias Claudius che il relativismo rimpicciolisce: «Siamo nati per qualcosa di meglio»²⁶.

Con lo scetticismo si può sopravvivere, ma non si può costruire, né educare. Le gerarchie di interessi dotate di contenuto - criteri di vita retta - non sono suscettibili di consenso. Per questo, lo Stato liberale cerca di privatizzare tali criteri di rettitudine. Se essi non sono sostenuti da una pubblicità ragionante - per utilizzare la terminologia rawlsiana, anche se non nel senso in cui la usa lui - risulterà impossibile un dialogo sociale significativo, che è la quintessenza della *polis*.

L'impostazione "liberale" che obbliga a privatizzare gli ideali di vita giusta finisce per rendere molto difficile un dialogo significativo, anzi, confonde la convinzione - necessaria per ogni forma di dialogo - con l'intolleranza e il fondamentalismo. Ma chi dialoga seriamente capisce due cose: che la gente è migliore delle teorie che essa stessa crea, e che la verità dispone di risorse per farsi strada nell'intelligenza umana. Solo così assume significato la convinzione, ed educare significa essere convinti di qualcosa. Ogni convinzione autenticamente umana è missionaria.

Il vero educatore offre ciò che possiede, ciò che lo convince e lo riempie. Ma non lo impone, anzi, lo propone cordialmente. E lo fa, proprio come abbiamo visto nella relazione con la tradizione socratica, percorrendo la propria strada senza farla al posto di nessuno, in maniera tale da riuscire ad essere fecondo nella misura in cui scopre, paradossalmente, la sua impotenza ultima. È questo che Laín chiama *arte agrodolce*: «quando in maniera non violenta conclude la propria opera educativa, il maestro avverte che il discepolo ha raggiunto un'esistenza autonoma; allora si ritrae, lasciandolo solo. La vera prova della vocazione docente non sta forse in questo particolare "ritrarsi, lasciandolo solo" di chi vive per insegnare? L'arte agrodolce di ritrarsi, lasciando solo il discepolo, non rappresenta, alla fine, la suprema abilità dell'educatore?».

Questo saper "rimanere da solo" è forse il momento più delicato del compito educativo, ma è in questo che risiede la sua grandezza. «Al termine della sua formazione - termine sempre relativo e provvisorio, che dura tutta la sua vita - l'uomo è un essere personalmente svincolato dal maestro che l'ha formato; e anche se si sente a lui unito da vincoli di amicizia e gratitudine, non ne ha più

bisogno; ha recuperato, insomma, più vigorosa e più lucida di un tempo la libera spontaneità da lui perduta una volta sottomessosi alla disciplina che l'educazione esige inevitabilmente». Quest'arte agrodolce somiglia al compito dei genitori, che devono abituarsi a veder crescere i loro figli: a capire, cioè, che senza smettere di essere loro figli, questi sono di volta in volta meno "loro" e più se stessi.

In definitiva, affinché una persona cresca come persona - educare, in fondo, consiste nel promuovere questo processo -, affinché una persona formuli il proprio criterio, ciascuno necessita di uno stimolo adulto, sottoforma di riferimento di senso che l'accompagna nel suo cammino di crescita. Grandezza e, al contempo, miseria dell'educare è saper combinare questo accompagnamento con quella "solitudine". L'educatore vuole il meglio dell'educando, ma gli offre sempre qualcosa. Ecco qui il paradosso.

Chi ha scorto nell'educazione un potenziale rivoluzionario capace di cambiare la società, ha fatto male i conti. L'educatore può fare molto più di questo: può umanizzare la società, umanizzando ciascuna persona. È naturale che questo abbia un supremo valore sociale, ma se l'educatore conosce i limiti del suo compito fa ciò che può - e deve - fare: ovvero offrire riferimenti di senso *attraverso* la sua professione. Fare qualcosa per qualcun altro è molto più importante di cambiare il mondo. Forse, dopotutto, non esiste un'altra maniera per farlo.

- 1 Un'ampia riflessione su questa - peraltro importantissima - e sulle altre condizioni trascendentali del dialogo si può trovare nel mio articolo: *Tolerancia y cultura del diálogo*, in «Revista Española de Pedagogía», LXI, 224, Gennaio-Aprile 2003, pp. 131-152.
- 2 Platone, *Simposio*, 209 a-c: «Generare nella bellezza e nella virtù lascia una traccia di immortalità. E la paternità è perpetuarsi, più nell'anima che nel corpo» (210b).
- 3 «L'amore, più che del bello, è della generazione e procreazione del bello» (Platone, *Simposio*, 206e)
- 4 Cfr. Platone, *Teeteto*, 149a-151b.
- 5 «Carismatico» è ciò che si possiede perchè sia donato; in questo senso corrisponde al talento biblico (*Mt.*, 25, 24-30).
- 6 Che la verità disponga di strumenti per farsi strada attraverso l'intelligenza umana significa, precisamente, che esistono convinzioni vere, non che ogni convinzione lo sia. Una vera convinzione - che qui chiamo convinzione cordiale, in quanto si esprime e si professa - non è necessariamente una convinzione vera. È importante evitare ogni possibile fraintendimento in relazione alla proposta che avanzo in questa sede. Ciò che intendo è che si può educare solo a partire da vere convinzioni, non necessariamente da convinzioni vere.
- 7 La contiguità semantica - e tematica - tra "cordiale" e ciò che si custodisce nel "ricordo" è stata delineata con profondità da Sant'Agostino nel *De Trinitate*, Libro XII, cap. VIII, n.

690. Spaemann dimostra l'importanza, anche educativa, della memoria e della tradizione come trasmissione del «ricordo dell'umanità» (cfr. R. Spaemann, *Es la emancipación un objetivo de la educación?*, in R. Spaemann, *Límites. Acerca de la dimensión ética del actuar*, Eiuusa, Madrid 2003, pp. 454-465).
- 8 A titolo puramente aneddotico, si può ricordare che in Germania il professore che dirige una tesi di dottorato è chiamato "Doktorvater" (padre dottorale). Chi ha avuto la fortuna di avere buoni maestri sa bene quanto è vero che essi hanno trasmesso qualcosa della loro stessa vita.
- 9 Cfr. *Sobre el ánimo para la educación*, in R. Spaemann, *Límites. Acerca de la dimensión ética del actuar*, cit., p. 468.
- 10 Cfr. Aristotele, *Etica Nicomachea*, 1179b, 20-34 e 1172a, 19-29.
- 11 Cartesio, da parte sua, ribadisce che "chiarezza" e "distinzione" sono i tratti caratteristici delle idee innate.
- 12 Cfr. R. Spaemann, *Es la emancipación un objetivo de la educación?*, cit., p. 462.
- 13 J. A. Jungmann, *Christus als Mittelpunkt religiöser Erziehung*, Herder, Freiburg i. B. 1939, p. 20.
- 14 Tra le sette arti liberali tradizionali (*quadrevio* o "arti del reale" e *trivio* o "arti della parola") che caratterizzano gli studi disinteressati - cioè liberi - e assimilano la scoperta medievale del *corpus aristotelicum*, la Poetica comprende la storia (*res gestae*) e la poesia (*res fictae*), mentre la Retorica comprende l'oratoria e il diritto (*ius*). La Poetica si affianca al *trivio* con il testo *De divisione philosophiae* di Domingo Gundislavo (1140), uno dei principali traduttori di Toledo. Un'eccellente spiegazione del valore delle arti liberali e una giustificazione della loro centralità nel *curriculum* universitario è fornita da Millán-Puelles, *La función social de los saberes liberales*, Rialp, Madrid 1961.
- 15 «L'ambiente, inteso come mentalità e modo di vita, mai come oggi ha avuto a sua disposizione strumenti tanto efficaci per invadere dispoticamente le coscienze. Oggi più che mai l'ambiente è l'educatore, o meglio il "dis-educatore" sovrano, in tutte le sue manifestazioni». (C. Caffarra, *L'educazione, una sfida urgente*, «Il Foglio», 01/05/2004, p. 37).
- 16 Cfr. A. Llano, *Humanismo Cívico*, Ariel, Barcelona 1999.
- 17 «Nel passaggio dalla società industriale alla società "postindustriale" - cioè, la società mediatica - ciascuno si trasforma nell'artefice del proprio mondo, in autore perlomeno dell'opera d'arte che è la sua vita, secondo Josef Beuys. Grazie al legame che lo vincola al mondo oggettivo che gli impone le sue condizioni, il giornalismo d'informazione è, paragonato alla narrativa personale del mondo, un lavoro privo di creatività. Nel Maggio del 1992, un lettore del *Frankfurter Allgemeine* si lamentava del fatto che gli autori delle recensioni dei libri approfittavano del tema del libro in esame per esprimere se stessi in maniera creativa, anziché informare i lettori di ciò che l'autore aveva scritto. Gli strumenti elettronici di intrattenimento si propongono sempre più come l'attraente contesto di un'avanguardia creativa e come l'affascinante veicolo attraverso cui si manifestano le messinscena giornalistiche della realtà». (H. Thomas, *Was scheidet Unterhaltung von Information?*, «Communications. Die Europäische Zeitschrift für Kommunikationsforschung», 17:3, 1992, p. 385).
- 18 Alain Finkielkraut rappresenta in maniera terribilmente satirica l'odierna industria dell'ozio: «Questa creazione dell'era della tecnica che riduce a paccottiglia le opere dello spirito (o, come si dice in America, di *entertainment*). La vita guidata dal pensiero cede progressivamente terreno al terribile e ridicolo faccia a faccia tra il fanatico e lo zombie». (A. Finkielkraut, *La derrota del pensamiento*, Anagrama, Barcelona 1987, p. 139).

- 19 Il politologo italiano Giovanni Sartori rivendica, in risposta alla (contro-)cultura dell'immagine, l'importanza della cultura scritta. E denuncia con forza i pericolosi effetti di quella che lui chiama "teledemocrazia" sulla vera democrazia.
G. Sartori, *Homo videns. La società teledirigida*, Taurus, Madrid 1998.
- 20 Cfr. J. Ballasteros, *Postmodernità: decadenza o resistenza*, Tecnos, Madrid 1989, p. 86. Anche George Steiner formula un'implacabile diagnosi dei pericolosi effetti della banalizzazione della cultura e della crisi dell'umanesimo (cfr. G. Steiner, *Presencias reales*, Destino, Barcelona 2001).
- 21 Per questa ragione - e non solo - Mercedes Ruiz Paz si mostra contraria a svincolare l'apprendimento dalla lettura e dalla scrittura (cfr. M. Ruiz Paz, *La lectura seceustrada*, in M. Ruiz Paz, *Los Límites de la educación*, Unisón, Madrid 1999, pp. 69 e ss.).
- 22 P. Lain Entralgo, *La vida docente*, in «Revista de Psicología General y Aplicada», 58, 1961, p. 318.
- 23 Cfr. R. Spaemann *Sobre el sentido de la clase de ética en la escuela*, in R. Spaemann *Límites. Acerca de la dimensión ética del actuar*, cit., pp. 491-498.
- 24 *Ibid*, p. 493.
- 25 M. Borghesi, *Crisi del soggetto ed educazione oggi*, «Il Nuovo Areopago», 4, 2000, p. 117.
- 26 Citato in R. Spaemann, *Educación para la realidad*, in *Límites. Acerca de la dimensión ética del actuar*, cit., p. 482.

Il rischio educativo nella scuola

di Giorgio Pontiggia *

Tre domande fanno da guida alle idee che vorrei esporre, nel tentativo di sviluppare e suggerire alcune riflessioni che nascono dall'esperienza del "rischio educativo nella scuola".

1. Educazione e destino: la religiosità della vita

L'idea centrale della proposta di don Luigi Giussani, così come emerge anche nel *Rischio educativo*¹ e che Giussani metteva sempre in evidenza come la componente più importante quando insegnava e nella modalità con cui trattava le persone, è la concezione dell'io come rapporto col destino, dell'io come domanda di compimento: «l'uomo è quel livello della natura in cui la natura prende coscienza di se stessa»², vale a dire della sua consistenza che è il destino, inteso non come fatalità, ma come pienezza dell'essere. Perciò, la prima, fondamentale, domanda è la seguente: è possibile parlare di educazione senza riconoscere una "religiosità" della vita? Ritengo che ciò sia assolutamente impossibile, perché l'educazione o sorge come sviluppo di qualcosa che è oltre a quello che c'è già, oppure l'educazione applica solamente "le istruzioni per l'uso", si limita soltanto a quel "rispetto delle regole del gioco" di cui nel mondo di oggi tanto si parla. L'alternativa a una concezione della vita come "religiosità" non può che essere la reattività, come sentimento di sé, e quindi "il bullismo", oppure l'educazione come addestramento alla professione, alla cittadinanza, cioè il "borghesismo".

In una recente intervista³, Luisa Muraro, autrice di un libro dal suggestivo titolo *Il posto vuoto di Dio*⁴, alla domanda «Ma lei crede in Dio?», ha risposto così: «Non ha importanza [se credo in Dio o no]. Vede, alle mie studentesse dico sempre: non mettere mai un uomo al posto di Dio». Col termine *un uomo* si intende un interesse particolare, un progetto che nasca da sé, una mera ricerca di successo nella società in cui si vive; perciò, *non mettere mai un uomo* significa non mettere mai qualcosa di limitato al posto di Dio. La Muraro così continua: «Non credi in Dio? Non importa, neanche io ci credo, però il posto glielo devi lasciare, deve restare vuoto». Il termine «Dio», infatti, vuol dire qualcosa senza limite, il destino; «Dio» è la parola più semplice per esprimere il destino, il mistero. Al contrario di un progetto limitato, l'io è irriducibile,

* Rettore dell'Istituto Sacro Cuore di Milano

la persona è irriducibile a qualsiasi schema. Che cosa significa, in tale senso, «il posto vuoto»? Significa che tutto quello che è in me non mi basta, che tutto quello che è in me è bisogno, tutto quello che è in me piange e piangerà fino all'ultimo. Non bisogna quindi accontentarsi dell'eutanasia della vita, che forse è ancora peggio dell'eutanasia della morte.

Del resto, l'insegnamento di don Giussani, che cominciò nel 1954, apparentemente circoscritto nel liceo Berchet di Milano, ha generato un fenomeno dirompente che continua ancora oggi⁵. E ciò perché questo fenomeno non è stato solo quello di un uomo che ha insegnato bene la materia scolastica "religione", ma di un uomo che, insegnando "religione" - e avrebbe potuto insegnare qualsiasi altra materia -, ha introdotto una concezione di uomo non ridotta a quello che, allora, era diffuso e che oggi è ancora più invadente: un uomo ridotto a individuo nel suo rapporto con lo Stato, un uomo ridotto alla concezione di individuo/cittadino. Don Giussani ha introdotto e testimoniato nel suo insegnamento il concetto di persona, dell'io incommensurabile e irriducibile, fondamento di diritti inalienabili e sorgente di valori. In questo modo si è rotto, in termini esistenziali e culturali, il circuito equivoco Stato/individuo/cittadino. Don Giussani ha, infatti, cominciato a valorizzare l'esperienza del singolo ragazzo, della singola persona, secondo tutte le sue dimensioni e secondo la sua originale apertura al destino, a quel posto vuoto che bisogna lasciare sempre tale, a quell'apertura al destino, cioè alla felicità. Se non si parte da qui, si corre il pericolo di ridurre *Il rischio educativo* ad un trattato di pedagogia.

2. Educazione e realtà

Di qui consegue il secondo punto, anch'esso introdotto da una domanda: che cos'è, dunque, per noi l'educazione? L'educazione è educazione dell'umano, di quella struttura originale che è in tutti gli uomini; essa consiste nell'educare il cuore dell'uomo così come Dio l'ha fatto. Come diceva, in un altro modo, Jungmann, «l'educazione è l'introduzione alla realtà totale»⁶. Educare non è qualcosa lasciato a qualcuno, ma è come generare, è continuare la generazione fino al compimento, perché non si può generare un figlio senza curarsi del destino e del fine di ciò che si genera. Infatti, solo l'uomo genera ad un significato, altrimenti la generazione sarebbe solo procreazione, così come l'educazione solo addestramento. E non si genera per lo Stato, ma per il destino, vale a dire per la felicità del singolo uomo. Per questo Thomas Stearns Eliot diceva che il pericolo maggiore è che l'educazione possa essere interpretata come addestramento all'ambiente⁷. Al contrario, don Giussani amava ripetere

sempre: «Mandateci in giro nudi, ma non toglieteci la libertà di educare»⁸; vuol dire che si è disposti a vedersi togliere tutto, ma non la possibilità di realizzare la propria persona. L'educazione è, infatti, come l'aria per respirare: è come dire «toglimi tutto, ma lasciami l'aria per respirare», perché l'aria è necessaria per vivere.

Ma come si può realizzare tutto questo? Come il fenomeno educativo è provocato? Per rispondere, vorrei che ci si allontanasse da un equivoco: che l'educazione coincida con la scuola. Generazioni intere non hanno avuto la scuola e sono cresciute lo stesso, magari anche meglio di chi a scuola c'è andato per anni. Per l'educazione, infatti, la scuola è importante in quanto e perché fa parte della realtà, è realtà. Infatti, perché l'uomo possa crescere, per favorire quello che è lui e capire ciò che ha attorno, è determinante la sfida della realtà. L'educazione è, quindi, provocata attraverso l'impatto con la realtà. «La parola realtà sta alla parola educazione come la meta al cammino»⁹. E la realtà non è mai affermata veramente se non si riconosce il suo scopo, il suo senso, che ultimamente appare nel suo rapporto con un significato totale. La realtà, per poter esprimere il suo significato, deve essere guardata nel rapporto al tutto. Infatti, se qui ci fosse un marziano che tentasse di capire che cos'è un raggio di una ruota da bicicletta, senza averne mai vista una e senza aver mai visto neanche una ruota; se gli si chiedesse: «Che cosa è questo?» Il marziano potrebbe anche avere una cultura scientifica tale da poterci dire da quali molecole è composto il raggio, ma non potrà mai risponderci che quello è un raggio. Perché il raggio non emerge dall'analisi del particolare, ma è il rapporto tra il particolare e il tutto. In questo caso il tutto è la ruota. Così, infatti, è la realtà che spinge l'uomo a rendersi conto di sé: è un senso totale che spiega il fine, lo scopo, il valore di quella realtà. Infatti, in ogni particolare - anche se non ce ne rendiamo conto - si comunica sempre una concezione totale della realtà, sia implicitamente che esplicitamente, qualunque sia lo spunto e il contenuto dell'insegnamento. Ad esempio, quelli che recentemente, durante una partita di calcio a Catania¹⁰, hanno ammazzato un ispettore di polizia di 38 anni, quale concezione hanno espresso, consapevolmente o inconsapevolmente, del valore della vita? Perché altri non l'hanno fatto? Perché probabilmente loro hanno questa concezione della vita: quella del successo, del divertirsi, dello "sballo". Perciò, un padre e una madre non sono solo coloro che hanno messo al mondo fisicamente un essere nuovo, ma sono soprattutto coloro che gli offrono un senso unitario della vita.

Un padre e una madre, dunque, sono tali in quanto generano, iniziano un cammino educativo all'interno di un riconoscimento di "senso" totale; un padre e

una madre sono padre e madre di un “senso”, altrimenti sarebbero padre e madre nel senso animale del termine. In questo la neutralità è la menzogna più grande: non esiste la neutralità perché qualsiasi cosa tu faccia o dica la fai o la dici, perlomeno implicitamente, per un senso del tutto che hai almeno in quel momento.

Diceva don Giussani, nella conclusione del V capitolo de *Il Senso Religioso*, che questo senso del tutto è connaturale con la natura stessa della ragione, in quanto la ragione conosce le cose nel paragone consapevole o inconsapevole fra il particolare e il senso del tutto. «Per ciò stesso che un uomo vive pone questa domanda, perché è la radice della sua coscienza del reale. E non solo pone la domanda, ma vi risponde, affermando un “ultimo”: perché per ciò stesso che uno vive cinque minuti, afferma l’esistenza di un “quid” per cui valga la pena *in fondo in fondo* vivere quei cinque minuti. È il meccanismo strutturale della ragione, è una implicazione inevitabile»¹¹. Senza questo, saremmo costretti a vagare tra il nichilismo e l’ideologia, affermando un particolare come significato del tutto.

Dunque, se l’educazione è educazione dell’umano e se questa educazione è sollecitata dalla realtà, che cosa vuol dire aiutare gli altri a crescere, introdurli a compiere ciò per cui sono stati generati? Vuol dire offrire loro il proprio modo di rapportarsi con il reale. L’attore dell’educazione non è l’insegnante, neanche il padre o la madre come tali, ma è l’uomo, è la persona nella comunicazione della propria esperienza come eredità di salvezza, come eredità di significato, cioè dell’umano suo, del suo rapporto con la realtà e quindi di incremento del suo umano che passa da una persona a un’altra persona.

Mi sia permesso, a questo proposito, di riportare un’indicativa esperienza personale. Una volta venne da me un padre arrabbiatissimo perché suo figlio, uno studente della mia scuola, che aveva cominciato a venire a studiare a scuola oltre l’orario scolastico, interessato dalla presenza eccezionale di alcuni suoi professori, gli aveva scritto una lettera dove gli spiegava l’importanza del partecipare a questi incontri, a questi momenti insieme al professore e ad un gruppo di altri studenti, visto che proprio il padre glielo aveva vietato. Vi leggo solo il pezzo che ha fatto arrabbiare il padre del ragazzo: «Vedi, papà, io ti ringrazio di tutto quello che mi hai dato e riconosco che è molto, anzi moltissimo. Ma con loro ho scoperto il significato di tutto, lo scopo della mia vita, senza il quale anche con tutto quello che mi hai dato non posso essere felice».

Da questo si capisce perché senza destino non c’è educazione, perché senza destino non c’è un fine, e senza un fine non c’è un cammino, c’è solo vagabondaggio. Gli uomini di oggi sembrano troppe volte, infatti, dei vagabondi.

3. *Nella scuola*

C'è una terza riflessione da compiere: tutto questo come avviene a scuola? Vale a dire, come accade "il rischio educativo nella scuola"? Sappiamo, infatti, che la scuola è un aiuto, uno strumento importantissimo, non dico indispensabile, ma necessario, in un momento storico come quello di oggi, in cui le scienze si sono sviluppate enormemente e i mezzi di comunicazione sociale sono così invadenti da poter determinare continuamente la vita delle persone¹². Senza la collaborazione di uno strumento come la scuola, che è un aiuto sistematico, il genitore, che è il primo ad essere implicato in questo svolgimento della generazione, è impotente. La scuola è dunque uno strumento necessario, ma non esauriente. Nella scuola, l'approccio alla realtà a partire dall'ipotesi unitaria, fornita dalla tradizione, è incidente, come per la famiglia, se è viva nell'esperienza dell'insegnante. Talvolta, invece, sembra che la scuola non c'entri proprio niente con la vita, ch'essa sia una bella accademia auto-referenziale, per cui io insegno, tu ripeti e io ti do il voto. Invece, la scuola è uno strumento che ha una caratteristica particolare, ma in essa non cambia il metodo, è l'affronto della realtà secondo metodi più appropriati che sono le discipline; ma la prima realtà è la persona che studia, è quello che l'altro è. L'affronto della realtà in una scuola è a partire dall'ipotesi unitaria fornita dalla tradizione e dalla storia, dalla memoria della storia, la quale tradizione, la quale memoria, la quale storia è viva per il ragazzo, come per la famiglia, solamente se la sente rivivere in chi gliela dice. Il contesto in cui si svolge quest'educazione non sarà però soprattutto la convivenza, come lo è per la famiglia, ma sarà la cultura, il pensiero, il giudizio. La scuola è il luogo dell'educazione come cultura comunicata. In tal senso, Giovanni Paolo II a Rio de Janeiro¹³ affermò che «la vera cultura è una umanizzazione, mentre le non culture e le false culture sono disumanizzanti».

Perciò: o la cultura è la forma della personalità dell'uomo oppure è la maschera con cui l'uomo copre il suo vuoto. Ma come questa cultura, questo giudizio, questo pensiero, vengono comunicati? Attraverso lo strumento delle discipline. La didattica delle discipline non è altro che un tentativo, sempre riformabile, di un sapere non parcellizzato e disgregato, ma di una conoscenza relazionata alla totalità. La cultura deve, così, poter offrire agli uomini il significato di tutto. L'uomo veramente colto è colui che è giunto a possedere il nesso che lega una cosa all'altra, e tutte le cose fra di loro. La cultura perciò non è il possesso di nozioni, perché neppure le nozioni derivate dallo studio di migliaia di uomini potrebbero dire una sola parola risolutiva sull'interrogativo circa il

rapporto che lega l'uomo a tutte le cose, cioè circa il significato della sua esistenza. Spesso anche nella cultura cattolica, si pensa alla cultura come a qualcosa di autonomo, si parla dei valori autonomi della cultura. Ma non ci sono valori autonomi, il valore è uno: l'uomo. È quel ragazzo lì e non la disciplina, non la provvisoria e quindi riformabile identificazione di una disciplina. Non ci sono metodi autonomi, ma metodi determinati dalla realtà, sempre allo scopo di conoscere. Il metodo della comunicazione è, perciò, l'uomo. Il metodo è una lealtà con la realtà, non con la disciplina, che è già una sistematizzazione ulteriore. «Vivere significa essere un uomo libero. Non tutto ciò che è reale è razionale. Tutto ciò che è disumano è assurdo e inutile», scriveva Grossman in *Tutto scorre*¹⁴. È una frase da scrivere e da appendere dietro le cattedre!

Per questo il compito dell'insegnante non è semplicemente insegnare, ma far capire, cioè illuminare l'esperienza dell'altro attraverso ciò che insegna. Far capire è più grande dell'insegnare, perché far capire implica te, consiste nell'illuminare la vita dell'altro attraverso ciò che s'insegna. Il danno peggiore che noi possiamo compiere verso i giovani è quello di ricondurre il nostro rapporto con loro a determinate forme precostituite (interrogazioni, compiti, voti), nelle quali noi facciamo consistere la scuola, limitando il nostro interessamento a loro ad un invito e ad una cura affinché partecipino a queste forme. Certo, è necessario che queste forme ci siano e che funzionino bene, così come anche la famiglia - che è l'organismo più naturalmente sentito - deve avere una sua struttura; ma esse non possono diventare il fattore determinante nel nostro rapporto con i ragazzi. Ciò che è determinante, infatti, non può essere costituito dall'organizzazione, dalla didattica o dall'orario, ma dall'incontro della nostra umanità di adulti con la loro di giovani. Nella scuola s'insegnano matematica, italiano o religione, e le materie che facciamo apprendere costituiscono certamente un interesse significativo per la nostra vita: ma la ragione vera per cui andiamo a scuola non può stare nella matematica, nell'italiano e nemmeno nella religione; la ragione sta nel realizzare anche nella scuola il destino nostro e il loro, a cui la vita ci ha chiamati. Se è davvero così, non si tratta di sostituire il lavoro di italiano o di matematica o di religione con discorsi sul destino o sui Santi; si tratta di insegnare, spiegare e far capire quello che stiamo dicendo con quella passione al destino che ci brucia dentro, perché in ogni cosa, in ogni momento, questa passione al destino ci suggerirà la modalità secondo la quale comunicare quello che ci preme, attraverso le occasioni più disparate. Infatti, i ragazzi non presteranno attenzione a noi per quello che diremo sull'italiano o sulla matematica, ma

per la passione che intuiranno per il nostro essere uomini, per il nostro destino di uomini, in ciò che spieghiamo a loro.

Domandiamoci ora: dove si vede l'incidenza dell'educazione? Una conseguenza importante di quanto detto è che l'incidenza educativa non si misura sulla condotta o sul profitto scolastici, ma nell'innestarsi del desiderio della verifica nel tempo libero. Se è così, se l'educazione è questo sviluppo della generazione dell'umano nostro insieme con quello degli studenti, e se il metodo è l'affronto della realtà dentro quello che dobbiamo fare, dove sta la verifica? Quando uno può capire che siamo in cammino? L'incidenza educativa non si misura sulla condotta o sul profitto, ma si comprova realmente se innesta in sé e nell'altro il desiderio di andare a fondo in quello che si è intuito in quel momento, di andare a fondo nel tempo libero, perché, come diceva Giussani¹⁵, è nel tempo libero che si vede che cosa ha svelato il rapporto con gli allievi nella disciplina della loro umanità e quindi la scuola educa se aiuta a vivere l'ambiente in cui si vive.

In questo senso la scuola è importante, perché essa è il primo ambiente che un ragazzo che va a scuola vive. Aiutare a vivere non vuol dire far apprendere poche o tante nozioni, ma aiutare a capire di più sé nell'impatto con l'ambiente. Scriveva don Giussani, già all'inizio di *Comunione e Liberazione*: «Il nostro richiamo non può andare direttamente alla coscienza: per giungere all'io genuino deve perforare una mentalità che ne è come l'involucro. Tale sovrastruttura è costruita in gran parte dall'exasperazione dell'influenza ambientale odierna attraverso i modernissimi mezzi di invasione della persona: propaganda, scuola, televisione ecc. Tale "ambiente" non coincide evidentemente con un "luogo" nel senso materiale della parola: assai più che un luogo è un ambito, cioè tutto un modo di vivere, una trama di condizioni dell'esistenza. Pure nella società attuale tale ambito di vita ha il suo fulcro proprio in un luogo materiale, fisico, che diventa come il punto di riferimento o il crocevia obbligato di tutto quell'insorgere di rapporti e il conseguente prorompere di idee e di sentimenti. I luoghi di questo riferimento sono la scuola e, secondo proporzioni diverse, il lavoro»¹⁶. La capacità educativa è in crisi quando non crea ambiente, cioè quando non fa emergere il confronto tra questa mentalità e l'ambiente. Non è una capacità educativa fare discorsi e organizzare, ma è la capacità di confronto con l'ambiente, cioè con la trama di problemi umani che la convivenza pone, come riflesso della società. L'impegno con l'ambiente è generatore di cultura, cioè fa giudicare la realtà alla luce di quell'orizzonte totale che avvalora il particolare e manifesta la menzogna della pretesa totalizzante dell'ideologia. Allora la scuola è il luogo dove l'e-

sperienza della vita tende ad una consapevolezza totale, e non all'addestramento per una vita che verrà dopo la scuola.

Vorrei ancora riportare un'esperienza personale, per mostrare concretamente che cosa vuol dire l'incidenza dell'educazione. Si tratta della lettera di una famiglia che ha colto bene quanto le cose che diciamo siano possibili e vere: «Ci colpisce veder crescere nei nostri figli il gusto di studiare, la capacità di lavoro personale, l'amicizia con gruppi di amici sempre più dilatati che sostiene anche chi fa più fatica. Ci colpisce vedere che a scuola vengono proprio volentieri e che il loro tempo passato al Sacro Cuore risuona di un bene positivo che giorno dopo giorno li apre alla realtà e alla vita. Ci colpisce ancora di più l'uso che fanno del loro tempo libero, vedere cosa leggono, cosa ascoltano, cosa scelgono, con chi vanno, come festeggiano, come inventano, di cosa parlano, chi cercano, di chi non si dimenticano».

In conclusione, alcune parole di Charles Moeller mi sembrano molto attuali, precise e illuminanti: «Quando si hanno di fronte per parecchie ore al giorno venticinque volti di ragazzi dai quindici ai diciotto anni, che si vendicano spietatamente se si è noiosi nelle lezioni, ma che vi fissano con i loro occhi di chiarezza - talvolta di tenerezza - quando nel silenzio profondo di un'ora mattinata un riflesso del bello e del vero li illumina, è impossibile non porsi e riporsi senza posa le questioni eterne che sono tutta la vita d'un uomo; ed è impossibile non rispondervi, perché la gioventù è impaziente. I libri allora non bastano più. La risposta deve essere data immediatamente, e deve essere vera, cioè totale, perché nessuno può ingannare la giovinezza. Bisogna allora chiudere i libri, senza dimenticarli, bisogna guardare in faccia questi giovani, bisogna soprattutto interrogare se stessi e rispondere alle questioni sparse nei testi dei nostri autori»¹⁷.

1 L'esperienza educativa di don Luigi Giussani, e la sua codificazione in una concezione unitaria e articolata, è stata da lui sviluppata nel libro *Il rischio educativo*, Rizzoli, Milano 2005 (nuova edizione).

2 L. Giussani, *Il senso religioso*, Rizzoli, Milano 1997, p.33.

3 Apparso su «Tempi», n. 39 (12/10/2006).

4 L. Muraro, A. Sbrogiò, *Il posto vuoto di Dio*, Marietti, Genova 2006.

5 Il movimento ecclesiale di Comunione e Liberazione, nato negli anni Cinquanta attorno alla persona di don Luigi Giussani, è oggi diffuso in più di settanta Paesi.

6 J. A. Jungmann, *Christus als Mittelpunkt religiöser Erziehung*, Herder, Freiburg i.B. 1939, p. 20.

7 Si legga, ad esempio: «Ma "l'educazione - diceva Coleridge - deve venir riformata e diventare sinonimo di istruzione". La rivoluzione è avvenuta: per il volgo, oggi, educazione signi-

- fica* istruzione. E la prossima iniziativa dei nostri “chierici” laici consisterà nell’includere i principi politici approvati dal partito al potere». (T. S. Eliot, *L’idea di una società cristiana*, in T. S. Eliot, *Opere. 1904-1939*, Bompiani, Milano 1992, p.1520).
- 8 L. Giussani, *Introduzione alla realtà totale. Il rischio educativo*, Conferenza del 20 giugno 1985, Quaderni di “Tracce”, 4 (aprile 2006), p. 3.
 - 9 L. Giussani, *Il rischio educativo*, cit. p. 65.
 - 10 Ci si riferisce ai tragici episodi verificatisi venerdì 2 febbraio 2007 a Catania, quando, in concomitanza con una partita di calcio, centinaia di ragazzi hanno provocato una guerriglia urbana contro la polizia, provocando la morte dell’Ispettore Filippo Raciti.
 - 11 L. Giussani, *Il senso religioso*, cit. p. 76.
 - 12 Pensiamo a tutte le volte che vediamo i nostri alunni con gli auricolari stereo nelle orecchie: loro vivono come in un grande film, in cui la colonna sonora è sempre accesa.
 - 13 Il Incontro Mondiale con le Famiglie, Rio de Janeiro 2-5 ottobre 1997.
 - 14 V. Grossman, *Tutto scorre*, Adelphi, Milano 1987, p. 220.
 - 15 L. Giussani, *Il rischio educativo*, cit. p. 98.
 - 16 L. Giussani, *Il cammino al vero è un’esperienza*, Rizzoli, Milano 2006 (ultima edizione), p. 33.
 - 17 C. Moeller, *Introduzione, Umanesimo e santità*, Morcelliana, Brescia 1950.

La continuità della scienza in Italia e in Occidente

di Marco Bersanelli *

1. Le vocazioni scientifiche in Italia sono in rapida e preoccupante diminuzione. La tendenza degli ultimi vent'anni nel nostro Paese, estrapolata nel futuro, ci porterebbe alla sconcertante previsione della totale estinzione di carriere nelle scienze esatte nel giro di 25-30 anni. È naturalmente uno scenario estremo e irrealistico. D'altra parte la scarsità di figure tecnico-scientifiche per il prossimo decennio è già un dato di fatto e comporta importanti conseguenze sociali ed economiche. Di questa situazione si sono rese conto, sia pure tardivamente, le autorità competenti a livello ministeriale. Vari accorgimenti e gradi di intervento sono possibili, alcuni dei quali già in atto.

Certo, l'Italia è un caso particolare. Vi sono almeno tre ragioni specifiche che danneggiano la cultura scientifica nel nostro Paese. Anzitutto dobbiamo fare i conti con la proverbiale scarsità di finanziamento per la ricerca. La percentuale del PIL investita per la ricerca in Italia si mantiene intorno all'1%, circa metà rispetto alla media dei Paesi europei, un terzo rispetto a Finlandia e Germania¹. È una carenza di investimento che rispecchia un deficit culturale prima ancora che una difficoltà economica: la mancanza di consapevolezza da parte della leadership politica italiana del ruolo che ha la conoscenza fondamentale della natura gioca per il progresso di una nazione e per la cultura di un popolo a lungo termine. L'unico valore della ricerca a cui i politici italiani sembrano essere realmente sensibili è quello della sua "utilità". Ma si tratta di un'idea di utilità ridotta al mantenimento della macchina economica e tecnologica entro l'orizzonte del futuro prevedibile. Ci si illude che subordinare la scienza alle applicazioni tecnologiche con ritorni immediati sia sufficiente a mantenere la competitività e la capacità di innovazione. Ma fino a quando? Si dimentica che i più grandi avanzamenti tecnologici, dall'elettricità ai computer, sono stati ottenuti come frutti di studi conoscitivi le cui motivazioni nulla avevano a che fare con le applicazioni che ne sono seguite.

In secondo luogo, la grande industria tecnologica italiana ha da tempo rinunciato a investire strategicamente in ricerca e sviluppo, scivolando nel 2004 al terzultimo posto in Europa con coefficienti ridotti, ad esempio, al 12% rispetto alla Svezia e al 25% rispetto alla Germania². Non stupisce dunque che la

* Università degli Studi di Milano

capacità dell'industria italiana di assorbire giovani formati al livello del Dottorato di Ricerca sia praticamente nulla. Una situazione molto diversa da quella di altri Paesi europei, specialmente quelli scandinavi, o degli USA. Sta di fatto che i Dottori di Ricerca italiani sono 4 su diecimila, in Finlandia sono sei volte tanto³.

Infine, in Italia abbiamo una chiara mancanza di tradizione nell'incoraggiare la comunicazione degli scopi e dei risultati dei grandi progetti scientifici nelle scuole e al grande pubblico, cosa che, ad esempio, negli USA avviene regolarmente da decenni. Particolarmente debole o assente da noi è il raccordo tra l'esperienza di ricerca nei laboratori e università italiane e mondo della scuola. Per molti nostri insegnanti, le uniche opportunità di nesso con l'avanzamento della ricerca sono corsi di aggiornamento non sempre efficaci, talvolta svolti con il principale scopo di assolvere un dovere burocratico.

2. Ci sono quindi ragioni tutte italiane dietro a questo problema, ma per comprendere meglio la situazione di casa nostra sarà bene allargare lo sguardo sullo scenario globale in cui si inserisce. Si dà il caso che la caduta d'interesse dei giovani per le discipline scientifiche non sia affatto limitata al nostro Paese: riguarda tutto il "blocco occidentale" dall'Europa all'Australia, dagli USA al Sudafrica. In Francia, i giovani iscritti a Fisica sono dimezzati nell'arco del decennio 1990-2000, passando da 17000 a 8600; in Olanda, nello stesso periodo si sono ridotti addirittura a un terzo⁴. Negli USA, il fenomeno è parzialmente attutito dal reclutamento delle migliori menti mondiali, soprattutto dall'estremo oriente, attratte dallo standard eccellente del sistema americano di PhD e da una tradizione di ricerca scientifica e tecnologica ai massimi livelli. Il ricalzo di giovani stranieri o immigrati di prima generazione ha a lungo controbilanciato la decrescita di vocazioni scientifiche dei giovani americani. Ma oggi si assiste a un nuovo fenomeno. Fino agli anni Novanta, gran parte dei giovani scienziati e ingegneri cinesi e indiani formati in USA rimanevano in terra americana e andavano a sostenere il sistema tecnico-scientifico impoverito di vocazioni locali. Oggi, sempre più spesso i migliori ricercatori orientali, una volta formati nelle più prestigiose università statunitensi, fanno ritorno nei loro Paesi, richiamati dagli stipendi altissimi e dalle straordinarie prospettive di carriera che, in modo strategico e lungimirante, i governi della Cina e dell'India hanno predisposto per loro. L'investimento nella formazione scientifica è un cardine delle ambiziose prospettive di questi Paesi sulla scena del terzo millennio. Quale potrà essere il futuro di una autentica cultura dell'innovazione

in queste società emergenti non ci è dato di saperlo, ma potrebbe accadere che il tradizionale monopolio occidentale sulla scienza sia presto messo in discussione.

La crisi delle vocazioni scientifiche, dunque, non è solo frutto delle debolezze di casa nostra, ma sembra avere radici più vaste e profonde. Potrebbe trattarsi di una fluttuazione statistica, di una momentanea flessione di interesse, ma potremmo anche trovarci di fronte a qualcosa di ben più significativo: un sintomo (certo non isolato) di decadimento della nostra stessa “cultura occidentale”. È un’ipotesi ardita, ma è difficile poterla escludere a priori. Da dove viene questa impreveduta fatica, che tutto l’occidente accusa, nel sostenere quella scienza che così profondamente ha segnato la sua storia e la sua ascesa nel mondo? Questa domanda inevitabilmente ne introduce altre: che cosa sostiene la durata, di generazione in generazione, dell’interesse per la scienza? Quali presupposti culturali sono terreno fertile per il suo sorgere e il suo sostentamento nel tempo? Si dà per scontato che il processo scientifico, una volta avviato, si mantenga quasi automaticamente da una generazione all’altra, da un secolo al successivo. Ma è veramente così? Forse è necessario che certi requisiti a riguardo della concezione del mondo e dell’uso della ragione siano rispettati e mantenuti non solo all’inizio, all’epoca del primo insorgere dell’approccio scientifico, ma anche nel lungo periodo.

Vale la pena riflettere sul fatto che la scienza, nella sua forma compiuta e duratura, è apparsa una sola volta nella storia. Altre forme espressive e culturali, come l’arte, la musica, e la stessa tecnologia, sono presenti in modo profondo e persistente pressoché in ogni civiltà antica e moderna di cui abbiamo traccia. Non così per la scienza. Evidentemente si tratta di un canale conoscitivo e espressivo particolarmente delicato, che richiede presupposti tutt’altro che generici per potersi manifestare e affermare. Da questo punto di vista è interessante considerare, in retrospettiva, i presupposti che storicamente furono cruciali per la comparsa di quel modo particolare di conoscenza della realtà che chiamiamo scienza.

3. Com’è noto, dopo i mirabili ma fugaci accenni di approccio scientifico delle antiche civiltà cinese, greca e araba, la scienza ebbe il suo autentico inizio nell’Europa occidentale, con la lunga gestazione del periodo medievale e la sua successiva esplosione all’inizio del XVII secolo⁵. Che cosa caratterizzò l’epoca del primo insorgere dell’approccio scientifico? Secondo la sintesi di Peter Hodgson⁶ della Oxford University, furono necessari presupposti sia di ordine materiale, sia di concezione profonda del mondo.

Anzitutto fu necessario attendere lo sviluppo di una struttura sociale sufficientemente complessa, di strumenti linguistici evoluti come scrittura e matematica, e di un sistema scolastico adeguato a tramandare e diffondere quanto appreso. Hogdson individua nella società medievale dell'Europa occidentale, in particolare nell'organizzazione delle abbazie fino alla fondazione delle prime università, l'affiorare di queste caratteristiche a un livello di maturazione sufficiente. Evidentemente, tali presupposti di ordine materiale oggi non sono venuti meno. Le infrastrutture che sostengono la ricerca scientifica oggi, per quanto imperfette, sono enormemente evolute rispetto ad allora; il linguaggio matematico ha fatto progressi enormi; negli ultimi decenni è poi entrata in scena una nuova modalità di supporto all'avanzamento della scienza: le poderose potenze di calcolo rese possibili dai moderni computer. Il rafforzarsi di tutti questi presupposti "materiali" ha progressivamente accelerato lo sviluppo scientifico negli ultimi quattro secoli e ha trasformato la scienza dall'attività di un'infima minoranza di uomini geniali e perlopiù isolati, in una trionfale epopea che ha coinvolto milioni di persone e ha cambiato la storia del pianeta.

Ma oltre alle condizioni strumentali, furono necessari anche presupposti "culturali" che riguardano la concezione della realtà, l'uso della ragione, il giudizio sul valore della conoscenza. E forse, storicamente, sono state proprio queste premesse culturali le più difficili da essere conseguite e mantenute. Altre civiltà antiche, come quella greca e quella cinese, avevano sicuramente raggiunto requisiti di ordine materiale analoghi o superiori a quelli dell'Europa occidentale alla fine del Medioevo: ma in Grecia e in Cina la scienza conobbe qualche meraviglioso sussulto, senza mai giungere a maturazione.

Non qualunque concezione del mondo, dell'uomo e di Dio permettono di prendere sul serio il tipo di domande sulle quali si innesta il percorso della conoscenza scientifica. Per avviare (e mantenere?) la fiamma della curiosità scientifica occorre anzitutto la convinzione che la realtà materiale sia degna d'essere conosciuta. Può sembrare scontato, ma non lo è affatto. Fossero prevalse le immagini del mondo predicate dagli gnostici o dagli epicurei, ad esempio, ben difficilmente avremmo visto nascere la scienza in Occidente. Come osserva Remi Brague, «per la gnosi la conoscenza del mondo è inutile, la sola conoscenza liberatrice è piuttosto quella che permette di uscirne»⁷. Il paradigma epicureo «è migliore di quello immaginato dalla gnosi, non è infatti decisamente cattivo», ma anche in questo caso è chiuso alla possibilità scientifica in quanto l'interesse attribuito al mondo naturale è «moralmente indifferente».

Non solo la realtà dev'essere degna della nostra attenzione e del nostro sforzo

conoscitivo: occorre al tempo stesso nutrire il presentimento che la realtà fisica sia ordinata in qualche modo fondamentale, e che il segreto di quest'ordine sia, almeno parzialmente, alla portata della nostra ragione. Non basta riconoscere la regolarità nei moti imperturbabili degli astri, occorre ammettere la possibilità (almeno in linea di principio) che la struttura della realtà fisica nel suo insieme manifesti un comportamento accessibile alla nostra ragione. Infine, è necessaria la persuasione che la conoscenza dei fenomeni e delle leggi di natura abbia una potenziale utilità per il soggetto e per la comunità umana, anche se eventualmente non immediata.

4. La tradizione giudaico-cristiana nel Medioevo europeo incontrava per la prima volta tutti questi requisiti simultaneamente. Nella concezione giudaico-cristiana, la realtà è buona e ordinata perché creata da un Dio personale e razionale, che crea liberamente per realizzare un progetto buono sul destino di tutta la creazione. L'apparenza del reale, e di ogni singola creatura o fenomeno, è significativa in quanto essa è segno del Creatore. L'universo è creato da Dio ma è distinto da Lui: la creazione è libera scelta di Dio. Per questo, per conoscere l'universo, non è sufficiente ragionare in modo corretto, ma occorre osservare il dato offerto dalla natura liberamente e razionalmente plasmata dal Dio creatore. L'ordine dell'universo, secondo la mentalità medievale, è traccia evidente della paternità del Creatore su tutte le creature: *«le cose tutte quante / hanno ordine tra loro e questo è forma / che l'universo a Dio fa simigliante»*⁸. Così ogni creatura, nella sua specificità, è significativa in quanto è in rapporto con la totalità. Nell'uomo che guarda la natura nasce una affezione alla realtà creata, e al tempo stesso una capacità di distacco da essa, che permette e incoraggia la conoscenza. Ogni creatura è segno del mistero, (*«orma dell'eterno valore»*)⁹ cioè di "qualcosa d'altro" che si rivela attraverso l'apparenza. Ogni creatura è sostenuta nel suo essere dalla volontà amorosa di Dio, dalla quale essa radicalmente dipende. Conoscendo l'apparenza delle cose siamo così introdotti al segno della presenza di un Dio razionale e, se così possiamo dire, appassionato, che abbraccia, muove e ordina il cosmo.

Da questa mentalità, dunque, prese le mosse quella febbre di conoscenza della natura che ha generato il metodo scientifico, inizialmente intuito e abbozzato da Oresme, Buridano, Dante, Grossatesta, e poi compiuto da Galileo e Newton, fino a conseguire i traguardi straordinari dell'epoca moderna. Ma la mentalità moderna, mentre raccoglieva il frutto maturo dell'efficacia del metodo scientifico, operava una progressiva riduzione di quella percezione profonda della realtà che l'aveva originariamente reso possibile. Ogni fenomeno per-

tinente la realtà fisica veniva via via ridotto alla sua apparenza e svincolato dal suo contesto. Così l'idea di "mistero" e quella di "totalità" sono state dapprima separate dall'esperienza di conoscenza del reale, e poi rese estranee, nemiche della ragione. Questa riduzione, in gran parte giustificata in nome dell'esaltazione della scienza stessa, potrebbe indurre a lungo termine un indebolimento della disposizione della ragione all'indagine scientifica.

5. *Mistero* - Per la concezione oggi dominante non vi è alcuna percezione del *mistero* come elemento reale collegato con l'apparenza delle cose. Per "mistero" non intendiamo qui lo spazio dell'irrazionale, ciò che non compete alla ragione; al contrario stiamo indicando il "*quid*" ineffabile a cui la ragione continuamente e ultimamente anela nella sua tensione conoscitiva¹⁰. D'altra parte, molti fra i più grandi scienziati hanno sottolineato il carattere decisivo di questo aspetto. Scrive il grande fisico Richard Feynman: «A una maggiore conoscenza si accompagna un più insondabile e meraviglioso mistero, che spinge a penetrare ancora più in profondità»¹¹. Questa dinamica riguarda anche la matematica, come ricorda Ennio De Giorgi: «Operando come matematico, sono portato ad ammettere che: non solo le cose che esistono sono, come è ovvio, più di quelle che conosco, ma per poter parlare delle cose conosciute sono costretto a fare riferimento a cose sconosciute e umanamente inconoscibili»¹².

Nonostante la testimonianza di questi e di molti altri scienziati¹³, la mentalità attuale tende a negare o emarginare lo spazio del "mistero", o lo riduce a un residuo sentimentale arbitrariamente proiettato dal soggetto sul reale. A ciò ha contribuito un certo modo superficiale di percepire la scienza, ma si tratta di un fraintendimento. La conoscenza scientifica, nel modo operativo che le è proprio, stabilisce nessi e raggiunge conclusioni dialogando continuamente e unicamente con il livello dell'apparenza, concentrandosi sui fattori osservabili e le quantità misurabili della realtà. Così si è predicato con insistenza che l'oggetto naturale o il fenomeno consistono in se stessi, sono privi di qualunque forza di rimando a un "oltre", a un "inconoscibile", a un mistero sottostante che è fondamento e radice del reale. Abbagliati dai clamorosi successi della scienza, si è progressivamente identificato ogni realtà con la sua apparenza. E qui sta il problema: una realtà concepita come pura apparenza non si presta ad essere investigata scientificamente. Il venir meno dell'idea di mistero alla lunga svuota la realtà di interesse, fino a far cadere il gusto della materialità delle cose. «Chi non ammette il mistero insondabile non può essere uno scienziato»: forse oggi ci stiamo accorgendo, in negativo, del valore profeti-

co di questa celeberrima affermazione di Albert Einstein. Si è a lungo censurato il mistero come elemento costitutivo della ragione, e oggi ci ritroviamo con una scarsità di vocazioni scientifiche.

Totalità - La capitolazione dell'idea di *totalità* può essere altrettanto dannosa per la durata di una mentalità scientifica. Paradossalmente anche in questo caso il successo della scienza, erroneamente interpretato, potrebbe aver contribuito a questo atteggiamento. Infatti, il metodo scientifico, per sua natura, opera su aspetti limitati e parziali del mondo, isolandoli *provvisoriamente* dal contesto totale per poterne analizzare le proprietà in modo rigoroso e quantitativo. Quando noi studiamo l'esplosione di una Supernova di tipo Ia, dobbiamo concentrarci su quel particolare fenomeno, identificando i fattori essenziali e quantificabili del problema (righe spettrali, redshift, curva di luce, ecc.) e trascurando gli infiniti fattori non rilevanti. Possiamo allora cercare di rispondere a varie domande, confermare la classe di Supernova (tipo Ia, Ib, II, ecc.) e valutare la sua distanza e la sua velocità di recessione. Ma perchè ci siamo messi a studiare la Supernova di tipo Ia? Perchè ne vale la pena? Qual è la ragione del nostro interesse per un fenomeno tanto particolare e apparentemente irrilevante? Un astrofisico dei giorni nostri sa bene la risposta: perchè le Supernovae Ia sono ottimi indicatori di distanza e sono abbastanza luminose da essere osservabili a distanze cosmologiche, sicchè ci permettono di indagare la dinamica dell'espansione dell'universo.

L'interesse per un particolare è sempre in qualche modo connesso al nostro desiderio di conoscere qualcosa di ultimo, e totale. Nel nostro esempio, anzichè una stella avremmo potuto prendere qualunque altro particolare (la zampa di una farfalla, il comportamento di un liquido, la natura di una particella): la fonte calda dell'interesse scientifico che un uomo percepisce proviene immancabilmente da una domanda fondamentale, che esprime in qualche modo l'apertura della ragione alla totalità e senso della nostra esistenza. Il particolare assume compiutamente interesse solamente nell'affermazione del suo significato, cioè del suo nesso con la totalità. Così, conoscere un particolare significa svelare il suo nesso con il tutto, con la totalità dell'esistente.

Ma se si abolisce l'idea di totalità, il singolo fenomeno particolare è *definitivamente* svincolato dal contesto globale dal quale riceve senso e misura: soffrirà di solitudine! L'obiettivo ultimo della conoscenza scientifica, come di ogni conoscenza umana, non è il fenomeno in sé, ma è di contribuire alla conoscenza del mondo, del suo senso, del nostro posto in esso. Come ha scritto il grande Erwin Schroedinger, «l'obiettivo, scopo e valore [delle scienze naturali] è il medesimo di ogni altra forma di conoscenza. Anzi, nessuna di queste

forme, da sola, ha uno scopo o un valore, ma solo l'unione di tutti i rami del sapere ha un significato o un valore. E questo può essere definito abbastanza semplicemente: è di obbedire all'oracolo di Delfi: *conosci te stesso*. O, per dirla con Plotino: *E noi, chi siamo?»*¹⁴. Il contesto di un fenomeno è l'ambiente immediato in cui esso si pone, ma senza soluzione di continuità, come per cerchi concentrici, si spinge fino alle frontiere ultime dell'esistente, fino al disegno dell'universo. Se di fronte a un dipinto d'autore noi analizzassimo nei minimi dettagli un centimetro quadrato della tela, non avremo imparato nulla del quadro. Ma non avremo imparato nulla *neanche di quel centimetro quadrato*, perché il senso di quel centimetro quadrato è presente solo nella totalità del quadro. Il particolare senza nesso con la totalità diventa insignificante.

6. I sintomi di caduta d'interesse per la scienza sollevano questioni che vanno dalle lacune del sistema di formazione e ricerca in Italia, fino ai presupposti culturali per l'esistenza e il mantenimento di una capacità scientifica nella tradizione occidentale. Certamente occorre fare molto per invertire la tendenza negativa verso la scienza nel nostro Paese. In particolare, è vitale intervenire con progetti mirati al raccordo tra scuola, università e mondo dell'impresa. È importante rivedere il sistema di aggiornamento dei docenti, anche con l'impiego di tecniche e strumenti innovativi, e va incentivato il coinvolgimento creativo degli scienziati alla diffusione degli scopi e degli esiti delle loro ricerche. Per ottenere questo vanno aumentati gli investimenti in modo strategico e lungimirante, abbandonando la miope logica del ritorno immediato. Ma tutti questi interventi, pur necessari e urgenti, potrebbero rivelarsi inadeguati per una reale ripresa a lungo termine. Fino a quando esisteranno uomini affascinati da questo mestiere? La concezione del mondo che respirano i ragazzi degli anni 2000, e che dà forma al loro interesse e alle loro aspirazioni, è molto diversa da quella di chi li ha preceduti, anche solo di pochissime generazioni.

7. La cultura occidentale si trova oggi in una paradossale difficoltà: essa ha sviluppato enormemente la scienza, ma sembra aver perso di vista i presupposti culturali e antropologici che l'hanno generata. Come un albero dalle enormi fronde le cui radici si sono come atrofizzate. L'approccio scientifico, per potersi mantenere e per poter rinascere, necessita di uno sguardo al mondo materiale allenato a cogliere ogni suo aspetto come "dato", come emergenza di una realtà ordinata, splendida e misteriosa, la quale è l'oggetto ultimo della tensione conoscitiva. Abbiamo visto, esemplificando, che l'offuscarsi di categorie come quelle di "mistero" e "totalità" è nocivo al cammino della cono-

scienza scientifica, proprio perché si tratta di categorie proprie del dinamismo della ragione. Così l'attenzione e la stima al dato reale, la capacità di meravigliarsi e di osservare il fenomeno, il rigore del ragionamento, il presentimento dell'ordine dietro le apparenze, l'attesa e il gusto della scoperta, sono flessioni irrinunciabili per la conoscenza scientifica. Flessioni che possono essere sviluppate da un'educazione che miri ad "allargare la ragione", concepita come instancabile apertura al reale.

L'educazione scientifica oggi non può quindi limitarsi ad affinare strategie comunicative. La ricerca di una maggior capacità di "stupire" i ragazzi con l'enfasi sugli effetti speciali non conduce lontano. Se è "emarginato" il senso del mistero, si assottiglia lo spazio della curiosità di fronte a qualunque cosa. Se non ci si meraviglia delle cose che sono sotto i nostri occhi, come l'onda sullo specchio dell'acqua o il profilo della luna, non ci diranno granché neanche gli elettroni o i buchi neri. Sta perdendo credibilità una scienza che troppo a lungo ha preteso di vivere in una sorta di intoccabile isolamento dal resto dell'umanità, quasi fosse un metodo di conoscenza che non ha bisogno di nullo altro se non di se stessa; addirittura, quasi potesse fare a meno del soggetto umano che pure ne è protagonista e beneficiario. In queste condizioni essa può sopravvivere per un certo tempo, ma soffre e infine inaridisce. La scienza rilancia invece se stessa ogni volta che riscopre di essere una possibilità umana al servizio dell'uomo, gratuitamente data, di ammirare e di usare il dono della creazione, «un regalo meraviglioso che noi non comprendiamo né meritiamo»¹⁵.

1 Eurostat, *Statistics on Science and Technology*, 2003

2 Conferenza Nazionale Presidi Facoltà Scientifiche, 2004.

3 Ibid.

4 Ibid.

5 E. Grant, *Le origini medievali della scienza moderna*, Einaudi, Torino 2001.

6 P. E. Hodgson, *Science and Belief in the Nuclear Age*, Sapientia Press., Naples FL. 2005;

P. E. Hodgson, *L'origine cristiana della scienza*, in *Sulle spalle dei giganti. Luoghi e maestri della scienza nel Medioevo Europeo*, Euresis-SEED, Milano 2005.

7 R. Brague, *La saggezza del mondo. Storia dell'esperienza umana dell'universo*, Rubbettino, Soveria Mannelli (CZ) 2005, pp. 96-97.

8 D. Alighieri, *Divina Commedia*, Par I, vv. 103-105

9 Ibid, vv. 106-107.

10 Cfr. L. Giussani, *Il senso religioso*, Rizzoli, Milano 1997.

11 R. Feynman, *The value of science*, in E. Hutchings (a cura di), *Frontiers in science: a survey*, Basic Books, New York 1958.

12 E. De Giorgi, *Matematica e religione*, in «L'Osservatore Romano», 18/11/1978.

- 13 M. Bersanelli, M. Gargantini, *Solo lo stupore conosce*, Rizzoli, Milano 2003.
- 14 E. Schroedinger, *Che cos'è la vita? Scienza e umanesimo*, Sansoni, Firenze 1988, p. 101.
- 15 E. P. Wigner, *The unreasonable effectiveness of mathematics in the natural science*. in *Communications in Pure and Applied Mathematics*, John Wiley Economic and sons Inc., New York 1960, vol. 13, 1960, 1-14.

Investire in educazione

di Giorgio Vittadini *

1. Cosa è l'investimento in capitale umano

L'investimento in capitale umano è tradizionalmente inteso come l'incremento di capacità lavorative e professionali dovuto all'istruzione e formazione professionale, a costo di una rinuncia, da parte degli individui¹, a consumare parte del loro reddito presente, per acquisire maggiori capacità di produrre reddito in futuro. In questo senso, il capitale umano generato dall'investimento in istruzione (e formazione ricevuta direttamente sul lavoro) è tale da comportare un aumento della capacità lavorativa, misurabile dall'incremento del reddito percepito e della ricchezza accumulata dall'individuo nel ciclo vitale.

Fino agli anni Ottanta del secolo scorso, era opinione comune che la crescita economica fosse correlata all'incremento nella disponibilità di capitale fisico. Le indagini empiriche prodotte a partire da quegli anni - basate appunto sull'inclusione di indici di capitale umano tra le variabili che devono "spiegare" la crescita nel reddito - hanno conseguito risultati sorprendenti. Si è stimato che l'istruzione spiega in media la metà della crescita del reddito di un Paese. Fatto ancora più notevole, si è trovato che - quando si limita l'attenzione ai soli Paesi industrializzati (Paesi OCSE) - la crescita del capitale umano spiega circa i *due terzi* della crescita del reddito.

L'idea che l'investimento in istruzione costituisca un fattore determinante per la crescita è stata corroborata anche da numerosi studi empirici successivi. L'incremento di reddito ottenuto da un Paese che riuscisse ad aumentare di un anno la durata media del processo di istruzione formale, sarebbe pari, in 25 anni - lo spazio di una generazione - a quasi il 32%. Perché?

Capire le ragioni dell'importanza del capitale umano nella nostra società significa anche chiedersi non solo se, ma anche che tipo di istruzione è necessaria:

- a) *Capitale umano e capacità lavorativa.* L'innalzamento dei parametri conoscitivi richiesti dall'evoluzione tecnologico-scientifica dell'economia ha evidenziato, ancor più, l'ovvio rapporto tra capacità produttiva e capitale umano. Il mondo produttivo moderno è in perenne evoluzione e lo sviluppo tecnologico ha imposto il "cambiamento continuo" come aspetto più

* Università degli Studi di Milano Bicocca

importante a cui si deve fare fronte, in cui l'espansione dell'informazione e della conoscenza costituiscono l'elemento di fondamentale importanza ai fini della sopravvivenza e dello sviluppo.

La capacità degli individui di avere a che fare con questo tipo di mondo si fonda sia su caratteristiche di adattamento, sia su capacità di provocare il cambiamento. Di quali conoscenze e competenze (CC) si ha bisogno per poter contribuire efficacemente a questo ambiente? La flessibilità, l'abilità di apprendere e l'apprendere ad apprendere sono spesso indicate come elementi caratterizzanti le CC finalizzate alla gestione del cambiamento e alla possibilità di lavoro in molti contesti ed ambienti diversi. Di qui il ruolo eminente assunto dall'istruzione, secondo un ampio spettro di realizzazioni, dalla scolarizzazione di base alla formazione permanente in azienda.

- b) *Capitale umano e innovazione.* Recenti studi hanno dimostrato che innovazioni che non sono state accompagnate da contemporanei investimenti in capitale umano hanno avuto effetti addirittura negativi. I continui cambiamenti tecnologici ed organizzativi tendono, infatti, a distruggere progressivamente le conoscenze acquisite dall'individuo lavorando. Solo la preventiva acquisizione di capitale umano generico con il processo formativo tipico dell'istruzione riesce a modificare la capacità, il contenuto e la velocità del processo di creazione del capitale umano specifico, consentendo alle persone di recepire e utilizzare le continue innovazioni. È per questo che si è collegato la minor attenzione per l'istruzione generale in Europa con la minor capacità di sfruttare la rivoluzione informatica rispetto agli Stati Uniti (i lavoratori devono disporre di una buona cultura di base, per essere in grado di adattarsi ai continui cambiamenti tecnologici).
- c) *Capitale umano e ricerca.* È evidente che per ricerca e sviluppo è fondamentale non solo la quantità di investimenti in strutture, ma la preparazione dei ricercatori acquisibile mediante l'istruzione.
- d) *Capitale umano e abilità sociali.* Sono abilità sociali, per esempio, la capacità di ascoltare, di comunicare, di motivare, di motivarsi, di delegare, di controllare, di pianificare, di organizzare, di lavorare in gruppo, di adattabilità, di *decision making*, ecc. Le organizzazioni - in generale - si trovano di fronte a mercati mutevoli e turbolenti nei quali: per far fronte a periodi di cambiamenti stabili, di "ristrutturazioni" continue, di modificazioni profonde, di "*core business*" sempre più difficili da delineare, non si può pensare che bastino ruoli/mansioni puntualmente definite e grande orientamento al compito indicato. Occorrono, quindi, persone che siano così coinvolte con l'azienda, con i suoi obiettivi e problemi: per essere "coinvolte",

le persone devono essere motivate, liete, educate, grate e per questo saranno più comunicative, creative, flessibili, orientate verso gli obiettivi di cambiamento, ecc. Motivazione, letizia, educazione sono fattori che non sono e non possono essere controllati dall'azienda. È stato piuttosto dimostrato che le abilità sociali fin qui descritte dipendono significativamente dall'educazione ricevuta e da fattori di temperamento.

- e) *Capitale umano e creatività*. Autorevoli commentatori chiamati a esprimersi sulle cause del fenomeno italiano (unico al mondo per imprenditorialità diffusa e qualità dei manufatti), hanno sostenuto, che «la superiorità della creatività e del gusto italiano» si è formata nel tempo grazie al fatto «di vivere in mezzo a capolavori», in un «museo all'aria aperta», «in un'armonia e in una varietà del territorio incomparabile plasmato dall'opera impareggiabile dell'uomo», per «l'influenza ricevuta dall'incredibile varietà di popoli, usi e culture con cui gli abitanti del suolo italiano sono venuti in contatto nei secoli» che ha fatto dell'Italia un popolo di “innesti e innestatori in un'integrazione virtuosa di saperi”, grazie al talento italiano nell'accostare e combinare stili, materiali e sapori diversi con armonia².
- f) *Capitale umano e lotta alle disuguaglianze*. Il capitale umano è la variabile che meglio “spiega” la distribuzione fortemente asimmetrica del reddito da lavoro. Ciò avviene non solo direttamente ma indirettamente in quanto, come già ricordato, un lavoratore più istruito apprende di più sul lavoro.

Il capitale umano non solo aiuta a spiegare le differenze di guadagno nel tempo o tra aree geografiche, ma esso è forse la variabile che giustifica la distribuzione dei redditi tra famiglie o individui, all'interno di una zona geografica (generalmente una nazione). Poiché il reddito dipende ultimamente dalla ricchezza e dal capitale umano, il mezzo per ridurre la forbice di benessere tra Paesi in via di sviluppo e sottosviluppati consiste nel massiccio investimento in capitale umano e nel potenziamento della infrastruttura socioeconomica per i Paesi che vivono realtà più svantaggiate.

- g) *Capitale umano e desiderio*. Per descrivere gli effetti, non solo in termini di efficienza, ma anche di efficacia, dell'investimento in capitale umano sul lavoro del singolo e sulla capacità produttiva di un'azienda, basta considerare l'incremento di reddito e ricchezza nel ciclo vitale? In altre parole, quali sono gli effetti non quantificabili in termini monetari dell'investimento in capitale umano?

Occorre dire che, proprio mentre si introduce il capitale umano tra le variabili atte a spiegare produzione e sviluppo, si scopre che non lo si può ridur-

re a mera grandezza economica da misurarsi in termini di incremento di reddito e ricchezza.

Esiste un aspetto immateriale e non misurabile del capitale umano, per quanto assolutamente reale. È il desiderio che l'uomo ha di verità, di giustizia, di bellezza, che ha riflessi non solo sulla vita personale e familiare, ma anche sulla vita economica e sociale. In un contesto di economia del benessere, il premio Nobel Arrow sostiene che «l'ordinamento rilevante per il raggiungimento di un massimo sociale è quello basato sui valori, che rispecchiano tutti i desideri degli individui, compresi gli importanti desideri socializzati»³.

In contesti del tutto diversi, Monsignor Giussani scrive: «La libertà è esigenza, desiderio, tensione all'infinito. Ma l'infinito, questo desiderio infinito che abbiamo, si realizza attraverso i bisogni quotidiani in cui la propria sete si articola e si concreta. I bisogni quotidiani ci sollecitano ai passi verso l'infinito. Il bisogno della cosa particolare è la modalità con cui il destino, l'infinito, ci tocca, e noi reagiamo al desiderio della cosa particolare; e questo reagire - se è fatto da un io impegnato e non troppo "modesto", non teso al comodo - affronta naturalmente il bisogno con una certa sistematicità»⁴. E, aggiunge più avanti, «il desiderio è come la scintilla con cui si accende il motore. Tutte le forze umane nascono da questo fenomeno, da questo dinamismo costitutivo dell'uomo. Il desiderio accende il motore dell'uomo. E allora si mette a cercare il pane e l'acqua, si mette a cercare il lavoro, si mette a cercare la donna, si mette a cercare una poltrona più comoda e un alloggio più decente, si interessa a come mai taluni hanno e altri non hanno, si interessa a come mai certi sono trattati in un modo e lui no, proprio in forza dell'ingrandirsi, del dilatarsi, del maturarsi di questi stimoli che ha dentro e che la Bibbia chiama globalmente "cuore", e che io chiamerei anche "ragione"».

Questo desiderio, cuore profondo del capitale umano, è il motore che ha reso miriadi di persone protagoniste della creatività sociale, dello sviluppo, del progresso, anche materiale, della società nel nostro Paese, in Europa, in tutto il mondo occidentale. Ospedali, opere sociali, scuole, università, realtà di formazione professionale, banche popolari, casse di risparmio, casse rurali, mutue, anche tante piccole e medie imprese nascono da questa capacità creativa e ideale.

Sono opere, realtà che, a differenza di altre, hanno la caratteristica di essere tese a non dimenticare nulla dell'umano, a non sacrificare alcun pezzo della realtà, a non uccidere l'uomo che le fa in nome di riuscite e successi.

Oggi questo capitale umano immateriale, frutto di amore all'ideale e di educazione, è ancora più necessario. Il mondo del lavoro e della produzione non chiede robot, chiede uomini capaci di ragionare, capaci di prendere coscienza di tutti i fattori, capaci di rischiare. C'è bisogno di uomini che guardino la realtà e con il loro impegno, la loro capacità di rischio, il loro senso di solidarietà generino opere imprenditoriali e, più in generale, svolgano il loro lavoro con entusiasmo ed intelligenza.

Servono, nello stesso tempo, gratuità e passione per ciò che si fa. E occorre che esse abbiano il loro giusto peso rispetto ad ogni pur legittima difesa del proprio interesse.

2. Capitale umano, addestramento, formazione, istruzione, educazione

Quale tipo di investimento in capitale umano per queste esigenze? Per non essere parziali occorre distinguere tra diversi modi di imparare, a secondo del tipo di conoscenze:

- a) *Addestramento e formazione professionale.* L'*addestramento* riguarda le abilità che si possono raggiungere attraverso un esercizio frequentemente ripetuto, fatto in molti casi di attività pratiche e sperimentali, capaci di trasmettere contenuti teorici. È la cosiddetta formazione *on the job*, mentre si lavora già. La *formazione professionale*, invece, è una "preparazione" al lavoro, ossia all'apprendimento, dal punto di vista eminentemente esecutivo, fatta di nozioni direttamente finalizzate al tipo di mansione da svolgere sul lavoro. È attività che prevede perciò l'alternanza tra attività pratiche e di puro insegnamento. Se ne può avere una versione di meno elevato livello, come la formazione professionale dei nostri fondi sociali europei o degli istituti professionali, che prevede l'alternanza tra attività pratiche e teoriche; una di elevato livello come i master universitari americani, ove un laureato che già lavora torna per corsi professionalizzanti, senza smettere di lavorare e prevedendo un parte di attività in stage o che fa tesoro di quello che si sta facendo sul lavoro. Ora questo primo livello di investimento in capitale umano è insostituibile. Infatti, è dimostrato che certi tipi di conoscenze e competenze si acquisiscono meglio in un conteso lavorativo che non nell'istruzione scolastica formale.
- b) *Il sistema di istruzione.* Il sistema di istruzione è invece il posto ideale per produrre quelle CC accademiche necessarie a migliorare le capacità di sviluppare CC nel seguito della vita lavorativa. A questo riguardo si evidenzia che, in generale, lavoratori con più elevati livelli di istruzione al

momento dell'assunzione, sono proprio quelli che successivamente vengono sottoposti a maggiore formazione, proprio perché la maggiore disponibilità di capitale umano costituisce un input per l'acquisizione di ulteriore capitale umano.

Tuttavia l'istruzione di per sé non è sufficiente. L'istruzione è strumento essenziale, ma utilizzabile in modo anche negativo (Pol Pot e altri grandi dittatori hanno studiato alla Sorbona).

Per ricordare la definizione di J. A. Jungmann, resa celebre da Luigi Giussani, l'*educazione* è «una introduzione alla realtà totale»⁵. Educare è introdurre alla realtà totale⁶.

L'istituzione scolastica ha lo scopo di istruire, ma in essa deve anche poter accadere un incontro con maestri che, nell'alveo di movimenti ideali, collaborando con i genitori, possano educare in un contesto di libertà di insegnamento. Da questo punto di vista la ricaduta di una vera educazione sull'istruzione è evidente. Dove c'è vitalità, spirito ideale, passione, coraggio, esperienza, è più facile imparare e affrontare le prove della vita, e quindi raggiungere il fine dell'istruzione, facendo in modo che, nell'ambito della didattica, si possano comunicare risposte adeguate ai bisogni conoscitivi, creativi e umani dello studente, a seconda delle varie fasi della sua vita personale. È per questo che, come è stato dimostrato, la motivazione incide per due terzi sulla capacità di apprendimento.

Da tale concezione dell'educazione e dal rispetto della libertà individuale deriva la centralità della persona nel processo educativo; essa non è una "identità" da costruire: è "dato" da rispettare e soggettività che vuole crescere e che, per questo, deve essere favorita e aiutata. Alcuni testi scritti ci aiutano a capirlo. Di Pirandello, mi ha sempre colpito *Ciaula scopre la luna*, in cui un ragazzo semi-deficiente che spinge lungo una miniera il carbone, un giorno alza la testa e si stupisce, "scopre" la luna, guardandola diventa cosciente di sé, perché diventa libero, cosciente del rapporto con la realtà. All'interno dei sistemi scolastici e di formazione, questa dimensione educativa - che è più ampia della scuola, ma c'entra anche con essa - non costituisce un settore a sé stante - parallelo o esterno - ma si esprime in una forma e in una concezione dell'insegnamento, e dunque dei contenuti e metodi della didattica. Io insegno statistica. Chi ha permesso di introdurmi alla statistica è stata una presenza: un professore che mi ha affascinato mentre insegnava analisi multivariata. Quel professore riempiva lavagne di algebra lineare, all'inizio astruse per me.

Quest'uomo mi affascinava per come era appassionato a comunicarmi la sua esperienza, per la sua passione a comunicarmi le tecniche, la ragione che sottostava ai diversi passaggi matematici.

Chiediti le ragioni! Abbi rispetto di questo tuo io, pieno di desiderio di giustizia, di bellezza, di verità, prenditi sul serio! Del resto ci sono anche degli insegnanti che ti fanno odiare una materia piena di fascino. Io odiavo filosofia, perché il professore che la insegnava era un prete *à la page*, che voleva essere moderno, che ci faceva leggere un giornale radicale come l'*Express* francese e usava per filosofia il "Lamanna", un testo idealista. Si può imparare da uno che non solo è capace, ma ha voglia di comunicarti qualcosa, perché bisogna avere passione per la realtà e avere la passione di comunicarla.

In una materia come statistica, è fondamentale chiedersi quali siano i passaggi. Si perdono giorni per capire, le ragioni, per immedesimarsi nel percorso di chi ha fatto quel teorema; dopo anni si scopre che la matematica, la statistica sono una cosa assolutamente piena di ragioni, di creatività, di capacità creativa. Perché ciò accada devi ripercorrere i contenuti appresi. Se non lo fai non impari, e infatti non ti ricordi, non sai usare. Infine, occorre per l'esperienza sul presente.

Ad esempio, impari la teoria statistica partendo dalle esercitazioni. Nella maggior parte dei casi si capisce la regola partendo dall'esercizio, da come la si applica viene svilita.

3. Il sistema dell'istruzione italiana e l'investimento in capitale umano

Date queste premesse, l'Europa non ha saputo seguire gli Stati Uniti sul piano dell'istruzione. La prima parte del ventesimo secolo è stata il periodo di maggior diffusione dell'istruzione secondaria negli Stati Uniti: la percentuale di americani con un diploma è cresciuta dal 9% del 1910 all'oltre 50% del 1940. Gli ultimi trent'anni hanno visto diffondersi l'istruzione superiore (college e università). Oggi i due terzi circa dei diplomati americani proseguono in qualche modo la loro carriera scolastica. L'Europa è rimasta indietro di tre o quattro decenni rispetto agli Stati Uniti: la diffusione dell'istruzione secondaria è cominciata solo dopo la prima guerra mondiale e quella dell'istruzione superiore in tempi recenti. E ancora oggi i Paesi europei hanno un approccio più elitario di quello americano nei confronti della formazione universitaria.

Ciò nonostante v'è innanzitutto da dire che lo sforzo per il cambiamento negli ultimi quarant'anni in Italia è stato enorme. Negli anni Sessanta si è assistito

alla diminuzione dell'analfabetismo, negli anni Ottanta all'aumento dei diplomati nella scuola media inferiore e superiore, e negli anni Novanta all'aumento dei laureati. E per ciò che concerne gli abbandoni nel 1961 si sono avuti per i primi due livelli di scuola, l'11,4% e il 12,3% di ripetenti. Oggi gli alunni ripetenti sono meno dell'1% nella scuola elementare e intorno al 6% in quella media. Il gap rispetto agli altri Paesi sviluppati è tuttavia ancora grande. In Italia, nel 2002, solo il 71% dei giovani compresi tra i 15 e i 19 anni era iscritto a scuola, contro una media dell'81% in Europa; solo il 42% delle persone tra i 25 e i 34 anni aveva un diploma, contro il 60% nel resto dell'Unione Europea.

E ben 240.000 ragazzi tra i 15 e i 18 anni lasciano ogni anno la scuola superiore senza iscriversi a corsi di formazione, né cercare lavoro. In termini percentuali, ben il 10% dei frequentanti le scuole medie superiori lascia la scuola ogni anno, il 20% viene respinto, il 30% si trova in ritardo nel suo iter scolastico. Dall'altro, il mito dell'istruzione di massa ha generato una situazione in cui circa il 5% dei ragazzi di ogni leva non completa il percorso della scuola media, il 3,3% di quelli di età compresa tra i 18 e i 24 anni e il 5,1% fra i 25 e 34 anni ha solo la licenza elementare, l'11,8% dei ragazzi iscritti alle scuole superiori esce dal sistema scolastico dopo il primo anno⁷. Il dato non è omogeneo, sia in termini territoriali che per tipologia di scuola.

Dall'indagine campionaria del Ministero della Pubblica Istruzione del 1999 si evince, in particolare, che la dispersione scolastica (data dagli alunni non frequentanti e dai ritirati senza motivazione) è molto più elevata nella scuola media inferiore e negli istituti tecnici e professionali del Sud e delle Isole rispetto al Nord. Inoltre la dispersione è molto più forte nel complesso degli istituti tecnici e professionali che nei licei, a segnalare come il disagio scolastico si concentri soprattutto in alcuni tipi di scuola. Il quadro complessivo è quello di un Paese che ha compiuto un enorme sforzo verso l'alfabetizzazione e l'istruzione di base di massa, ma non è riuscito completamente a compiere il secondo balzo: si evincono forti differenze, territoriali e per tipologia di scuola, in termini di dispersione scolastica.

Lo sforzo della scuola italiana è stato tradizionalmente molto valido fino al primo livello di università. La non rinuncia a un affronto teorico delle materie ha permesso l'aumento dello spirito critico in tutti; il realismo e la concretezza hanno garantito la formazione di tecnici di alto livello. L'università fino al primo livello ha offerto una buona preparazione di base, tanto che molti italiani specializzati all'estero hanno raggiunto i vertici nel campo della ricerca scientifica.

Adeguati investimenti in istruzione e ricerca sarebbero stati moltiplicatori di tali doti naturali.

Invece, lo sforzo di alfabetizzazione di massa ha coinciso con una caduta del livello qualitativo dell'istruzione, correlato con un centralismo pubblico deleterio. La cosa è oltremodo strana perché, per quanto riguarda il livello di spesa per studente, sulla linea OCSE l'Italia è nettamente inferiore come spesa per ogni studente universitario; invece, è nettamente superiore (nella scuola primaria e secondaria 5.973 e 7.218 dollari contro 4.470 e 5.518 nel 2004). Come mai tutto questo? Cinque sono gli aspetti gravi:

a) *Impoverimento del tessuto della formazione professionale.* Ricordo la famosa novella "Metello" di Pratolini, in cui lo scrittore incontra il suo alunno che ha fatto strada facendo il fruttivendolo con buona pace di tutti. Bisogna prima accettare la diversità, bisogna costruire scuole diverse secondo le esigenze delle persone. È impoverimento dovuto sia al venir meno della spinta ideale che era alla base del suo sorgere storico, sia a scelte scellerate, come quelle di "usare" i soggetti della formazione professionale al fine di "parcheggiare" personale in esubero da altri settori e di realizzare politiche di assunzione diretta da parte degli enti pubblici, generando, tra l'altro, una situazione in cui committente ed ente gestore tendevano a coincidere.

Non è un caso che le maggiori difficoltà incontrate dal sistema di formazione professionale si evidenzino proprio nella trasmissione dei mestieri, laddove, cioè, il grado di codificazione dei saperi è più basso e più rilevante è la componente di conoscenza tacita, quella che si apprende e si trasmette solo per osmosi, in un rapporto diretto fiduciario.

b) *Mancanza di selettività.* Al Ministero dicono: «abbassiamo il livello, livelliamo la diversità, rendiamo tutto omogeneo, così permetteremo a più gente di arrivare ad un livello minimo, ma accettabile. Se non si prevedono alternative, l'unica strada è quella di abbassare il livello qualitativo per non escludere nessuno». Ma l'abbandono scolastico crescente mostra l'inesperienza di tale soluzione. Inoltre, se ci si paragona con gli Stati Uniti, si scopre che lì la condizione occupazionale dei figli dipende in misura maggiore dalla loro istruzione, che non dal reddito dei loro genitori (in Italia succede il contrario); d'altro canto, l'Italia presenta una minore mobilità nei livelli di istruzione⁸. Sotto il profilo sociale, la scuola americana è il più ampio fattore che sana le ineguaglianze. Occorre, quindi, affermare controcorrente che più la scuola diventa selettiva, più è facile per le classi meno abbienti, se aiutate da adeguati strumenti di diritto allo studio, emer-

gere. In ogni caso, non differenziare e non essere selettivi è una tragedia. Per tutti, infatti, è stato dimostrato che assenza di selettività significa diminuzione qualitativa.

- c) *Degrado di istruzione ad apprendimento e di educazione ad istruzione.* Oggi il mondo del lavoro, il mondo della produzione, non è un mondo che chiede uno standard, non è un mondo che chiede un robot, è invece un mondo che chiede un uomo capace di ragionare, capace di prendere coscienza di tutti i fattori, capace di rischiare, caratterizzato dal passaggio “dal posto fisso al percorso professionale”. Capite l’assurdo di una scuola in cui, di fronte a un meccanismo produttivo come quello che ho citato prima, si fa fuori l’idea della comunicazione di un’esperienza, dove si parla di “costruttivismo”, una teoria pedagogica secondo la quale “non c’è niente di dato, di oggettivo”, ma quella che chiamiamo la “realtà” è l’esito di un processo di costruzione della mente umana che mette insieme brandelli di quel che incontra e si costruisce una sua realtà, un suo sapere, sempre precario. Questa è la base di quel passaggio che nelle precedenti riforme voleva ridurre istruzione ad apprendimento. Colpisce, perciò, il fatto che una delle cause più importanti della dispersione scolastica in Italia sia l’assenza di motivazioni ad impegnarsi e la mancanza di interesse degli studenti⁹. Si intuisce da questo dato l’influenza negativa della già menzionata disgregazione familiare, ma più ampiamente si vede come nella scuola si avverta la mancanza di qualcuno che sappia comunicare, a partire da una tradizione viva, il sapere e una vibrante esperienza ideale. Non si vuole e non si favorisce la presenza di soggetti educativi nella scuola.
- d) *Mortificazione della professionalità insegnante.* Il professore può essere un imprenditore, un costruttore, e invece è un impiegato senza stipendio adeguato, con migliaia di riunioni burocratiche, mortificato da un sindacato che vuole appiattire tutto, attutire le professionalità, impedire la creatività, non favorire la libertà di insegnamento, né far fare scatti burocratici di carriera.
- e) *Centralismo burocratico.* Ha ragione De Mauro quando dice: «Il primo giorno di scuola devi prendere visione degli alunni, tutti, uno per uno, il tuo compito è di prenderli con i loro difetti, i loro guai, i loro handicap, le loro stupidità, le loro eccellenze». Ma il problema non è «portarli agli obiettivi che io, Stato centrale, ti dico», bensì guardarli in faccia. Allora, da questo punto di vista, il vero cancro della scuola è il centralismo, la determinazione dall’alto di programmi e indicazioni, con l’istituzione di

commissioni che hanno nella produzione di procedure il loro unico motivo di esistenza; hanno costruito un modello che uccide l'autonomia, la creatività e la libertà nella scuola statale.

Tre sono, quindi, i modi con cui lottare contro questo centralismo che non istruisce e non educa.

a) *Reale doppio canale*. Il primo passo da intraprendere su questa strada è il superamento di una concezione che vede nella scuola l'unica agenzia educativa e nella liceizzazione spinta di ogni percorso scolastico la soluzione per incrementare il livello del capitale umano di una nazione.

Da questo punto di vista, l'ipotesi del secondo canale previsto nella legge Moratti, volto a rivalutare il sistema di formazione professionale, la possibilità di personalizzare i percorsi attraverso una varietà di strumenti e di metodologie, e la pluralità dei soggetti erogatori, costituiscono i tre cardini su cui si fonda un reale servizio alla persona.

Nell'accordo si afferma il diritto di ogni persona, e non solo dello studente e del giovane in obbligo formativo (cioè con meno di 18 anni) a ottenere il riconoscimento dei crediti formativi e a usare le certificazioni per accedere ai percorsi scolastici o di formazione in modo personalizzato, per esempio, con l'abbreviamento della durata del corso da seguire. Con questi percorsi è possibile assolvere all'obbligo scolastico anche con apprendimenti di alto profilo, grazie alle innovazioni del quadro legislativo (sulla scorta di esperienze di successo di altri Paesi), o addirittura post-universitario.

È in questo contesto che si collocano nuove iniziative come la Piazza dei Mestieri di Torino, la Piazza delle arti e dei mestieri di Carate, la Città dei Mestieri di Padova e l'ASLAM nell'Alto Milanese.

Sono strutture in cui, accanto ai tradizionali percorsi strutturati della formazione professionale, è presente un'ampia offerta di percorsi flessibili per i giovani espulsi da tutti i percorsi curriculari o che, avendo trovato un lavoro, l'hanno perso in breve tempo. È in strutture come queste che si combatte la dispersione scolastica e che si ricomincia ad essere affascinati dall'idea di imparare un mestiere (dal cuoco, allo stampatore, dal panettiere all'elettricista), sino ad essere accompagnati nella ricerca di un lavoro o a essere riaccolti quando lo si perde.

b) *Autonomia nella scuola pubblica*. Un pluralismo ideale e una ricerca dell'eccellenza devono innanzitutto potersi attuare nella scuola pubblica dell'autonomia: ma autonomia non vuol dire centralismo del preside, vuol dire libertà d'insegnamento e, infatti, c'è un passaggio nel Regolamento

dell'autonomia in cui si dice che anche un gruppo di insegnanti in minoranza nella scuola deve essere tutelato dalla libertà di insegnamento. Questo è un passaggio fondamentale, perché altrimenti solo col principio del curriculum libero, senza l'idea della minoranza tutelata nella scuola, se non sei in maggioranza sei distrutto.

Noi, anni fa, facemmo un convegno (voglio ricordarvi un pezzo di storia che aiuta a capire), dal tema "Non di sole aule vive la scuola". Era il 1985. Facemmo questo convegno, poi casualmente incontrammo l'onorevole Martelli: egli fu colpito dalla nostra idea di scuola e scrisse un articolo in prima pagina su «La Repubblica» che fece scalpore. Noi lo invitammo al Meeting, non perché volevamo diventare socialisti, ma perché sembrava quasi che i socialisti volessero fare un sistema scolastico libero.

Il passaggio da un sistema centralistico a uno fondato sull'autonomia dei soggetti sociali è lungo e complesso. Grazie alla legge 59/97, che ha introdotto l'autonomia delle istituzioni scolastiche, e alla legge 62/00, che riconosce il servizio pubblico svolto dalle scuole paritarie, qualcosa ha cominciato a muoversi. Successivamente il processo ha subito un arresto.

L'azione del ministero Moratti si è maggiormente rivolta alla ridefinizione dei percorsi scolastici piuttosto che agli aspetti strutturali del sistema.

- c) *Scuole libere*. Tuttavia, per una libertà di educazione non basta l'autonomia della scuola pubblica. Occorre un sistema paritario in cui una scuola statale che permette al suo interno un reale pluralismo culturale venga affiancata da scuole libere, nate per comunicare un'ipotesi educativa, e con al centro la persona nel suo rapporto con la realtà.

4. *La scuola libera fattore di progresso umano e sociale*

Infatti, come afferma Glenn confrontando differenti sistemi scolastici secondo il grado di libertà di insegnamento, «i genitori che professano fedi o aderiscono a forme di appartenenza che divergono o vanno al di là di quelle autorizzate dalla cultura prevalente, e che sono fermamente decisi a impostare l'educazione dei loro figli sulla base di esse, sono percepiti, dall'*establishment* dell'istruzione, come una minaccia molto più grande del loro reale potere. Nel momento in cui manifestano le loro preoccupazioni, essi mettono in discussione il mito stesso della "scuola unica", e cioè, che i valori sostenuti e propagati dall'*élite* culturale mediante la pubblica istruzione siano neutrali, non settari, e, anzi, assolutamente ovvi per ogni persona ragionevole»¹⁰.

Un sistema paritario tra scuole libere e scuole gestite dallo Stato è stato determinato dal ministro Berlinguer e la modifica costituzionale del Titolo V lo ha confermato solennemente¹¹.

Occorre quindi rendere effettiva tale parità giuridica, ponendo fine a una sottrazione di fondi ingiusta a danno di alcuni cittadini e degli studenti, equiparando l'Italia a Paesi come Irlanda, Spagna, Germania, Olanda, Belgio e Inghilterra.

Sostiene il Nobel per l'economia, Gary Becker: «Sono favorevole ad un sistema di *voucher* che consenta alle famiglie di scegliere tra scuola privata e pubblica. Questo non eliminerebbe l'istruzione pubblica, ma la costringerebbe a esporsi al vento della concorrenza, che può fare miracoli per gli studenti. Prevedo, anzi, che questo tipo di concorrenza aumenterebbe, e non diminuirebbe, la qualità delle scuole pubbliche, perché le costringerebbe a migliorare per attrarre più studenti»¹².

- 1 Pagando, ad esempio, di tasca propria l'istruzione, o attraverso la mediazione dello Stato che, prelevando risorse attraverso la tassazione, le impiega successivamente in istruzione e formazione.
- 2 E. Corbellini, S. Saviolo, *La scommessa del Made in Italy*, Etas, Milano 2004.
- 3 K. J. Arrow, *Scelte sociali e valori individuali*, Etas, Milano 2003, p. 21.
- 4 L. Giussani, *L'io, il potere e le opere*, Marietti 1820, Genova 2000, p. 100.
- 5 J. A. Jungmann, *Christus als Mittelpunkt religiöser Erziehung*, Herder, Freiburg i. B. 1939, p. 20 (cit. in L. Giussani, *Il rischio educativo, come creazione di personalità e di storia*, SEI, Torino 1995, p. 19)
- 6 L. Giussani, *Il rischio educativo, come creazione di personalità e di storia*, cit., p. 67.
- 7 I tassi di dispersione scolastica sono di 2 o 3 punti inferiori al 30% contro una media UE al 19%, i diplomati nella fascia di età tra i 25 e i 34 anni sono il 57%, contro una media Ocse del 74%, con la Francia al 78% e la Germania all'85% (cfr. A. Bramanti, P. Missana, *Dispersione, orientamento e percorsi di integrazione a rete nell'esperienza lombarda*, in A. Bramanti, D. Odifreddi, *Istruzione formazione lavoro: una filiera da (ri)costruire*, Franco Angeli, Milano 2003).
- 8 Un figlio di genitori di modesta condizione sociale ha solo il 18% di possibilità di essere promosso fino ai 14 anni e meno del 3% di chance di ottenere una laurea (cfr. M. Sacconi, P. Reboani, M. Tiraboschi, *La società attiva*, Marsilio, Venezia 2004).
- 9 A. Bramanti, P. Missana, *Dispersione, orientamento e percorsi di integrazione a rete nell'esperienza lombarda*, cit.
- 10 C. Glenn, *Il mito della scuola unica*, Marietti 1820, Genova 2004, p. 43
- 11 L'accusa secondo cui questo sistema sarebbe incostituzionale non sussiste, dal momento che lo Stato, non solo non ha oneri aggiuntivi, ma addirittura finora riceveva le tasse dalle famiglie degli alunni delle scuole libere, senza erogare alcun servizio e senza sostenere alcuna spesa.
- 12 G. Becker, Conferenza pubblica, Milano giugno 1998.

BIBLIOGRAFIA

- K. J. Arrow, *Scelte sociali e valori individuali*, Etas, Milano 2003.
- G. Becker, *Conferenza pubblica*, Milano giugno 1998.
- A. Bramanti, P. Missana, *Dispersione, orientamento e percorsi di integrazione a rete nell'esperienza lombarda*, in A. Bramanti, D. Odifreddi, *Istruzione formazione lavoro: una filiera da (ri)costruire*, Franco Angeli, Milano 2003.
- E. Corbellini, S. Saviolo, *La scommessa del Made in Italy*, Etas, Milano 2004.
- L. Giussani, *L'io, il potere e le opere*, Marietti 1820, Genova 2000.
- L. Giussani, *Il rischio educativo*, SEI, Torino 1995.
- C. Glenn, *Il mito della scuola unica*, Marietti 1820, Genova 2004.
- J. A. Jungmann, *Christus als Mittelpunkt religiöser Erziehung*, Freiburg i. B. 1939 (cit. in L. Giussani, *Il rischio educativo, come creazione di personalità e di storia*, SEI, Torino 1995, p. 19)
- M. Sacconi, P. Reboani, M. Tiraboschi, *La società attiva*, Marsilio, Venezia 2004.