

La scuola italiana tra riforme e bene educativo

Giorgio Chiosso, Università di Torino

1. La crisi dell'educazione come esperienza quotidiana

Sul finire degli anni Cinquanta Hanna Arendt pubblicò una serie di articoli sulla crisi della scuola e dell'educazione negli Stati Uniti¹. Tra le ragioni che, a suo giudizio, erano alla base dello smarrimento scolastico e educativo, due meritano di essere qui richiamate perché tuttora di stretta attualità e tali da poter essere individuate come altrettante cause di quella che è ormai entrata nel linguaggio corrente come l' "emergenza educativa" del nostro tempo.

La prima riguarda la convinzione "che esistano un mondo di bambini e una società di bambini autonomi e da lasciare per quanto possibile all'autogoverno dei bambini stessi: gli adulti non avrebbero che da cooperare a tale governo". L'iniziativa e l'autorità nel decidere cosa fare spettano unicamente ai bambini e all'adulto toccherebbe un compito del tutto secondario: soltanto fare in modo che non accada il peggio e sia tutelata l'integrità fisica.

La seconda ragione è che si potrebbe realmente conoscere e capire soltanto ciò che si sperimenta da sé. Questa affermazione può essere considerata sotto due diversi punti di vista.

Sul piano dell'apprendimento scolastico essa svaluta la conoscenza teorica, sostituendola con quella empirica. Portata alle estreme conseguenze è la "morte delle nozioni" e la riduzione dell'insegnamento a una semplice tecnica di apprendimento. Sul piano più generale essa immagina la costruzione della formazione personale come un accumulo di esperienze al termine delle quali si decide quali sono state positive e quali sono state negative e regolarsi di conseguenza. E' come se ciascuno dovesse direttamente immergersi in tutte le esperienze della vita per decidere cosa fare. Non ci sarebbe nessuno che può dirci ciò che è bene e ciò che è male.

Queste riflessioni di Hannah Arendt si attagliano perfettamente per spiegare le difficoltà dell'educazione e della scuola nel mondo occidentale. In tutti i Paesi dell'Occidente avanzato i sistemi scolastici e i modelli educativi vivono un periodo di incertezza e i governi sono impegnati in affannosi cambiamenti incerti tra la sfida delle grandi trasformazioni e il semplice *restyling* dell'esistente. Il tema della "emergenza educativa" – che si configura come una delle più grandi sfide per il prossimo futuro – non è prerogativa della nostra realtà. Si tratta di una questione culturale di più ampio respiro che va al di là dell'atteggiamento di molti adolescenti e giovani che sembrano nutrire verso gli adulti sentimenti di cortese tolleranza, ma agiscono convinti di dover fare le "proprie scelte" in totale autonomia.

Per quanto riguarda la scuola, riforme sono state avviate o sono in corso di elaborazione in vari Paesi europei: Francia, in Spagna, in Inghilterra, in tutto l'est europeo ex comunista, oltre che in Italia². Anche negli Stati Uniti è stata avviata qualche anno fa una grande riforma scolastica all'insegna del principio "nessun bambino resti indietro". Ovunque si registra insoddisfazione per gli esiti scolastici. I risultati raggiunti nel campo delle conoscenze non risultano in sintonia con le esigenze sociali e produttive, nonostante che i governi abbiano destinato alla scuola nell'ultimo mezzo secolo una quantità ragguardevole di risorse.

Un primo grande problema che si pone oggi all'Europa riguarda dunque l'istruzione scolastica: come abbattere le sacche di ignoranza, assicurare maggiore equità e conservare il più possibile alto il livello di formazione per un lungo periodo della vita come ci suggeriscono i documenti elaborati in sede comunitaria.

¹ H. Arendt, *Tra passato e futuro*, Milano, Garzanti, 2005, pp. 228-2552

² Una buona documentazione sulle trasformazioni in corso nell'Europa scolastica in F. Gobbo (ed.), *Le scuole degli altri* Le riforme scolastiche nell'Europa che cambia, Torino, Sei, 2006.

Accanto alle difficoltà scolastiche appaiono non meno inquietanti anche altri fenomeni legati ai processi di socializzazione giovanile, maturazione etica e di consapevolezza personale. Insomma a quella che ordinariamente si definisce l'educazione.

Sono infatti ovunque in aumento fenomeni come bullismo, atti di vandalismo, microdelinquenza o più semplicemente l'incapacità di adattarsi alle regole della vita normale. La famiglia appare ovunque un attore educativo molto più debole che in passato. La scuola oscilla tra un luogo di semplici apprendimenti senza più rivestire un ruolo educativo forte e comparabile al passato e un'occasione di semplice socializzazione per ragazzi smarriti e senza punti di riferimento significativi.

In Francia la cosiddetta "rivolta delle banlieues" ha espresso in modo clamoroso un disagio sociale giovanile che si è manifestato in forme particolarmente aggressive. Sono stato colpito che al centro delle violenze ci fossero in particolare gli edifici scolastici a quasi a rimarcare la loro presunta inutilità sociale e soprattutto la denuncia dell'incapacità di assicurare ciò che sulla carta essi garantiscono: maggiore formazione, maggiori chances di lavoro, più dignità per le persone.

Specie in Germania e in Inghilterra e, in qualche caso, per fortuna più circoscritto, anche in Italia, assistiamo al ritorno delle ideologie xenofobe che culminano nella apologie delle ideologie totalitarie specie di destra con un grande uso di svastiche e croci runiche, in un inquietante intreccio di violenza, intolleranza e vero e proprio razzismo. Si direbbe che decenni e decenni di educazione democratica e di convivenza abbastanza pacifica entro uno spirito che sulla carta si è fatto sempre più europeo siano praticamente passati invano e i grandi fantasmi del passato tornino ad affacciarsi in modo prepotente.

E' come se Auschwitz non ci avesse insegnato nulla, è come se l'abisso del male dell'Olocausto e di tutte le altre forme di violenza bestiale contro la persona umana, dai crimini della Cambogia di Pol Pot alle persecuzioni dei cristiani in varie parti del mondo fossero passati invano e tutto rischiasse di cominciare daccapo.

Anche in Italia non mancano motivi di preoccupazione. Quando leggiamo sui giornali che in alcune aree del Paese non vige più la legge dello Stato, ma quello dei clan malavitosi e che i ragazzi, anche molto piccoli, hanno a modello gli adulti criminali e che la scuola viene precocemente abbandonata perché giudicata un'esperienza del tutto inutile, c'è da porsi più di un interrogativo sulle ragioni di questa palese e quasi orgogliosa sfida non soltanto contro le leggi, ma addirittura contro il nostro sentire comune.

Vorrei poi richiamare un altro elemento che segnala una forma di inquietudine che si manifesta in modo meno eclatante ma non meno significativo. Mi riferisco a una certa perdita del senso della storia e della memoria. Se è vero e anche ragionevole che i giovani guardino con tutta la loro carica di legittime aspettative al futuro che è nelle loro mani, non di meno l'esperienza che vivo all'Università (e che mi confermata da molti amici e colleghi che insegnano nelle scuole secondarie) è segnata ormai da diverso tempo dall'esigenza di "saperi pratici", immediatamente operativi, utili più per fare che per pensare.

Si direbbe che per molti giovani (ma anche per molti adulti) tutto ciò che non "serve" sia superfluo o del tutto inutile e che di conseguenza valgano soltanto le proprietà specifiche del sapere applicato (e dipendente dall'impiego strumentale della ragione) rispetto al sapere in quanto flessibile sul perché e sul senso delle cose (frutto invece dell'uso speculativo o sapienziale della ragione).

2. Un eccesso di funzionalismo

Quali possibili risposte possono essere realisticamente compatibili con questi impellenti interrogativi? Senza alcuna pretesa di confrontarmi con questioni così ampie e complesse mi limiterò a svolgere qualche riflessione intorno a tre punti.

Il primo si riallaccia alle considerazioni appena richiamate e riguarda il rischio connesso alla diffusa mentalità funzionalistica che circonda le questioni scolastiche e formative e, non di rado, anche la visione dell'educazione nel suo complesso. Si tratta di una impostazione educativa

sostanzialmente correlata e commisurata alla sua efficacia pratica e alla sua spendibilità sociale.

Al diffondersi di questa visione pragmatica contribuiscono le politiche dell'istruzione non solo e non tanto italiane, ma con modalità ben più incisive quelle che promanano in specie dagli organismi europei orientate da logiche fortemente condizionate da criteri economici e produttivi. La società della piena conoscenza definita dai cosiddetti "protocolli di Lisbona" nel 2001 pensa a un uomo certamente probò cittadino, ma soprattutto a un "produttore competente" in funzione della competizione globalizzata.

In conseguenza di questa impostazione secondo molti studiosi il *focus* delle prassi scolastiche e formative starebbe inesorabilmente passando dalla centralità assegnata a chi apprende al sistema che produce apprendimento e alle procedure che quantificano la cosiddetta "capacità produttiva" della scuola. Appare gravido di conseguenze soprattutto il rapporto che si è stabilito tra i gruppi di specialisti (in qualche caso di super specialisti) in misurazione e comparazione e i decisori politici che si sono sempre più fiduciosamente affidati ai dati forniti dalle indagini quantitative per orientare le linee di sviluppo delle politiche dell'istruzione e della formazione³.

L'esito, se non integrato da una forte tensione valoriale, è fatalmente quello di un funzionalismo educativo nutrito della priorità dell'utile e governato dalle regole proprie del mercato.

Con gli approcci funzionalistici siamo ben oltre il permissivismo pedagogico che ha segnato la nostra vita educativa a partire dagli anni '70 (che, certo in modo molto discutibile, coltivava tuttavia ancora un'idea di umano non strumentale, se pur spesso sganciato dai vincoli del confronto

con la dimensione della verità) e siamo altresì lontani - in questo caso abissalmente lontani - dall'ideologismo politico che percorse le scuole italiane negli anni della contestazione e in quelli immediatamente successivi.

Uno dei riverberi di quello che è stato definito l'agnosticismo antropologico" - e cioè un'idea di uomo sganciato da qualsiasi dimensione di senso - si manifesta in modo esemplare proprio nella concezione utilitaristica del sapere (apprendo solo ciò che "mi serve", mi comporto in funzione di un traguardo che intendo pragmaticamente raggiungere), congiungendosi quasi fatalmente e spesso irreversibilmente a modelli di vita individualistico-relativistici. Questo modo efficientistico di concepire l'educazione e la formazione istituzionalizzate (scuola, formazione professionale, educazione degli adulti) si nutre del modello (del mito?) della "scuola neutrale"⁴, il cui compito sarebbe quello di trasmettere abilità e competenze, riconducendo gli aspetti valoriale alla dimensione del privato. -

Mentre mi pare ben vivo nella coscienza dei cristiani il rischio che si sta correndo nel pensare, ad esempio, che sia lecito ciò che è tecnicamente possibile nei campi della vita e delle manipolazioni genetiche relative, penso invece sia molto meno avvertita la carica negativa insita entro una concezione semplicemente o principalmente utilitaristica dell'educazione.

Pensare all'educazione per l'umano e pensarla in funzione del semplice adattamento funzionalistico costituiscono due modalità antitetiche di concepire l'educazione e di conseguenza il rapporto tra educazione e bene comune.

Se non si può certamente sottovalutare la rilevanza delle dinamiche economiche e produttive e il loro intreccio con le politiche formative, c'è tuttavia da chiedersi se sia sufficiente in vista del bene comune operare principalmente su un piano funzionalistico-utilitaristico oppure se la concezione dell'educazioni dell'uomo della sua integralità personale non comprenda *tout court* anche la formazione di quelle abilità e competenze necessarie per il mondo del lavoro. Tutte le pedagogie umanistiche e personalistiche non dubitano che questa seconda via sia più virtuosa di quelle regolate dalle leggi economiche.

³ R. Normand, L'école efficace ou l'horizon du monde comete laboratoire, in "Revue française de pédagogie", 2006, n. 154, pp. 33-43. Ma anche R. Slee, G. Weiner, S. Tomlinson (edd.), School Effectiveness for Whom ? Challenges to the School Effectiveness and Scholl Improvement Movements, Falmer Press, London, 1998; Ch. Laval, L'école n'est pas une entreprise, Paris, La Découverte, 2003 e

⁴ Per una ricognizione sulla definizione di "scuola neutrale" con riferimento soprattutto alla realtà francese ved. R. Le Clezio, La neutralité, un defi pour l'école, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 2006 e, per quella statunitense, M. Mincu, L'educazione non neutrale. La pedagogia dopo la svolta comunitarian, Torino, Sei, 2007.

In queste settimane stanno per essere assunte alcune importanti decisioni in ordine all'attuazione della riforma dell'istruzione secondaria. Non intendo entrare nel dibattito ancora in corso sul rapporto tra conoscenze, abilità e competenze. Ciascuna posizione ha una sua legittimità quando è sostenuta con onestà intellettuale. Dico solo che una sottovalutazione delle conoscenze e dei valori che ad esse sono associabili può rischiare di spostare la scuola verso una deriva esageratamente funzionalistica e subordinata alle regole del mercato. Mi sembra che la via intrapresa in tal senso nel campo dell'istruzione tecnica e professionale sia assai debole se confrontata con l'esigenza di un sapere volto non solo al fare, ma anche al pensare.

Il sapere quando è veramente tale – e cioè posseduto in modo personale – non è un infatti sapere che solo "applicato", ma è un sapere "saputo" che rende la persona più libera perché capace di maggiore vigilanza critica e posta in condizioni migliori per compiere le scelte che quotidianamente siamo chiamati a fare.

3. Valori e bene comune

Il secondo punto sul quale desidero soffermarmi è di natura più propositiva e operativa. Quali vie intraprendere per formare al bene comune? E in che modo il bene educativo è parte organica del bene comune⁵?

La prima indicazione è tanto banale quanto sostanziale: non ci può essere educazione al "bene comune" se non lo perseguiamo (lo "vogliamo") con perseveranza e coerenza. Non basta identificare un nucleo di valori condivisi sul piano della cittadinanza o di comportamenti potenzialmente virtuosi in campo etico se poi non si riesce a metterli in pratica. Non basta dichiararci parti di una comunità se non condividiamo solidariamente i pesi che scaturiscono da quella partecipazione. E gli esempi potrebbero continuare quasi all'infinito.

Non è sufficiente, in altre parole, enunciare regole e principi condivisi, ma occorre sperimentarli e, sperimentandoli, provare se stessi: la convivenza infatti non è solo il frutto di una pratica cognitiva, ma è un'esperienza immersa in sentimenti e rapporti interpersonali e regolata da codici etici informali e ricchezza di significati.

Se restano sul piano delle enunciazioni di principio (anche se nobilmente formulate) espressioni come cittadinanza, convivenza, bene comune rischiano di risultare parole ad ampio *range* di ambiguità: basta pensare alle diverse, e addirittura opposte, prospettive con cui esse sono impiegate proprio dai *liberals* e dai comunitaristi⁶, per non dire dei rilievi cui sono soggetti i valori condivisi di cui abbiamo appena detto.

L'educazione al bene comune e alla convivenza solidale deve, dunque, fare appello a qualcosa di "più" e di "diverso".

L'etica della convivenza e il perseguimento del bene comune non possono essere costruiti a partire soltanto da un nucleo di volenterosi e anche apprezzabili valori condivisi, ma saranno tanto più solidi quanto più si affideranno alla formazione di persone robuste sul piano della sensibilità morale e cioè capaci di non solo di "comprendere", ma anche di "volere il bene", consapevoli di essere parte di una tradizione che si svolge e di una realtà che, a partire da quella, si interroga⁷.

⁵ Sul rapporto interattivo tra bene comune e bene educativo rinvio alla sezione "Educare e formare" in M. Simone (ed.), *Il bene comune oggi. Un impegno che viene da lontano*, atti della 45° settimana sociale dei cattolici italiani, Bologna, Edizioni Dehoniane, 2008, pp. 381-437.

⁶ G. Chiosso, *Teorie dell'educazione e della formazione*, Milano, Mondadori-Università, 2003, pp. 61-88.

⁷ Per l'approfondimento dei concetti di "tradizione" e "realtà" rinvio alle notevoli suggestioni contenute in A. Scola, *Un pensiero sorgivo*, Genova, Marietti 1820, in specie pp. 71-89, e in M. Borghesi, *Il soggetto assente. Educazione e scuola tra memoria e nichilismo*, Castel Bolognese, Itaca, 2005, pp. 67-172.

Visto dal punto di vista pedagogico il problema del circuito virtuoso tra bene comune e educazione va perciò considerato con il ricorso a strategie educative ispirate più alle pratiche della formazione del carattere che alle categorie e alle prassi socio-politiche. Particolarmente decisiva appare la qualità della presenza dell'adulto, che può essere un neutrale istruttore/addestratore e una persona che testimonia in modo attivo i valori in cui crede. I ragazzi non hanno bisogno di regole, o per lo meno non solo di regole, ma di adulti che siano dei modelli significativi nei quali rispecchiarsi.

Formare il carattere significa provarsi nella disciplina di sé, esercitarsi nell'esercizio del senso di responsabilità personale e sociale, fornirsi di abiti mentali capaci di senso critico e disponibili a confrontarsi con le leggi della coscienza interiore⁸. Etzioni ha icasticamente definito il carattere come la disposizione "a fare cosa è giusto e a evitare cosa è sbagliato"⁹.

La necessità di riconoscere il diritto di un carattere vissuto come libera espressione delle possibilità di ciascuno trova il suo criterio regolatore nei vincoli posti dalla realtà. Un cittadino "di carattere" non è soltanto tollerante e interessato a salvaguardare i propri margini di libertà, ma è prima di tutto una persona che sa dare un significato proprio alla realtà nella quale si trova e sa agire in modo conseguente¹⁰.

Solo sostenendo i giovani a farsi una ragione del loro esistere nel mondo e del senso della vita sociale e capaci di perseguirli con determinazione, si possono evitare i rischi dell'intellettualismo etico che si affida, talvolta un po' illusoriamente, alla forza della razionalità dei valori.

Le pedagogie del carattere contrastano in modo propositivo l'eclissi dell'educativo correlato con la cultura anti autoritaria a deriva relativiste-nichilista che tanta parte ha non solo sul piano della teorica quanto anche nell'esperienza pratica giovanile. Essa consiste nella teorizzazione che non esiste una verità (di qualunque tipo: religiosa, politica, ideale, ecc.) con cui confrontarsi. L'uomo vivrebbe dentro il reticolato delle infinite possibilità di interpretazione del reale, aventi tutte lo stesso valore, dal momento che tutte sarebbero prive di qualsiasi radicamento obiettivo. Ogni interpretazione e il suo contrario sarebbero perciò ugualmente validi. La realtà sarebbe, secondo questa lettura, semplicemente un gioco di interpretazioni.

Dentro questo gioco di interpretazioni si manifesta quello smarrimento dei giovani che Umberto Garimberti in un suo recente imputa, con una definizione mutuata da Nietzsche, "l'ospite inquietante" e cioè una mentalità nichilistica. I giovani rischiano cioè di vivere parcheggiati nella terra di nessuno dove la famiglia e la scuola non "lavorano" più, dove il tempo è vuoto e non esiste più un "noi" motivazionale¹¹.

La dissoluzione del reale nel gioco senza fine delle interpretazioni ha infatti conseguenze assai profonde, spostando 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 soggettivo-estetica dell'esperienza umana (compio ciò che mi pare bello e gratificante in quel momento). "L'esistenza si trova così divisa tra sogno di potenza e di rassicurazione e realtà di rischio e di insicurezza, tra libertà sociale e determinismo sociale, tra narcisismo individuale e omologazione di gruppo o di massa. Lasciata a sé, questa è una condizione di obiettivo smarrimento, di solitudine profonda, di segreta depressione, di sofferenza" che si manifesta nel "modello rampante della sovrastima di sé e del successo narcisistico oppure quello depresso della rinuncia a vivere la propria vita in prima persona" (così ne *La sfida educativa*, p. 6).

⁸ S. Nosari, *La prova del carattere*, Brescia, La Scuola, 2005.

⁹ Cit. in *ibidem*, p. 16.

¹⁰ Numerose e significative indicazioni in tal senso in C. Naval, M. Herrero (edd.), *Educación y ciudadanía en una sociedad democrática*, Madrid, Encuentro, 2006.

¹¹ U. Galimberti, *L'ospite inquietante. I giovani e il nichilismo*, Milano, Fektrinelli, 2007

4. La responsabilità del mondo adulto

La terza riflessione affronta più da vicino — ne ho già fatto un rapido cenno — le responsabilità del mondo adulto. Le inchieste condotte sul continente giovanile degli ultimi sono molto significative: esse indicano, per esempio, univocamente che la famiglia continua a rappresentare di gran lunga il punto di riferimento primario e che nella scuola le preferenze degli studenti vanno a quei docenti capaci di stabilire una relazione incentrata non soltanto sulla prestazione scolastica, ma anche attenta alla dimensione personale¹². I giovani continuano a guardare agli adulti. Sono forse gli adulti che hanno smarrito la loro responsabilità di educatori.

Riprendo alcune riflessioni dal recente volume voluto dalla Cei sulla questione educativa, in particolare là dove si fa riferimento all'idea di educazione come generazione con tutte le conseguenze che ne derivano sul versante della responsabilità degli adulti. Non basta, ad esempio, indicare i valori, bisogna anche volerli. Certamente la capacità etica di fare esperienza è originaria nel soggetto umano, ma deve essere attivata. "Non è pensabile che l'uomo faccia esperienza della vita da solo, ma deve essere in certo modo generato dall'esperienza. Solo l'esperienza suscita l'esperienza e quindi mette l'uomo nella capacità di compierla".

Nulla è più forte di un'esperienza che "comunicarsi e attivare altri, perché questi sia messo in grado di vivere la propria: soltanto un'esperienza unita e vivente può suscitare la capacità di un'esperienza unitaria e viva. Il bambino impara a vivere dal genitore, il piccolo guardando al grande, l'amico nella compagnia dell'amico. Questo significa che è necessaria una relazione accogliente, in cui si è accompagnati e attivati sia nella vita affettiva relazionale sia nella vita intellettuale, come capacità di ascolto e di comprensione, di interpretazione e di giudizio"¹³.

L'educazione può dunque ancora avere senso nella misura qualcuno non solo ci indica dove e come possiamo andare, ma ne dà esplicita—testimonianza. Ho detto testimonianza perché i giovani hanno bisogno non di parole, ma di modelli di vita nei quali specchiarsi e dai quali ricavare come si può vivere il senso autentico dell'esistenza. Il nostro tempo ha bisogno di "maestri" nel senso classico dell'espressione e cioè che sappiano lasciarsi coinvolgere nell'educazione e fare proposte di vita. Solo le proposte vissute e testimoniate sanno andare in profondità, entrare nella coscienza, interrogare l'individuo e sollecitare una risposta. Proposte intense, ma anche non intrusive, rispettose dell'altro, capaci di accettare anche lo scacco di una risposta negativa. La risposta alla sollecitazione educativa può infatti venire o non venire. Ma il senso dell'educazione sta soprattutto nella dimensione della proposta e dell'attesa fiduciosa.

Le inchieste condotte sul continente giovanile degli ultimi sono molto significative: esse indicano, per esempio, univocamente che la famiglia continua a rappresentare di gran lunga il punto di riferimento primario e che nella scuola le preferenze degli studenti vanno a quei docenti capaci di stabilire una relazione incentrata non soltanto sulla prestazione scolastica, ma anche attenta alla dimensione personale. I giovani continuano a guardare agli adulti. Sono forse gli adulti che hanno smarrito la loro responsabilità di educatori.

Penso alle famiglie assenti nell'educazione dei figli, paghe di assicurare i beni materiali, spesso al di là del necessario. Penso alle famiglie abdicanti che reputano che l'educazione dei figli sia compito della "società" e moltiplicano all'inverosimile gli impegni dei figli, credendo in tal modo di "fare il loro bene". Penso alle famiglie esigenti che centrano l'educazione dei figli in modo individualistico e solo in rapporto al successo: nella scuola, nello sport, nella vita sociale ("devi farti le tue ragioni"). Tutte tipologie di famiglie nelle quali il senso dell'educazione è smarrito o fortemente distorto.

Penso a quegli insegnanti che non sono capaci di un sorriso, di una pacca sulla spalla, di un incoraggiamento. Penso a quegli educatori di gruppi giovanili che nel volontariato cercano più la realizzazione di se stessi che quella dei ragazzi loro affidati.

¹² Per restare ai contributi più recenti in argomento ved. F. Garelli, A. Palmonari, L. Sciolla, *La socializzazione flessibile. Identità e trasmissione dei valori tra i giovani*, Bologna, Il Mulino, 2006 e A. Cavalli, G. Argentin (edd.), *Giovani a scuola*, Bologna, Il Mulino, 2007.

¹³ Comitato per il progetto culturale della Conferenza Episcopale Italiana, *La sfida educativa*, Roma-Bari, Laterza, 2009, pp. 11-12. Per una visione più ampia della generazione e sul rapporto pensiero e unità dell'esperienza ved. F. Botturi, *Le generazioni del bene. Gratuità ed esperienza morale*, Milano, Vita e pensiero, 2009,

Penso agli allenatori delle squadre giovanili che fanno giocare solo i più dotati perché lo scopo è quello di vincere il campionato secondo un'ottica che sposta il valore dello sport dalla sana competizione al successo da raggiungere a tutti i costi.

Anche in questo caso non voglio dare l'impressione di un eccessivo pessimismo. Chi si occupa per educazione è per definizione un "uomo della speranza". Esistono, per fortuna, tante famiglie nelle quali il senso educativo è tenuto vivo anche se i genitori non hanno seguito corsi di pedagogia, tanti ottimi docenti e tante esperienze di vario genere che consentono di guardare al futuro con un ottimismo. Quando in estate vado per le mie montagne e incontro numerosi gruppi giovanili mi rendo conto di quante persone dedicano il loro tempo alla causa dell'educazione.

L'educazione buona si costruisce nella relazione intersoggettiva, nell'incessante dialogo tra l'adulto e il minore, nella capacità dell'adulto di ascoltare il figlio o l'allievo (cercando anche di comprenderne, quando è il caso, i silenzi che talvolta sono più eloquenti delle parole), di "perdere tempo" — lo dico nella logica corrente dell'adulto indaffarato nelle proprie cose — a parlare e ascoltare. Questo tempo apparentemente "perso" è un tempo prezioso perché è un tempo umanizzato e non soltanto impiegato in funzione delle necessità quotidiane.

Attraverso la parola carica di affetto noi andiamo diretti al "cuore" delle persone, dei figli, degli allievi. Nella Bibbia con l'espressione "cuore" si individua la dimensione profonda dell'essere umano ed è proprio a quella alla quale gli educatori si devono rivolgere quando operano in funzione della crescita non solo fisica, ma pienamente umana dei soggetti a loro affidati. Nella cultura educativa cristiana c'è una ininterrotta tradizione di "educazione del cuore" — contrariamente a tutti i limiti che le sono rimproverati da quanti la giudicano intrinsecamente "autoritaria" — i cui punti più alti sono certamente rappresentati, per limitarci a qualche nome, da Filippo Neri, Francesco di Sales e Giovanni Bosco.

Nella parola detta al "cuore" l'autorità si fa servizio, sfugge al rischio di cadere nell'autoritarismo e diventa così lo strumento primo per aiutare i ragazzi a crescere. Rendere conto, in altre parole, della nostra credibilità di uomini a quanti che ci stanno a cuore — è questo un altro modo di considerare la questione — rappresenta il primo passo per una educazione buona.

Se mi è ancora consentito un piccolo accenno all'affanno cuti cui in Italia si discute di riforme scolastiche dirò che _nessuna perfetta ingegneria riformistica può sostituire l'azione molecolarmente esemplare di insegnanti capaci, coerenti, testimoni di verità. Se dovessi esprimere una preferenza su quale parte della politica dell'istruzione privilegiare e su quale terreno vedere impegnata la presenza dei cattolici non avrei dubbi nell'indicare un impegno prioritario nel campo dei docenti. Nessuna riforma — neppure la migliore e la più condivisa — potrà mai avere efficacia educativa se non sarà sostenuta da insegnanti capaci di essere anche "maestri" autentici.

Si è parlato, poco sopra, del principio di autorità come principio non solo sovrastante, ma anche fornito intrinsecamente di capacità di dialogo, capacità di proposta e capacità di sostegno. La sfida che attende il mondo dell'educazione proprio la capacità della generazione adulta di sapersi far carico (prendersi cura) di quella più giovane. Nel suo bel libro sul "principio responsabilità" il filosofo Hans Jonas ha affrontato questo argomento con una finezza pedagogica che voglio proporvi come riflessione conclusiva.

Il compito educativo è un esemplare caso di responsabilità gratuita, ma esso è posto da Jonas a modello della responsabilità in quanto principio etico in grado di salvare l'umanità. Esso infatti garantisce a ciò che non è ancora di poter essere. E' questo in sostanza il senso anche dell'educazione all'umano: assicurare a ciascun di poter essere veramente un uomo.