QS

I QUADERNI DELLA SUSSIDIARIETÀ

Realismo, ideologia e scetticismo nella scuola e nell'educazione

FONDAZIONE sussidiarietà

Indice

5 **Introduzione**

9 **Antropologia e relazione educativa nell'attuale contesto tecno-nichilista**
Francesco Botturi

27 **È possibile una scuola senza senso?**
Giorgio Chiosso

41 **L'Unione europea, la questione del senso e la scuola**
Mario Mauro

51 **Realismo educativo.**
Ricordo di don Giorgio Pontiggia e don Giancarlo Ugolini
Onorato Grassi

Introduzione

Il Quaderno che presentiamo raccoglie le relazioni al convegno Realismo, ideologia e scetticismo nella scuola e nell'educazione. *Il convegno, promosso dall'Associazione Culturale Il Rischio Educativo, insieme alla Fondazione per la Sussidiarietà, si è tenuto il 6 febbraio 2010 nella sede (ospitante) dell'Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano e, in collegamento, della Fondazione Karis di Rimini.*

Giunti alla XI edizione (fino al 2006 organizzati dal Coordinamento Culturale delle Scuole Libere), i convegni annuali dell'Associazione Culturale Il Rischio Educativo sono stati un punto di riferimento educativo e didattico per insegnanti, gestori e studenti, grazie al suggerimento di tematiche culturali, proposte metodologiche, indicazioni di esperienze di insegnamento e di apprendimento. Una rassegna dei convegni è disponibile ne I Quaderni della Sussidiarietà *n. 2, n. 5 e n. 6, e sul sito dell'Associazione, ove si possono trovare anche le sintesi delle relazioni e dei contributi principali.*

La prospettiva segnata dagli ultimi convegni – dal 2007 ad oggi – risulta, poi, stimolante e indicativa dell'idea e del metodo che l'Associazione vuole contribuire a sostenere nelle scuole paritarie e, più in generale, nella scuola italiana. Vale la pena ripercorrere, per sommi capi, questo tragitto.

Nel 2007 il convegno ebbe per titolo Il rischio educativo nella scuola*, con interventi di José María Barrio Maestre, Giorgio Chiosso, Giorgio Pontiggia, Onorato Grassi. Si trattò, in quella occasione, di riprendere e porre nuovamente i fondamenti di una concezione educativa nel suo*

impatto con la scuola, al fine di verificarne la validità non solo "ispirativa", ma metodologica e impostativa rispetto alle dinamiche dell'istruzione, dell'insegnamento e dell'apprendimento. La domanda cui si cercò di rispondere fu, infatti, sulla reale significanza della proposta tracciata ne Il rischio educativo*, e in altre sue opere, da don Luigi Giussani: essa è da intendersi solo come un'indicazione "di fondo", cui continuamente richiamarsi, ma che risulta "inoperante" sul piano concreto della scuola, oppure che può "incarnarsi" nella scuola, e in particolare in scuole paritarie, come concezione educativa e didattica specifica e condivisa sia dagli insegnanti sia dagli allievi e dalle loro famiglie?*

Il convegno del 2007 aprì la strada ad una risposta positiva a tale domanda, attraverso molti tentativi ed esperienze, comunicati e condivisi, che ne delinearono da allora la fisionomia.

Una prima tappa di questo cammino fu segnata dal successivo convegno del 2008, nato dalla riflessione sullo scopo principale dell'istruzione scolastica: l'educazione della ragione e alla ragionevolezza.

Nel titolo (Una scuola che insegna a ragionare: il metodo dell'esperienza) *e nelle relazioni (soprattutto nella relazione fondamentale di Francesco Ventorino) venne indicato il metodo per realizzare questa educazione, ponendo in evidenza il valore conoscitivo dell'esperienza. Senza riduzioni soggettivistiche o emozionali, l'esperienza fu indicata come la strada per la conoscenza autentica della realtà (la quale, appunto, "si rende evidente nell'esperienza") e del coinvolgimento del soggetto, educante e da educare, nel processo di formazione ("esperienza è crescere e accorgersi di crescere").*

La consapevolezza che tale esperienza educativa si svolge in un contesto culturale e sociale ben definito storicamente portò poi al convegno del 2009, nel quale fu messa a tema la mentalità dell'uomo moderno nella società occidentale e le categorie che formano la cultura in cui vive. Al testo Il rischio educativo *si aggiunse così* La coscienza religiosa nell'uomo moderno*, intesa come ipotesi interpretativa della condizione umana contemporanea e del modo di intendere la vita nella nostra cultura, con stretto riferimento alla sua trasmissione attraverso l'insegna-*

mento e l'istruzione nella scuola, come venne sviluppato e documentato nelle relazioni di Costantino Esposito, Giuseppe Frangi, Lorenza Violini e Giuseppe Tanzella-Nitti.

Con il convegno del 2010, proseguendo nella direzione tracciata, si è inteso mettere a tema la finalità specifica della scuola, prendendo in esame tre modelli storicamente affermatisi della sua funzione e fisionomia: il modello ideologico – caratterizzato da una forte visione della società e dell'individuo, e teso alla formazione di un soggetto definito e funzionale socialmente; il modello scettico – caratterizzato dalla sottolineatura dell'aspetto critico, soprattutto nei confronti dei contesti e delle tradizioni di appartenenza, e teso a destabilizzare certezze e consuetudini in vista di una promessa capacità critica di giudizio; il modello realista – il quale fonda l'educazione e l'istruzione sul rapporto, conoscitivo e affettivo, con la realtà e mira alla crescita della persona, nella sua individualità e libertà.

Queste tematiche sono state al centro degli interventi dei relatori: Francesco Botturi, ordinario di Filosofia morale all'Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano; Giorgio Chiosso, ordinario di Storia dell'educazione all'Università degli Studi di Torino; Mario Mauro, presidente dei deputati del Popolo della Libertà al Parlamento Europeo; Onorato Grassi, ordinario di Storia della filosofia medievale all'Università Lumsa di Roma e presidente del Comitato Scientifico dell'Associazione Culturale Il Rischio Educativo.

Antropologia e relazione educativa nell'attuale contesto tecno-nichilista

Francesco Botturi

Educazione e crisi del senso

L'educazione è di sua natura sintesi significativa dell'esperienza e rivelatrice di un'idea antropologica vissuta. Ma nel contesto culturale odierno – ormai globalmente occidentale – l'educazione è divenuta un luogo privilegiato di senso e di crisi, il più delle volte un *luogo di crisi del senso*. Luogo di senso, perché è nell'educazione che diventa visibile quale sia il significato unitario del vivere anzitutto sociale; l'educazione, infatti, è nel suo insieme *trasmissione intergenerazionale di un patrimonio umano*, stimato come dotato di valore e di essenziale utilità. Ma anche luogo di crisi, in quanto è oggi universalmente vero che i processi educativi stentano a raggiungere i loro scopi. Fattore di tale difficoltà è per esempio la dislocazione della funzione educativa-formativa in agenzie che non sarebbero deputate anzitutto a tale scopo e che invece funzionano da sostituti efficaci e incontrollabili, come il sistema massmediatico, i più diversi siti e funzioni della rete informatica, la tifoseria sportiva, la cultura musicale, le più varie aggregazioni giovanili autoreferenziali ecc. Tutte situazioni in cui potenti forme di influenza e di condizionamento si accompagnano a una sostanziale solitudine della libertà dei singoli; in cui, cioè, menti e cuori ricevono molta formazione del comportamento e nessuna educazione della libertà. E rispetto alle quali le agenzie educative tradizionali, famiglia, scuola, comunità religiosa, conservano un ruolo solo settoriale, quando non sono marginalizzate o addirittura messe completamente fuori gioco.

Più ampiamente, è facile verificare che le grandi trasformazioni mondiali della globalizzazione tecnologica, in particolare informatica, biotecnologica e finanziaria, tendono di per sé a privilegiare un *modello culturale di tipo tecnocratico*, che affida il potere reale a potentissime *élites* e che consegna il mondo e i popoli alla tecnostruttura e alla "società trasparente" della comunicazione e dello spettacolo; rispetto alle quali la tradizione dell'umanesimo occidentale sembra sopravvivere come un nobile residuo di nicchia, a cui dovrebbero ricondursi docilmente anche le grandi tradizioni religiose.
In questa (preoccupante, ma realistica) prospettiva l'educazione non ha ragion d'essere se non come formazione adatta al funzionamento di tale mondo tecnocratico, che esige alti livelli di competenza, di efficienza e di creatività tecnica, ma bassi livelli di socialità primaria, di eccentricità ideologica, di visioni d'insieme alternative. Più precisamente, una formazione secondo criteri di razionalità tecnoscientifica, che si integrano in modo complementare con forme di emotivismo affettivo, di spontaneismo relazionale, di permissivismo etico generalizzato. Due metà del vivere odierno, quella dell'oggettivismo razionale tecnologico "diurno" e quella del soggettivismo irrazionale "notturno", che dovrebbero poter convivere mediante un apparato di regole giuridiche, che gestiscono la mediazione attraverso un progressivo ampliamento dello spazio del permissivismo soggettivo compatibile con il funzionamento della macchina tecnocratica. Espansione compatibile che coincide con l'idea "progressista" dei "diritti civili" o dei "diritti di libertà", come viene normalmente interpretata la legislazione relativa agli ambiti della biopolitica e della famiglia.

Soggettività e natura dell'educazione

Se le cose sono così orientate, è chiaro che la possibilità di educare va ripensata a partire dal suo significato originario (come è per altro vero oggi di ogni rilevante fattore antropologico). Non si tratta, infatti, di migliorare o aggiornare metodi pedagogici, ma di decidere quale siano natura e fine dell'educare stesso; quale sia, appunto il suo *significato antropologico*. In-

nanzitutto decidendo se di educazione abbia senso parlare come adattamento del soggetto al suo ambiente umano, quindi come perfezionamento cognitivo di competenze e pratico di abilità oppure come sostegno a un espressionismo spontaneo o se invece educare significhi aiutare il soggetto all'accesso alla sua stessa umanità e al perfezionamento della sua identità e della sua relazione al mondo.
Perché questa alternativa sia consistente è necessario, però, che sia salda la convinzione della realtà irriducibile della soggettività umana. Mentre è proprio questo il punto di crisi radicale dell'oggi, in cui un diffuso *soggettivismo* psicologico, una dilatazione narcisista dell'*ego*, si accompagna a un'altrettanto diffusa incertezza o anche negazione epistemologica e ontologica a riguardo dell'*essere*-soggetto. Incertezza o negazione della soggettività – come capace di verità, dotata di libertà e quindi portatrice di una dignità non negoziabile – che sostanziano l'*antiumanesimo* di cui si diceva e sono all'origine di una incredulità sostanziale quanto alla sensatezza dell'educare. Che cosa significa, dunque, educare in quanto relazione antropologica primaria? Qual è il suo oggetto proprio?

Educazione ed esperienza

Qual è – dobbiamo chiederci – il termine di riferimento *fondamentale* (in assoluto, ma con particolare evidenza nell'oggi culturale) dell'idea di educazione secondo la sua tradizionale idea umanistica? Una costellazione di concetti accompagna da sempre e con ragione l'idea di educazione (tradizione, formazione, libertà, autorità, valore, virtù…), ma dal punto di vista antropologico, quella più basilare e insieme più sintetica sembra essere piuttosto l'idea di *esperienza*. A che cosa propriamente si educa, infatti, se non all'esperienza, al *far esperienza*, a fare *autenticamente* esperienza e a fare esperienza *secondo verità*? Mi sembra che l'idea di esperienza aiuti a cogliere la portata antropologica globale dell'educazione, salvandola da una sua interpretazione riduttiva.
Esperienza, infatti, non è sinonimo di soggettivismo, del lato soggettivo, o addirittura solo psicologico, del vivere (esperienzialismo); neppure è

sinonimo di relazione "oggettiva" al mondo nella forma dell'esperimento (sperimentalismo), bensì è nella sua idea propria *sintesi antropologica* di soggettivo e di oggettivo, di particolare e di universale, di empirico e di trascendentale. Con "esperienza", infatti, dobbiamo intendere la *capacità* stessa *di relazione umana al mondo*, l'apertura secondo tutte le sue forme (speculative e pratiche, cognitive, appetitive e affettive) alla realtà secondo tutte le sue possibilità; insomma, l'ambito trascendentale (che tutto include e che da nulla è incluso) di ogni possibile vissuto e di ogni possibile significato: semplicemente l'uomo vive facendo esperienza. Esperienza è il nome della relazione primaria, permanente e fondamentale di soggetto e di mondo, che da nulla è preceduta e entro la quale solamente ha senso la distinzione di soggetto e oggetto: senza esperienza in atto non vi sarebbero soggetto (di che cosa?) e oggetto (di chi?) possibili. L'idea di esperienza è perciò l'idea della struttura antropologica del "chi" del quale l'educazione si prende "cura"; ed è quindi condizione di senso dell'educare: se l'uomo non fosse il "vivente che fa esperienza", non avrebbe bisogno di "educazione". La questione dell'esperienza è perciò euristica, perché fa comprendere meglio quale sia il livello di considerazione cui dobbiamo portare la riflessione per cogliere la difficoltà, l'urgenza, il pericolo ("emergenza") in cui vengono a trovarsi oggi l'idea e la prassi educativa: c'è emergenza non a motivo di una crisi più severa di metodi pedagogici e dell'intera tradizione pedagogica (questo è solo il livello fenomenico e sintomatico), ma perché è in atto una *schisis* (scissione) del vissuto antropologico e, ancor più profondamente, della capacità stessa di fare esperienza. È divenuto oscuro, anzitutto, il luogo di composizione e di senso del vissuto umano, che è anche il luogo dell'identità relazionale dei soggetti. Perciò, se non si accede a tale livello di considerazione si rischia di iscrivere il fenomeno educativo e il suo problema in un contesto "astratto", cioè inesistente, e di far appello in modo "astratto", cioè inefficace, a risorse culturali umaniste-personaliste oggi improbabili, perché tipiche di un *ethos* ormai inesistente o marginale.

Unità dell'esperienza

Che cosa è da intendersi, dunque, per "esperienza"? Vi è esperienza, anzitutto, se si dà *unità dell'esperienza*, cioè se si dà un accadere dotato di unità di vissuto, unificato e qualificato dalla coscienza del contenuto e dell'atto; e se si dà un accadere dotato di *unità di senso*, cioè dell'unità in riferimento a un significato in grado di "comprendere" molti significati inferiori, un metasignificato partecipato da molti significati. Senso vuol dire, infatti, significato e direzione, capacità di dare un nome alle proprie esperienze ed esigenze, azioni e relazioni, entro un ordine più vasto che orienta il progetto e aiuta la valutazione dell'agire.
Dunque, coscienza (che istituisce l'unità di vissuto dei significati) e senso (che istituisce l'unità dei significati) costituiscono il lato soggettivo e oggettivo dell'esperienza in quanto unificata. I due lati, d'altra parte, si qualificano reciprocamente: si tratta sempre del vissuto di senso e di un senso vissuto, né l'uno né l'altro mai puramente soggettivo o puramente oggettivo; per cui l'esperienza è sempre insieme *Erlebnis* (vissuto) e *Erfahrung* (partenza e viaggio). Di qui il fatto che l'esperienza non è mai neutra, ma ha sempre "valore", cioè appartiene anche sempre all'ordine pratico e riguarda l'agente nel suo insieme, come totalità soggettiva in gioco nel suo fare esperienza, in cui la *libertà* costituisce il nesso tra vissuto e senso, dal momento che il vissuto implica ciò che è "mio" e rinvia a quel "mio" per eccellenza che è l'atto di libera scelta; mentre il senso prende rilievo a sua volta in base a ciò che del contenuto dell'esperienza appare più rilevante per la libertà stessa. È la libertà, infatti, che prende rilievo nella riflessività radicale della consapevolezza dell'agente umano e che prende posizione nei confronti del senso.

Fare esperienza: razionalità dell'esperienza

L'esperienza è, dunque, sempre mediazione dell'immediato, come *divisione e composizione di oggettivo e soggettivo*, di dato e di costruito, di necessitato e di libero, e perciò è sempre *fare esperienza*, cioè un esercizio del

logos, in cui una certa datità antropologica e mondana è elaborata con coscienza e secondo un senso e tramite una qualche misura di libertà. Esperienza e pensiero costituiscono perciò un binomio originario e inscindibile, contro ogni esperienzialismo irrazionalista e contro ogni razionalismo intellettualista: l'esperienza è sempre esperienza (in virtù) di pensiero e il pensiero è sempre pensiero (nell'orizzonte) dell'esperienza. A costituire la pienezza dell'esperienza è indispensabile il *giudizio*, come forma del pensiero in cui è in gioco la *verità*. In tal senso il fare esperienza è una competenza che non può essere attribuita o trasmessa, ma che esiste solo come proprietà dell'essere *soggetto*: soggetto è precisamente chi ha la *competenza di fare esperienza*, così come, insieme, è chi è *assoggettato* alla necessità di fare esperienza.
Il *pensiero dell'esperienza* è da intendersi, d'altra parte, secondo la più ampia gamma antropologica, cioè secondo la pluralità delle forme del *logos* dalla coscienza alla determinazione intellettuale del senso, dalla percezione sensibile e immaginativa alla capacità di giudizio, dalla tendenza affettiva all'esercizio argomentativo del ragionamento. Pluralità antropologica essenziale all'esperienza e, quindi, oggetto di diritto di iniziativa educativa.

Far fare esperienza: fiducialità dell'esperienza

L'esperienza è l'ambito della singolarità, del vissuto in quanto "mio". Tuttavia essa non è un luogo solipsistico, al contrario è l'ambiente della relazione e della fiducia. Ciò si evidenzia fenomenologicamente dal fatto che il linguaggio dell'esperienza è tipicamente quello della *narrazione*. Il vissuto sensato, di cui consta l'esperienza, che può evolvere a livello argomentativo nel suo principio e nel suo insieme non può che essere raccontato, come linguaggio di una testimonianza o di un'attestazione. Anzi, il racconto è l'esercizio di linguaggio con cui l'esperienza si costituisce compiutamente. Il racconto è il discorso che dà compiuta *unità e coerenza di senso* a eventi e che fornisce un'*identità* al soggetto che, narrandola, si narra in essa. Si pensi alle *Confessiones* agostiniane, in cui la narrazione segna il passaggio di un vissuto a una storia in cui si profila

un'identità umana, cosciente e sensata, in cui il *logos* eleva la sua funzione narrativa (che cosa è accaduto? perché è accaduto?) a quella speculativa (che cosa è ciò che è accaduto?), per ritornare poi a quella narrativa come al suo grembo originario.
Ma, ogni racconto inizia una sua (piccola o grande) *tradizione*, cioè un vincolo che predispone e condiziona l'ulteriore possibile esperienza, e prima ancora appartiene a sua volta a una storia precedente, a una qualche *tradizione di racconti*, perché il senso compiuto di una narrazione è di trasmettersi. In effetti, prima che inizi un nostro racconto, siamo stati già raccontati da altri. Il nostro raccontare è da sempre stato preceduto dal racconto di chi ci ha portato in grembo e di coloro che si sono presi cura di noi, fino ai grandi racconti sociali che percorrono un *ethos*. Il nostro stesso nome è stato raccontato prima che noi venissimo all'esistenza ed esso è parte di un racconto familiare, a sua volta preceduto da altri racconti, come quello "civile" del nostro cognome, è parte a sua volta di un racconto culturale più vasto, al modo di un'intersezione sincronica di linee e di una serie diacronica di cerchi concentrici.
Nessuna esperienza inizia così con un'originalità assoluta, ma prende vita all'interno di una tradizione di racconti antecedenti, che non solo forniscono categorie interpretative, ma anche attivano la capacità di fare esperienza. Infatti, se la *competenza* di fare esperienza è intrinseca al soggetto, *l'abilità* è acquisita e la *pertinenza* va educata. In tal senso, *si diventa soggetti di esperienza* attraverso un certo assoggettamento all'esperienza altrui, purché ciò significhi essere accolti da narrazioni e accogliere racconti che non siano perversi modi di imprigionamento dell'esperienza: il buon racconto è quello che predispone e muove le capacità di fare a propria volta esperienza.
Non esiste, perciò, *il "punto zero" dell'esperienza* quanto al suo contenuto, perché essa prende avvio all'interno di una tradizione o comunque di un contesto già sempre in atto. Come L. Pareyson dice della libertà umana, così si può dire anche dell'esperienza di ciascuno, che non è mai né pura ripetizione d'altri, né pura novità, ma è sempre una "iniziativa iniziata"[1].

Il *fare esperienza* si colloca dunque nel contesto di un *far fare esperienza*, che non obietta in nulla alla singolarità del fare la *propria* esperienza, ma ne evidenzia invece l'intrinseca *relazionalità*. La capacità di fare esperienza, originaria nel soggetto umano, deve anche essere attivata; la "forma" dell'esperienza deve essere trasmessa, affinché la forma ricevuta solleciti e insegni a "dar forma" alla nuova esperienza. L'esperienza ha perciò anche un essenziale *significato generativo*: la vita umana procede per connaturalità coinvolgente e insieme differenziante e perciò solo l'esperienza suscita esperienza e genera l'uomo alla capacità di compierla nel suo modo proprio e differente. Per questo nulla è sostituibile alla capacità attivatrice e comunicativa di una *sintesi vivente dell'esperienza*, che si rivolga ad altri perché questi sia messo in grado di compiere a sua volta la propria.
In ciò si gioca l'inevitabile *dialettica del riconoscimento* tra soggetti – di cui dobbiamo riparlare –, l'istituirsi della loro identità, il determinarsi della loro libertà, il rischiarsi della loro fiducia. La relazione educativa appartiene a questo universo antropologico, come iniziativa normale e specifica di attivazione, collaborazione e cura della competenza di esperienza, innanzitutto rivolta alle nuove generazioni.

Scissione dell'esperienza

Questo richiamo alla fisiologia dell'esperienza (con il suo intuitivo collegamento alla relazione educativa) è funzionale a comprendere profondità ed estensione della difficoltà contemporanea, il cui contesto è caratterizzato, in prima istanza, non dalla crisi educativa, bensì da una generalizzata scomposizione dell'esperienza.
Si parla di *post-modernità* per indicare l'orizzonte culturale dell'oggi, come qualcosa che non ha rilevanza solo per la filosofia, ma riguarda l'orientamento diffuso della mentalità, il senso comune condiviso e una certa sensibilità valoriale. Il cuore della sensibilità post-moderna sta nella crisi della fiducia, tipica invece di quella moderna, nella capacità razionale di intendere e dominare l'intera realtà, di interpretarla secondo ca-

tegorie universalistiche e di condurla per questa via verso esiti onnicomprensivi e migliori; nella convinzione presupposta che esista una fedeltà alla ragione che porta in sé la garanzia di un dominio benefico sul mondo, di un'organizzazione valida della società, di un reggimento felice della cosa pubblica.

La critica interna di questa ragione e le tragiche sconfitte della storia del XX secolo hanno indotto una revisione radicale della pretesa totalizzante della razionalità moderna. Ciò che resta a processo consumato è una *condizione frammentaria dell'esperienza*, e perciò tendente all'entropia esperienziale. La ragione post-moderna non crede più ai "grandi racconti" – come ha detto in modo paradigmatico F. Lyotard –, che danno senso unitario all'esperienza e accetta, di conseguenza, che ogni ambito dell'esistenza vada per proprio conto, godendo della sua finitezza secondo i propri criteri interni, senza alcuna garanzia di verità e di valore. Ontologia ed etica della finitezza senza fondamento sembrano costituire così l'orizzonte culturale più condiviso dell'oggi, al di sotto e al di là del pur accentuato pluralismo contemporaneo. Ciò non significa guardare con sospetto o con pregiudizio il "post-moderno", che qualifica il tempo storico in cui veniamo a trovarci; anzitutto perché – come già osservato – esso è comunque interrogazione sui limiti del moderno, che non è possibile non assumere come condizione di un lavoro intellettuale responsabile[2].

Ciò non toglie che nell'*ethos* postmoderno si radicalizza la difficoltà a dare al vissuto la *forma di un'esperienza reale in prima persona*, come vissuto sensato dotato dei caratteri di una totalità unificata, dinamica e aperta. La condizione dell'uomo contemporaneo non è favorevole al "fare esperienza", bensì alla sua "de realizzazione"; è incline piuttosto al fare "esperienze", perché favorisce la scomposizione degli elementi costitutivi dell'esperienza umana in forme di esperienzialismo e di emotivismo, di tecnicismo e di sperimentalismo, di esteriorismo pragmatico o di intimismo spiritualista o estetico ecc. Non solo come forme alternative, ma – in modo tipicamente postmoderno – come antinomie compresenti e vissute aproblematicamente, in una sorta di *non sense* esistenziale, anzi di nichili-

smo pratico, perché le antinomie coesistenti producono contraddizione e annichilimento dei significati.

Può essere utile ricordare alcuni aspetti palesi di tale situazione[3]. La *scomposizione di ragione e affetti* è oggi forse il principale ostacolo al comporsi dell'esperienza. La scissione tra razionalità calcolante (tecnologico-scientifica ed economica) e vissuto affettivo ed emotivo sembra essere una condizione "normale" dell'uomo contemporaneo, ai suoi differenti livelli sociali e culturali, in particolare nello stile di vita giovanile o giovanilistico. Si dà in tal modo una "fatale separazione di emozione e razionalità", "una catastrofe emotiva, – afferma D. Kamper – che nessuna precedente epoca dell'umanità ha conosciuto in forma così acuta, [che] conduce a una dolorosa e sorda anti-logica, da un lato, e dall'altro lato a una vuota logica formale che si ripercuote sulle emozioni secondo lo schema del dominio e dello sfruttamento"[4].

Questa giustapposizione di ragione calcolante e di affettività emotiva è ben rappresentata oggi dal duplice trattamento che il *corpo umano* riceve: da una parte esso è "corpo tecnologico", oggetto di sperimentazione e di manipolazione, dall'altra è "corpo di desiderio", vissuto e pubblicizzato come sacrario della soddisfazione privata e dell'autoesaltazione erotica ed estetica. Tutto ciò comporta che, sotto l'esaltazione dei successi tecnologici e l'esibizione dei corpi, si dia un preoccupante *prevalere dell'impersonale*: la corporeità tecnologica e la corporeità pulsionale, non innervate da un *logos* superiore unificante, impongono di fatto una visione del mondo i cui protagonisti sono la forza organizzativa e l'energia del desiderio possessivo e in cui la persona e le sue relazioni personalizzate spariscono.

In questo contesto di esaltazione del soggettivismo affettivo vigoreggia la rivendicazione insindacabile della *libertà individuale*, cui però si giustappone clamorosamente una diffusa predicazione sul *determinismo* (neuronale, psichico, sociale); causa di una specie di nevrosi sociale (persegui la libertà che non c'è!), che non può non avere effetti destabilizzanti nell'intimo vissuto dell'esistenza e nella costituzione dell'identità psicologica dei soggetti.

Ciò non significa, d'altra parte, che di tale pratica individualistica della libertà non si avverta l'incongruenza con le esigenze del convivere. Il superamento della concezione individualistica moderna è esigenza diffusa; la *dimensione intersoggettiva dell'identità* umana è avvertita in modo nuovo, così come il senso comune è sensibile alla dimensione pratica della giustizia e della solidarietà. Ma i due lati della libertà (potere di scelta e scelta del bene nel vincolo della relazione) rischiano di coesistere giustapposti e senza conciliazione. Così, se, da una parte, è viva la sensibilità a *grandi valori dell'etica pubblica*, quali le libertà civili, la tolleranza, la democrazia, la pace, la giustizia, la tutela dell'ambiente ecc., valori in cui si afferma un senso forte di universalità, di uguale dignità dell'essere umano, di protezione delle relazioni tra gli uomini; dall'altra, esiste un'area assai vasta dell'esistenza in cui valgono criteri affatto diversi, anzi contrari, che prevalgono nella sfera individuale – o che si pretende che abbia a che fare solo con l'individuo: sono gli ambiti già considerati degli affetti, della sessualità, della generazione, della cosidetta "qualità" della vita e, similmente, del consumo, dello spettacolo, del divertimento ecc.

Infine, un'altra tipica antinomia riguarda il piano della verità conoscitiva, per la quale al largo credito accordato alla *conoscenza scientifica e tecnologica* si accompagna un sorprendente e diffuso *scetticismo e relativismo* quanto alla capacità dell'uomo di conoscere la verità. Una fiducia "fideista" nella tecnoscienza, che poggia su una più profonda sfiducia nell'opera della ragione; un apprezzamento del valore delle conoscenze scientifico-tecnologiche che si accompagna a un'incertezza radicale sull'identità e sul valore del soggetto conoscente.

L'esperienza di vita diventa così schizofrenica e frammentata, come dimostra in modo sempre più esteso la biografia di molti: "razionalità" della vita pubblica e disordine crescente di quella privata; instabilità dei legami affettivi e "impossibilità" della vita famigliare, crisi profonda dei legami generativi-generazionali; fragilità nei confronti dei "pesi" o dei "compiti" dell'esistenza. Ciò che ormai è in gioco non è dunque qualche pur rilevante aspetto morale dell'esistenza, ma la *possibilità della stessa costituzione dell'identità personale, cioè relazionale dei soggetti*, la consistenza della

loro biografia, la permanenza delle relazioni primarie significative. Insomma, la vita umana come contesto/tessitura valoriale. Come potrebbe non esservi insicurezza sempre maggiore e sempre più diffusa nel "fare esperienza" e nel "far fare esperienza" educativa?
Tutto ciò incide in profondità sulla *condizione giovanile*, caratterizzata da un disagio che, giustamente, è stato detto essere non di natura psicologica, ma "culturale" e perciò anche vastamente esistenziale, come ha osservato U. Galimberti. La condizione giovanile, infatti, risente senza protezione del "deserto di insensatezza" a cui sembra giunta l'esistenza contemporanea, per cui si formula una sindrome peculiare della condizione giovanile per la quale il vivere non è privo di senso per qualche grave causa di sofferenza, bensì è sofferente proprio perché privo di senso. Caratteristico delle più recenti generazioni non è più il conflitto nevrotico tra norma e trasgressione, bensì la depressione da senso di insufficienza, per cui vi sono caratteristiche patologie dell'azione, che oscillano tra senso di fallimento in rapporto al possibile e perdita di senso del limite del possibile; tra "un vuoto pieno di rinuncia" e "una sorta di assenza di gravità". Per cui le ambivalenze tipiche dell'*ethos* comune, di cui si diceva, si amplificano nel vissuto giovanile, da cui provengono messaggi contraddittori rispetto a tutti gli ambiti basilari dell'esperienza (identità e relazione, individualità e libertà, razionalità e affettività ecc.). Da qui le tipologie diffuse del cinismo carrierista o del conformismo gregario, del desiderio di appropriazione rapace e della violenza gratuita oppure del rifugio in mondi allucinati, in cui comunque, contro altri o contro se stessi, si manifesta spesso un risentimento verso una realtà avvertita come opaca e muta. Con sintesi suggestiva, osserva Galimberti, il disagio e la sofferenza vissuti sono di giovani che hanno "il cuore nascosto al centro di un labirinto"[5].

Per una rinnovata esperienza educativa

Da dove ripartire, se il sentire culturale sembra orientato in un modo che lascia spazio solo all'abbandono della cura educativa oppure a forme di istruzione e di formazione piuttosto che di vera e propria educazione? Nel

contesto della difficoltà, ad alcuni pare che sia opportuno ritornare all'appello dei/ai valori, secondo idee di educazione settoriale a valori socialmente condivisi – educazione alla legalità, all'ambiente, alla comunicazione sociale, alla tolleranza, alla cittadinanza, all'interculturalità ecc. –, sicuramente rilevanti perché antropologicamente sensibili, ma che, isolate da un contesto educativo più fondamentale o usate in modo sostitutivo di questo, rischiano di costituire altrettante forme di frammentazione, invece di riunificazione della vita. Benché il riferimento a tali valori sia in qualche misura inevitabile e opportuno, è però decisiva anche la coscienza della sua attuale insufficiente efficacia. Non perché l'idea di valore sia come tale – secondo il detto heideggeriano – una forma estrema di "nichilismo", in quanto pretesa oggettivazione dell'essere, ma perché in un contesto nichilista l'appello ai valori fa il gioco del nichilismo: non lo scalfisce e ne costituisce un'involontaria copertura retorico-ideologica. Anche se ancora idealmente in parte riconosciuti, infatti, in tale contesto i valori sono sprovvisti di significato storico concreto; e quindi, percepiti in modo astratto e immobile, sono incapaci di muovere l'esistenza e di promuovere nuova esperienza, lasciano cioè l'esperienza nel suo stato di frammentazione. Quando la trasmissione viva tra generazioni si interrompe, i valori, anche se riproposti, non bastano da soli a suggerire la loro continuazione nell'esperienza. E, se non se ne vede il modo efficace della continuazione, significa che non hanno più davvero a che fare con l'esperienza reale del mondo e della vita. Ciò che dà vita e vigore a quanto vale (valore) è ciò cui esso mira, cioè l'*esperienza che se ne può fare*, non viceversa. La pertinenza alla vita è ciò che dà rilievo ai valori, per cui essi hanno senso "reale" (nel senso di Newman) in virtù dell'esperienza interessante che rendono possibile.

Per far proprio un patrimonio di valori non basta volerlo: bisogna esservi introdotti da chi già ne vive ed è in grado di trasmetterlo. In questo senso un "patrimonio" - come dice la parola - ha bisogno di una funzione "paterna", cioè della buona autorità che accompagni al senso vivibile delle cose. La *capacità di fare esperienza* - come dicevamo - è originaria nel soggetto umano, ma allo stesso tempo ha anche bisogno di essere *attivata*: solo l'esperienza suscita esperienza e quindi genera l'uomo alla capacità del

suo compierla. E questo significa che si diventa capaci di esperienza essendo assunti in vario modo e misura nel circolo di un *riconoscimento*. La logica del riconoscimento, infatti, costituisce un tratto antropologico essenziale per comprendere l'*esigenza* educativa. Il riconoscimento fornisce la chiave di volta motivazionale dell'intersoggettività e il principio distruttivo dell'individualismo psicologico ed etico.

Il riconoscimento, che non ha nessun potere costituente la soggettività, è però istituente il suo esercizio storico, perché risponde a un bisogno elementare e fondamentale di *conferma nell'essere*: come afferma Arendt, "la presenza di altri, che vedono ciò che vediamo e odono ciò che udiamo, ci assicura della realtà del mondo e di noi stessi [...]"[6]. Nella sua fragilità ontologica, il vivente umano ha bisogno di essere confermato nell'essere e certificato nel suo valore, e ciò è possibile solo attraverso quell'*ospitalità* in altri che viene offerta nel riconoscimento, cioè in quell'evento del *venir a esistere intenzionalmente in altri*: nell'essere conosciuto, voluto, apprezzato da altri, il soggetto umano è rivelato a se stesso, affidato a sé e avviato al processo della sua stessa soggettivazione. Come il piccolo d'uomo ha bisogno dello specchio per acquisire l'immagine intera del suo corpo, così in ogni età della vita l'immagine di sé in altri è confronto indispensabile e, idealmente, attesa di sempre benevola accoglienza e di benefica conferma o correzione[7].

Per questo si può dire sinteticamente che l'uomo viene al mondo abitando in un altro uomo, non solo al suo inizio, ma secondo un moto analogico che si ripropone costantemente a tutti i livelli dell'esistenza individuale e della vita sociale. *Ospitalità e generazione* sono le due categorie indispensabili per configurare la genealogia personale del soggetto. La generazione umana ha nella procreazione solo un primo momento che si compie con il riconoscimento personale e sociale del nuovo nato, dando avvio a un processo che – a differenza della nascita biologica – non ha più termine, ma può essere, drammaticamente, revocato; "in un certo senso – osserva P. Ricoeur –, ogni nascita accettata è un'adozione [...]"[8]. Per questo la generatività è la dimensione antropologicamente sintetica, a partire dalla quale è possibile giudicare della condizione umana: le relazioni

umane sono per loro natura orientate alla generazione e perciò mai neutrali, ma sempre inevitabilmente generative o de-generative, sempre istituenti o destituenti altri.

La relazione umana, in quanto luogo di riconoscimento/misconoscimento è inevitabile; libera invece è la sua qualificazione etica, che ne persegua il bene cui è costitutivamente orientata e ne eviti il male della sua perversione. La sua *prima regola etica è la gratuità*: la logica della relazione di riconoscimento è quella del dono; anzi, ne è il caso paradigmatico per la comprensione della natura del dono stesso, che non consiste propriamente nella cosa donata (Derrida) e neppure nel donare (Marion), quanto piuttosto nel riconoscere altri che avviene nel segno del donare il dono. L'essenza del gratuito sta nella qualità relazionale, si concentra in un rapporto di libertà: il *gratuito relazionarsi di una libertà a un'altra libertà* attraverso i segni della loro espressione.

Ma che una libertà si rivolga ad un'altra libertà come tale (e non ad altro dalla libertà) significa che prende iniziativa nei suoi confronti e dunque che la gratuità non è passiva contemplazione o offerta senza riscontro (oblazione in tal senso), bensì sinergia propositiva, volta al frutto della libertà, che è il suo agire libero, a sua volta positivo e relazionale (libertà *di* agire, *per* un bene, *con* altri). In questo senso la gratuità, che autentica la verità morale della relazione di riconoscimento, si accompagna a una *seconda regola etica*, è un'ospitalità che attiva e mette al *lavoro*, anzitutto quello *della relazione*. L'autentica gratuità non è né un dare a perdere, né un dare in scambio, ma è attivazione libera della libertà, che chiama alla relazione, al suo lavoro per un frutto di bene (anzitutto relazionale; ma anche metarelazionale) che non vi sarebbe senza il suo impegno. Si entra in relazione per costruire qualcosa di terzo, che è anzitutto la relazione stessa con tutto il frutto buono, la ricchezza nuova che essa è in grado di produrre. In ultima istanza, ciò a cui mira il riconoscimento, infatti, è di rendere l'altro capace a sua volta di riconoscere, generandolo così alla sua maturità, che non sa solo ricevere ma anche dare. È la logica di una relazione di libera *alleanza*, cui non sono estranei l'impegno, la promessa, la fedeltà: grammatica della relazione in quanto umana.

Nell'attuale contesto culturale diventa decisiva la coscienza che l'esperienza in tutta la sua complessità relazionale ha un *essenziale significato generativo*, proprio perché, al contrario, la cultura moderna ha cancellato la "generazione" dal novero delle categorie ontologiche e antropologiche fondamentali o l'ha conservata, come nelle filosofie idealistiche, nel solo significato sintomatico dell'autogenerazione del pensiero; mentre la barbarie tecnocratica rischia di compiere l'opera rimuovendo il fatto che prima di essere soggetti capaci di manipolare la realtà delle cose e degli uomini siamo tutti *"figli"* e *"nati da donna"*. Con profondità E. Lévinas invita a una riflessione sulla condizione umana, quando, riferendosi all'episodio di Caino, scrive: "Non bisogna prendere la risposta di Caino ("sono forse io il custode di mio fratello?") come se deridesse Dio o rispondesse infantilmente non sono io (Abele), è l'altro. La risposta di Caino è sincera. In essa manca solo l'etica, vi è solamente l'ontologia: io sono io, e lui è lui"[9]. In termini nostri potremmo dire: l'alienazione di Caino sta nel non rendersi conto del legame che lo unisce costitutivamente a suo fratello; legame che fa parte della sua identità, per il quale egli è custode di suo fratello così come, a sua volta, suo fratello è il suo custode. La *custodia* tra gli uomini è infatti il modo attraverso cui essi fanno del mondo una *dimora*. Al contrario, non prendersi cura del fratello non edifica la dimora che custodisce la propria umanità. L'assassinio di Abele, infatti, significa per Caino perdere la dimora e andare errabondo ed estraneo in un mondo ostile. Senza relazioni generative il mondo – anche là dove sembra funzionare – si desertifica.
Come ha scritto S. Vegetti Finzi, in una pensosa riflessone sul dramma dell'aborto, "nessuno basta a se stesso" e "l'appello all'altro costituisce l'unica modalità con la quale possiamo affermare la nostra identità". Per questo – conclude – ciò di cui più c'è bisogno ora è un' "etica della maternità": nel senso più profondo del genitivo soggettivo, di un'etica che assuma la maternità come un paradigma umano, che inizi dalla consapevolezza che "la vita è condivisione" e che si sviluppa perciò come decisione di "autolimitazione del proprio dominio" e come accoglienza e cura dell'altro in quanto valore per sé[10]. Amplierei l'affermazione dicendo che c'è bisogno di un'*etica della generatività*, e quindi della maternità e della paternità, del-

l'unità e cura e della separazione e legge, istitutive insieme dell'identità umana storica.
Questa è dunque la tesi proposta: l'*iniziativa educativa* nasce, e può rinascere oggi, nel momento in cui si accede a un orizzonte antropologico consapevole che il *dono iniziale dell'esistenza ha bisogno di essere affidato* a chi sia in grado di accoglierlo e di farlo crescere e fruttare. La vita consegnata nella nascita chiede di essere affidata a chi sia in grado di proseguirne la profonda logica di novità: nascere è inizio e novità, come ha ricordato H. Arendt. L'educare, in un certo senso, è per aprire l'esistenza alla sua capacità di sempre nuovo inizio. Se la generazione è il senso primo della relazione umana si conferma che vi è un *nesso strettissimo tra generazione ed educazione*: l'educazione è quell'agire con cui i genitori per primi "rendono ragione al figlio della promessa che essi gli hanno fatto mettendolo al mondo", come ha scritto G. Angelini[11]. Così che, al contrario, dove la generazione non continua nell'atto educativo, al suo stesso livello di senso, si smentisce: il generare coincide drammaticamente con un gesto di abbandono. L'educazione ha bisogno alla sua base di un'esperienza elementare di positività, di relazioni semplici e buone, in cui sia tangibile la stima per l'uomo, la (com)passione per il suo cammino e il suo travaglio, la speranza nelle sue risorse; relazione dunque di fiducia creativa. Per questo il prendersi cura iscritto nell'educare non nasce e non è giustificato da un senso di insufficienza cui provvedere e di vuoto conoscitivo da riempire (funzionalismo educativo), oppure da un senso di esuberanza senza direzione da lasciar esprimere (spontaneismo educativo), secondo i modelli oggi prevalenti. L'accoglienza, che si esercita nella relazione educativa, non può avvenire, invece, che alla luce di un *senso di sovrabbondanza dell'esistenza*; quello per cui si può dire che l'esistenza è "cosa buona". Come ha affermato Benedetto XVI "alla radice della crisi dell'educazione c'è una crisi di fiducia nella vita"[12], ovvero che vi è stretta relazione tra la crisi dell'educazione e il problema generale della *trasmissione della vita* e che la vita umana si trasmette in quanto umana attraverso una generazione che è sempre simbolica. L'educazione appartiene a questo universo generativo e ne condivide le sorti.

1. L. Pareyson, *Ontologia della libertà. Il male e la sofferenza*, Einaudi, Torino 1995, pp. 15-17.
2. Per un'argomentazione in merito cfr. F. Botturi, *Secolarizzazione e nichilismo*, in "Vita e Pensiero", 1 (1997), pp. 22-32 e *La categoria della secolarizzazione: dalla modernità al nichilismo e al neopaganesimo*, in AA.VV., *Cattolici in Italia tra fede e cultura. Materiali per il progetto culturale*, Vita e Pensiero, Milano 1997, pp. 161-171.
3. Cfr. F. Botturi, *Scissione dell'esperienza e ricerca di unità*, in AA.VV, *Frammentazione dell'esperienza e ricerca di unità*, Glossa, Milano 2010, pp. 59-64.
4. D. Kamper, *Desiderio*, in AA.VV., *Cosmo, corpo, cultura*, a cura di R. Bodei, Mondadori, Milano 2002, pp. 1021 sgg. Cfr. in merito le riflessioni dell' "Annuario di etica" Affetti e legami, a cura di F. Botturi - C. Vigna, Vita e Pensiero, Milano 2004.
5. U. Galimberti, *L'ospite inquietante. Educazione e nichilismo*, Feltrinelli, Milano 2008, pp. 81-82, 107, 135.
6. H. Arendt, *Vita activa. La condizione umana*, Bompiani, Milano 1994, p. 37.
7. Mi permetto rinviare a F. Botturi, *La generazione del bene. Gratuità ed esperienza morale*, Vita e Pensiero, Milano 2009, cap. VI "Identità e riconoscimento".
8. P. Ricoeur, *Percorsi del riconoscimento. Tre studi*, Cortina, Milano 2005, p. 218.
9. E. Lévinas, *Filosofia, giustizia e amore*, in «aut-aut», 209-210 (1985), p. 9.
10. S. Vegetti Finzi, *Volere un figlio. La nuova maternità fra natura e scienza*, Milano 1997, pp. 135 e 137. In questo senso cfr. recentemente M. Moneti Codignola, *L'enigma della maternità. Etica e ontologia della riproduzione*, Carocci, Roma 2008.
11. G. Angelini, *Il figlio. Una benedizione, un compito*, Vita e Pensiero, Milano 1991, p. 188.
12. S.S. Benedetto XVI, *Lettera alla diocesi e alla città di Roma sul compito urgente dell'educazione*, 21 gennaio 2008; cfr. Comitato per il Progetto Culturale (a cura di), *La sfida educativa*, Laterza, Roma-Bari 2009, pp. 4-6.

È possibile una scuola senza senso?

Giorgio Chiosso

1. Sul finire degli anni Cinquanta Hannah Arendt pubblicò una serie di articoli sulla crisi della scuola e dell'educazione negli Stati Uniti[1]. 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, 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"[2]. 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 può 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 per regolarsi di conseguenza. È 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 due, sotto molti aspetti profetiche, osservazioni della Arendt si basano su alcuni presupposti pedagogici che dobbiamo richiamare per entrare nel merito del nostro discorso.
Il primo rinvia a una concezione dell'educazione anti autoritaria e spontaneistica che, da Rousseau in poi, attraverso le pedagogie dell'attivismo e le concezioni psicoanalitiche dell'infanzia (almeno quelle più radicali), ha variamente attraversato la società occidentale fino a generalizzarsi e quasi diventare sentire comune nelle forme banalizzate dalla grande divulgazione dagli anni Settanta in poi. Essa si può descrivere così: potrà diventare un uomo adulto felice e capace di autodeterminazione soltanto chi si è sviluppato senza imposizioni altrui sin dalla prima infanzia.
Il secondo presupposto si affida alla priorità assegnata alle esperienze dirette rispetto al riconoscimento che ci sono valori che possono essere mediati attraverso, ad esempio, l'apporto di chi possiede una esperienza di più antica data e un sapere di livello più alto o mediante la ricchezza del rapporto interpersonale.
Queste concezioni distorte dell'educazione, che le riflessioni della Arendt ci invitano a considerare, hanno alcune conseguenze che vorrei rapidamente richiamare. In primo luogo vengono messi in discussione – se non proprio spezzati – tutti gli autentici rapporti normali tra giovani e adulti, quei rapporti che derivano dalla presenza simultanea nel mondo di persone di ogni età. L'adulto perde la sua fisionomia naturale di punto di riferimento per diventare invece, quando naturalmente va bene, un semplice erogatore di cure. Così all'educazione si sostituisce la cura, un pur apprezzabile e fondamentale comportamento umano che tuttavia non coincide con l'educazione.
In secondo luogo al maestro erogatore di sapienza – impiego questa espressione nel suo significato originario e cioè di sapere che dà gusto e senso alle cose – si sostituisce l'insegnante che fornisce le competenze necessarie per completare un ciclo di studi o per impadronirsi di una tec-

nica utile sul piano professionale o, ancora, un semplice compagno di viaggio che interviene a richiesta dello studente che si autoforma, per esempio, attraverso interminabili navigazioni nel web.
Ma c'è una terza conseguenza che ci tocca più da vicino come persone che agiscono nella scuola. Se viene assolutizzata la libertà di iniziativa del bambino e poi del ragazzo, se lo stile pedagogico più efficace è quello del "lasciar fare" perché non abbiamo diritto di proporre sensi precostituiti, altrimenti rischiamo di produrre delusioni se non proprio frustrazioni, se l'apprendimento viene concepito solo come una tecnica utile per imparare ad apprendere o finalizzata alle sole competenze del saper fare, allora il titolo del nostro intervento – e cioè se sia possibile una scuola senza senso – non è soltanto un'invenzione retorica per richiamare nella sua apparente paradossalità l'attenzione di chi ascolta, ma una concreta eventualità non di domani, ma già della nostra realtà quotidiana.

2. Di fronte alla realtà di una scuola che sta smarrendo le proprie responsabilità educative per concentrarsi quasi ossessivamente sulla dimensione della formazione – uno studioso francese ha recentemente parlato di una vera e propria "ideologia della professionalizzazione" che sarebbe alla base di programmi e metodi di insegnamento – è lecito avanzare il dubbio se non siamo in presenza di un vero e proprio cambio del DNA della nostra scuola, in controtendenza con tutta la storia della nostra tradizione scolastica.
Se scorriamo l'ormai pluricentenaria storia della scuola italiana, non abbiamo difficoltà a constatare come essa si sia sempre accompagnata a una forte identità di senso fino al punto, in certi passaggi della nostra storia, di trasformarsi in una scuola di ideologia.
All'indomani dell'Unità – per esempio – la scuola fu orientata a formare gli Italiani, a sostenere la costruzione del nuovo Stato e a creare cittadini fedeli al re e alla Patria. Se andiamo a vedere i libri di lettura di quegli anni possiamo constatare come fosse proposto un forte intreccio tra virtù personali e virtù civiche: il senso del dovere, la sobrietà della vita, il deside-

rio di migliorare la propria condizione, il senso della famiglia, il rispetto dell'autorità costituita ed altrettanti valori che unificavano i diversi strati della popolazione. Era il tentativo di costruire un sentire positivo che dava un senso comunitario alla vita degli Italiani.

Non vorrei indurre alla falsa nostalgia di un tempo che presentava anche tanti limiti: il lavoro precoce dei bambini, gli elevati tassi di analfabetismo, una povertà diffusa che spesso si congiungeva alla miseria morale, un'idea di società ancora impregnata di tanti privilegi che oggi ci sembrano giustamente insopportabili. Desidero solo dire che la scuola aveva una identità non solo sul piano dell'istruzione, ma anche dell'educazione e cioè agiva con una proposta esplicita in nome di quelli che allora sembravano i valori e il bene comune da sostenere.

Se spostiamo lo sguardo a tempi più vicini a noi, al secondo dopoguerra, e in particolare, agli anni della costruzione del nostro Stato democratico, possiamo constatare come alla scuola viene assegnato il compito di promuovere il senso etico ispirato ai valori della democrazia, al rispetto di diversi modelli di vita testimoniati dalla militanza attiva – basta pensare al confronto/scontro tra comunismo e anticomunismo –, dalla dimensione della solidarietà e più ampiamente finalizzati a una concezione della vita rivolta al bene comune inteso non solo come la somma o la semplice composizione dei beni soggettivi, ma come una visione generale.

Ho anche già sopra accennato che il senso attribuito alla scuola si è anche manifestato in alcuni momenti della nostra storia con forti tinte ideologiche e addirittura totalitarie, si pensi alla scuola del fascismo ove il senso della scuola era fatto coincidere con la condivisione del regime anche nelle sue forme più aberranti come nel caso della persecuzione degli ebrei. Ma tentazioni ideologiche si sono avute anche in tempi più recenti, per esempio negli anni Settanta quando cospicue quote di insegnanti concepirono la scuola come un luogo strategico per abbattere la società e la cultura di quello che con un termine un po' largo e comprensivo, era detto il "mondo dei padroni".

Molta acqua è passata sotto i ponti e le sfide alle quali ci troviamo di fronte sono di ben altra natura. Oggi nella scuola non prevalgono più, come in

passato, battaglie ideologiche o scontri di senso, ma qualcosa se vogliamo di ancor più insidioso e cioè la povertà di proposte educative. Il modello che si sta delineando e che viene fortemente sostenuto dai grandi centri di elaborazione pedagogica internazionale – Ocse, Banca Mondiale, Consiglio d'Europa, Consiglio dei Ministri dell'Istruzione europei – è un modello ripiegato sulle esigenze economiche. Gli studiosi anglosassoni hanno coniato a questo riguardo un'espressione molto interessante: una "scuola della piena efficacia".

Con questa espressione si intende un modello scolastico giudicato socialmente più o meno accettabile in rapporto alla capacità di restare al passo con i cambiamenti economici e produttivi e, di conseguenza, rispetto alla spendibilità pratica degli apprendimenti. Essi, a loro volta, vengono definiti soprattutto dal livello di padronanza delle competenze raggiunte dagli studenti, "misurate" mediante l'adozione di particolari metodologie di rilevazione delle prestazioni.

L'elemento sotto molti aspetti decisivo ai fini della costituzione del modello della "scuola efficace" giunge dagli studi di estrazione psicometrica relativi alla misurazione delle prestazioni singole e collettive dei diversi attori scolastici. Si tratta di tecnologie valutative di complessa ed elaborata fattura svolte mediante prassi sempre più sofisticate che hanno acquistato via via maggiore credito, fino a configurarsi come una vera e propria ideologia. Con numerosi tratti analogici con gli sforzi professionalizzanti tale prassi identifica la qualità dell'apprendimento con i risultati delle prestazioni standardizzate.

Non è un caso perciò che i protagonisti dei dibattiti scolastici in questi anni non siano più filosofi, pedagogisti, psicologi, ma soprattutto economisti, esperti di organizzazione, sociologi, studiosi di statistica.

3. È precisamente in questo eccesso di procedure, di valutazioni, di programmazione scolastica in funzione di quella economica che io penso si stia perseguendo – e in certa misura compiendo – il progetto di una scuola sempre più neutra, ripiegata sugli apprendimenti spendibili, impegnata soprattutto a trasmettere competenze operative e molto meno interessata al

sapere in quanto sapere, in quanto cultura che alimenta e fa crescere l'umano che c'è in noi.

Quello che sta accadendo – ed in gran parte è già accaduto – rispetto al profilo dell'insegnante mi sembra molto indicativo e dovrebbe farci a lungo riflettere. Negli ultimi 30-40 anni ne abbiamo sottolineato – e sotto certi aspetti giustamente – le qualità professionali. Quanti si sono occupati di questo tema hanno molto insistito nel ribadire, con qualche annotazione spesso polemica, che la docenza è una professione e non una missione. Purtroppo per restare fedeli a questa affermazione si è buttato via, insieme all'acqua sporca, anche il bambino.

Mi spiego: nell'enfatizzare la dimensione professionale si è finito purtroppo per dimenticare o sottacere che l'insegnamento – come altre professioni di servizio alla persona – non è solo conoscenza delle principali tecniche di comunicazione didattica, ma è anche ricerca culturale, desiderio di lavorare con gli altri, di accettare la sfida personale e impegnativa, di rappresentare – ci piaccia o no – un modello per gli allievi, di saper far agire in modo positivo le emozioni proprie e quelle altrui. Queste capacità, che fanno di un insegnante non solo un bravo tecnico o un bravo professionista, ma anche una persona che sa relazionarsi con altre persone, si chiama vocazione e gli insegnanti bravi sono anche dei maestri ai quali gli allievi si possono rivolgere per orientarsi, per sapere dove andare. Esattamente il contrario di quella comunità di bambini autosufficienti di cui ci ha parlato poco sopra Hannah Arendt.

Lo smarrimento della scuola contemporanea è uno smarrimento di senso in seguito al quale essa si rifugia nella presunta neutralità delle tecniche, delle competenze misurabili, delle procedure impeccabili sul piano formale che tuttavia non sono in grado di dirci realmente i processi che vengono attivati dall'incontro tra le persone.

Una scuola senza una proposta di senso non è una scuola, ma un luogo anonimo di trasmissione – quando va bene e non è soltanto un luogo dove si sta insieme per qualche ora – di nozioni, esercitazioni, di passaggi di informazioni senza passioni e senza sentimenti. Una scuola che potrebbe essere anche sostituita da un apparato di macchine per insegnare e di com-

puter efficientissimi con la non indifferente conseguenza di ridurre notevolmente i costi del servizio scolastico. Una scuola così spersonalizzata nella quale gli individui sarebbero visti soltanto nella parzialità della loro intelligenza e della loro capacità di apprendere. Una scuola, insomma, al servizio dell'utile e non del bene personale, una scuola senza relazioni e dunque una scuola che non può più essere definita tale.
Qualcuno potrebbe pensare che questa sia un'esagerazione, perché rappresenta una realtà dalla quale per fortuna siamo lontani, ma in alcuni centri di riflessione, che contano molto sul piano delle politiche dell'istruzione, si stanno studiando soluzioni che vanno proprio in questa direzione.

4. Naturalmente dopo aver cercato di esaminare le ragioni che sono alla base di una scuola povera di senso, perché povera di educazione, dobbiamo domandarci a quali condizioni, in una realtà come la nostra, nella quale non ci sono più punti di vista unanimemente condivisi e nella quale convivono diversi modelli culturali e differenti stili di vita anche lontani dalla nostra cultura, quale senso sia ancora possibile per la società della tarda modernità, della liquidità, dello smarrimento e di quanto altro la cultura debole del nostro tempo ci propone quotidianamente.
Personalmente, amo molto Pinocchio e spesso lo propongo come icona della storia educativa non solo dei nostri allievi, ma anche dell'esperienza umana di ciascuno di noi. Oggi vanno di moda altri personaggi: i tanti Peter Pan che non vogliono crescere, i protagonisti dei videogiochi che uccidono tutti gli avversari, immaginando un mondo di soli vincenti, i Narcisi che amano talmente se stessi al punto da essere estraniati dagli altri. Pinocchio si propone invece come un caso esemplare di come ci si umanizza. Pinocchio mi piace perché accetta il rischio di voler diventare grande: compie tanti errori, intraprende strade sbagliate, finisce addirittura nel ventre di una balena, dove potrebbe finire la sua avventura, ma alla fine ce la fa e diventa un bambino: la metafora, in una parola, della speranza di cui non può fare a meno l'idea stessa di educazione.
È proprio affidandoci alla dimensione della speranza – e cioè investendo sul futuro degli allievi – che possiamo ritessere il filo del senso della scuola che

è tale solo quando è generatrice di umanità e sostiene lo sforzo di scoprire l'umano che è in noi. Detto in altro modo, il senso della scuola sta nella sua capacità di generare non solo sapere, ma anche senso della vita e capacità di relazione. Il senso allora non può essere dato una volta per tutte, come una norma che cada ineluttabilmente dall'alto, ma è piuttosto un processo di scoperta del soggetto che cresce aiutato dagli adulti che ne hanno cura.
Prima di entrare, con qualche indicazione più operativa, in merito a come si possa promuovere questa dimensione generativa è necessario richiamare due avvertenze preliminari.
La prima è questa: il rispetto che dobbiamo alla costruzione del senso personale altrui. Mentre siamo tenuti a fare proposte e soprattutto a testimoniare noi stessi i valori nei quali crediamo, dobbiamo dar credito alla libera coscienza dell'allievo, introducendolo alla sua personale responsabilità. La proposta educativa infatti non opprime l'altro, ma lo aiuta a scegliere e a diventare libero. Le pagine di don Giussani a questo riguardo sono tra le più suggestive della cultura pedagogica contemporanea. Nel valorizzare l'irrinunciabile principio educativo della libertà, rifugge dal nomadismo libertario e indiscriminato, riempito di tutte le esperienze possibili e immaginabili e congiunge in una felice sintesi la responsabilità della proposta di senso fatta dall'educatore e la libertà di scelta da parte dell'allievo.
La seconda osservazione è che il senso educativo non è né finalizzato al compimento solitario del proprio sé e neppure è semplicemente adattivo e cioè funzionalistico rispetto alle esigenze sociali ed economiche. Esso è invece strettamente congiunto con la nozione di perfezione umana intesa nel senso che la filosofia classica ha dato a questa espressione: perfezione in quanto conseguimento del fine è proprio di ogni persona e cioè quanto è intrinseco nella sua natura.

5. Intorno a questi due presupposti propongo quattro suggestioni per comporre un possibile quadro di senso.
a. La prima riguarda l'attenzione che la scuola dovrebbe avere verso la formazione del carattere degli allievi. Siamo di fronte a una generazione di bambini e adolescenti molto più fragili e smarriti rispetto al passato.

Una generazione definita "del nulla", definizione impressionante per chiunque si occupi di educazione. Naturalmente le ragioni di questa fragilità o, peggio, di questo "nulla" sono tante. Ma sono convinto che questo accada in via generale – ci sono poi casi particolari – soprattutto perché bambini e ragazzi sono sottoposti a una pressione psicologica fortissima, spesso estranea rispetto alla loro esperienza di bambini e ragazzi: i messaggi veicolati dai grandi media, i modelli proposti dal consumismo, la confusione tra ciò che conta realmente e ciò che è effimero, la precoce introduzione alla vita sessuale, ma purtroppo in molti casi anche genitori troppo esigenti che non possono immaginare un figlio che non sia nel medesimo tempo intelligente come Einstein, colto come Pico della Mirandola e agile come un campione di calcio.

Occuparsi della formazione del carattere significa accompagnare gli allievi verso la maturazione della responsabilità personale. Questa dimensione dell'uomo è frutto di una conquista graduale che comincia dalla scuola dell'infanzia. Attraverso l'interiorizzazione della norma morale si definisce la libertà dell'uomo consapevole di sé che si compie nel continuo confronto con la realtà nella quale ci si trova e non con un mondo che non esiste se non nel desiderio o nel sogno.

Suggerisco di leggere due piccoli libri che, a questo riguardo, dicono cose opportune in un mondo in cui tutto sembra dovuto e dove vengono richiamati più volentieri i diritti che i doveri e dove la responsabilità di ciò che accade è sempre degli altri. Uno è intitolato *Elogio della disciplina* (Rizzoli 2007) e l'altro *L'Italia dei doveri* (Rizzoli 2008), il primo scritto da un educatore tedesco, Bernard Bueb, e il secondo da uno studioso italiano, Maurizio Viroli. Tutte e due toccano il tema della responsabilità personale come requisito del nostro sentirsi persone dotate di senso e capaci di dare significato alla realtà nella quale agiamo.

b. Il secondo tassello della conquista del senso è la vicinanza e la partecipazione dell'adulto all'impresa educativa. Non "fai come ti dico", ma "fai con me", è la condivisione della fatica di crescere che non significa né indulgenza né permissivismo, ma significa saper trovare il modo di parlare "al cuore". Questa è una bellissima espressione che ricorre in tutta la tra-

dizione educativa cristiana: significa saper entrare nell'interiorità dell'altro con l'amorevolezza di cui ha parlato don Bosco, la gioia di Filippo Neri e la sapienza di Antonio Rosmini. Non è vero che i ragazzi e i giovani non vogliono più saperne degli adulti: è che spesso gli adulti non si occupano dei ragazzi e dei giovani, presi come sono da se stessi e dunque annebbiati dal loro narcisismo, sempre pronti a parcheggiare i figli da qualche parte: con le tate, con i nonni, presso gli istruttori di danza e nuoto, soprattutto davanti alla televisione.

Cosa significa saper parlare al cuore ce lo dice Daniel Pennac nel suo *Diario di scuola*. Nella prima parte del racconto Pennac narra la sua esperienza di "studente somaro" con l'interminabile serie di fallimenti, importanti però per fargli capire, una volta passata la barricata e diventato professore e genitore, come porsi verso gli studenti, e soprattutto verso gli immancabili somari. Pennac sottolinea come è arrivata la redenzione del suo *status* di "ultimo della classe", ad un tratto trasformatosi in "affamato di conoscenze": per lui, come per molti altri nella storia della scuola, a cambiare le carte in tavola è l'incontro con alcuni insegnanti innamorati della propria materia a tal punto da spingere gli alunni ad amare lo studio e attraverso questo a riconquistare fiducia in se stessi.

c. Vorrei quindi – in terzo luogo – suggerire alcune riflessioni sull' importanza del lavoro ben fatto. Non basta insegnare a "fare", occorre "fare bene" e cioè con precisione, ordine mentale e senso della disciplina. Sono ben consapevole che nella società dell'immagine e della comunicazione totale la restituzione in termini personali del "lavoro ben fatto" costituisce davvero un aspetto che rischia di apparire un po' *retrò*. Ciò che oggi contano sono altri parametri: l'apparenza esteriore, il successo acchiappato a qualunque costo, la visibilità mediatica, l'esibizione dei vestiti griffati. Naturalmente poi noi pretendiamo ben altro quando il lavoro degli altri ci riguarda ed esigiamo un "lavoro ben fatto" dall'artigiano che provvede ad aggiustare il motore della nostra auto, dall'impiegato cui ci rivolgiamo per una pratica burocratica, dal medico che ci visita.

Il "lavoro ben fatto" non è solo una categoria etica, ma è anche una categoria economica perché significa spendere bene il tempo scolastico.

L'uso del tempo ha un alto valore simbolico perché svela in che modo l'insegnante si prende cura degli allievi. Il "lavoro ben fatto" è tuttavia soprattutto una importante categoria pedagogica. Nel concetto del lavoro ben fatto stanno l'individuazione di un preciso scopo da raggiungere, la mobilitazione delle capacità personali, la messa alla prova del soggetto che apprende, l'accompagnamento dell'insegnante attraverso il sostegno e l'incoraggiamento, e infine la correzione e la valutazione. Attraverso la correzione e la valutazione – gestite con il solido buon senso delle persone intelligenti – passano messaggi espliciti e impliciti di profondo rilievo formativo: il confronto con il maestro e cioè con una persona esperta (contrastando il rischio dell'autoreferenzialità personale), la perfettibilità dell'agire umano (e dunque la consapevolezza della possibilità del miglioramento personale) e il senso di responsabilità verso il proprio lavoro (evitare la persistenza dell'errore).
Anche qui vorrei suggerire una lettura, questa volta di un romanzo di Primo Levi dal titolo *La chiave a stella*, in cui si narrano le vicende di un operaio specializzato che con questo particolare attrezzo gira il mondo a montare gru, ponti sospesi, impianti petroliferi. Il protagonista nutre l'orgoglio del "lavoro ben fatto": "Io, l'anima ce la metto in tutti i lavori. Per me, ogni lavoro che incammino è come un primo amore". E Levi aggiunge: "Amare il proprio lavoro costituisce la migliore approssimazione concreta alla felicità sulla terra".
d. Infine, come quarta suggestione di senso, propongo l'educazione alla condivisione solidale. Di fronte all'individualismo soggettivistico e al relativismo del nostro tempo è difficile veicolare il senso della tradizione nel senso proprio di questa espressione e cioè di un patrimonio che ci è donato gratuitamente, di cui noi facciano uso e che siamo chiamati a reinventare per renderne il nucleo portante sempre attuale e vivo. Spesso la nozione di tradizione è confusa con quella di tradizionalismo. Il tradizionalismo consiste nella tentazione di imbalsamare il passato e nella rinunzia a reinterpretare i valori propri della tradizione. Senza tradizione non andiamo lontano perché perdiamo la consapevolezza delle nostre radici e diventiamo cittadini apolidi di un mondo sconosciuto.

Un primo significato che possiamo attribuire alla nozione di "condivisione solidale" sta dunque nella promozione negli allievi della consapevolezza di essere parte di una storia che nell'evolversi nel tempo si presenta a noi con una proposta che dà senso alla nostra vita. Noi non siamo che una piccola porzione di una staffetta che corre lungo i secoli e a cui compete di consegnare il testimone a chi viene dopo di noi. Sapere chi siamo significa semplicemente avere una identità pienamente consapevole, capace di dialogare e confrontarsi senza reticenze con quanti si riconoscono in tradizioni diverse dalla nostra, senza rinunciare a ciò che siamo stati e che siamo.
Ma c'è un secondo significato di condivisione non meno importante. Esso riguarda la partecipazione alla vita comune, il superamento dell'individualismo egocentrico, la valorizzazione della dimensione sociale dell'essere umano. Sono perciò da incoraggiare e sostenere tutte quelle pratiche didattiche che, accanto al lavoro e all'impegno personale, prospettano la partecipazione a progetti comunitari, che promuovono mentalità cooperative e favoriscono il superamento delle logiche esasperatamente competitive.
Sulla dimensione della condivisione propongo la lettura di alcune pagine bellissime del cardinale Angelo Scola raccolte in un piccolo volume, nel quale l'autore rilegge e commenta il pensiero educativo di don Luigi Giussani, dal titolo *Un pensiero sorgivo*[3], in particolare nella seconda parte, quando vengono approfonditi i concetti di tradizione e di realtà, due nozioni che ogni insegnante dovrebbe avere ben chiare per essere non solo un efficace trasmettitore di nozioni, ma anche un educatore capace di promuovere senso.

6. Vorrei concludere con un'ultima riflessione. All'inizio della mia esposizione ho richiamato alcuni passaggi della nostra storia scolastica per dimostrare come la scuola si sia sempre ispirata a criteri orientativi disegnati tra politica, etica comune e pedagogia. Oggi questa dimensione appare molto indebolita e, se tutto va bene, consegnata a poche ore annuali del programma di educazione civica. Oggi prevalgono altre urgenze con-

segnate spesso in una formula che mi fa venire l'orticaria, ma che esprime assai bene la mentalità del nostro tempo: una scuola "efficiente ed efficace", come se con l'efficienza e l'efficacia riuscissimo a risolvere tutti i problemi dei nostri allievi.
Una scuola ricca di senso è oggi molto più che in passato affidata agli insegnanti, alla loro capacità di essere adulti credibili e significativi, pronti a mettersi in gioco e accettare quella sfida che Benedetto XVI ha consegnato a ciascuno di noi richiamando con grande intuizione "l'emergenza educativa". La questione centrale del senso della scuola è dunque quella di chiederci se siamo noi prima di tutto disponibili a guardare in faccia la situazione nella quale ci troviamo e cioè a fare i conti con la realtà così com'è o se, invece, preferiamo cavarcela senza mettere realmente a fuoco la sfida che ci sta di fronte.
Una scuola senza senso non è una scuola nel significato che questa espressione ha sempre avuto dall'antichità in poi: è un semplice luogo di apprendimento, di trasmissione di conoscenze, di reciproca e magari anche efficiente comunicazione di dati e informazioni. Ma la scuola ricca di senso è tale soltanto se gli insegnanti sono a loro volta capaci di senso. Insomma, per chiudere con una piccola formula, potremmo dire che c'è scuola portatrice di senso nella misura in cui ci sono insegnanti capaci di darsi un senso.

---

1. Hannah Arendt, *La crisi dell'istruzione*, in *Tra passato e futuro*, Vallecchi editore, Firenze 1970, pp. 189 - 213.
2. Hannah Arendt, *La crisi...*, cit., p. 197.
3. Angelo Scola, *Un pensiero sorgivo. Sugli scritti di Luigi Giussani*, Marietti, Genova 2004.

L'Unione europea, la questione del senso e la scuola

Mario Mauro

Il professor Francesco Botturi ha ampiamente descritto la nostra epoca come un periodo nel quale la scomparsa delle ideologie ha lasciato ampio spazio all'affermarsi del nichilismo.
Cosa accade oggi dell'ideologia? E che cosa vuol dire oggi che i confini, anche geografici, di quella che chiamiamo Europa rappresentano, in termini di sfida culturale, il contenuto stesso della evoluzione delle ideologie? Vorrei rispondere attraverso degli esempi. L'ideologia è un approccio alla realtà che prescinde da molti dei fattori della realtà stessa, per cui arriva quasi a "sconciarne" il volto e a trasformarla in un sottoprodotto dell'esperienza dell'umano, con effetti desertificanti per quello che è il progettare, il futuro e il tentativo di dare un senso al presente. Quando Lenin e Stalin prendono il potere in Russia vogliono la "dittatura del proletariato", cioè una società messa a disposizione degli operai; ma gli operai in Russia nel 1917 non ci sono. Prendono allora 20.000.000 di piccoli contadini proprietari kulaki e li eliminano affinché quella realtà possa corrispondere a ciò che hanno in mente. E quando Hitler scrive *Mein Kampf*, fin dalla prima pagina, dice che l'uomo è la creatura più degna dell'universo, ma alla seconda aggiunge che gli Ebrei non sono uomini e ne trae le orrende conseguenze che conosciamo. E quando Pol Pot lascia gli studi della Sorbona, prende la decisione di chiudere in campo di concentramento, in Cambogia, tutti quelli che portano gli occhiali, perché se hanno gli occhiali possono aver studiato e quindi essere rimasti contaminati da altre culture non coincidenti con il marxismo dialettico che lui propugna, con le conseguenze che conosciamo bene. L'ideologia, cioè, è l'afferma-

zione di un rapporto con la realtà che altera la realtà stessa, ad un punto tale da nullificare il portato di verità che quella realtà ha dentro, mentre le conseguenze dell'ideologia sul divenire del progetto e sull'organizzazione sociale dei nostri tempi sono diventate un giudizio sulla vita tutta. Se ripensiamo a ciò in cui consiste l'ideologia negli ultimi anni, dopo il grande bagno di sangue della seconda guerra mondiale; se ripensiamo, quindi, al tentativo di reggere la contrapposizione di modelli, che era anche contrapposizione di modelli educativi nel mondo e in un'Europa che viveva al di qua e al di là di una cortina di ferro; e se pensiamo a quello che è stato invece il portato altrettanto drammatico degli anni Ottanta e degli anni Novanta, attraverso la strettoia del "politicamente corretto", comprendiamo bene che oggi si è giunti alla dimensione ultima della statolatria, vale a dire alla possibilità per la tecnica e la scienza di farsi ideologia: e cosa c'è di peggio – a fronte di un mondo che già da tempo aveva intrapreso la strada – di poter costruire una società e un uomo che fanno a meno di Dio, di una società che può dire di fare l'uomo in quanto tale, di costruirlo dal nulla, di farlo agire *ex nihilo sui et subiecti*, di fare in modo che ci sia quello che altrimenti prima non si sarebbe potuto immaginare poterci essere, se non per l'intervento di una mano creatrice? Se è vero questo, il confronto dell'esperienza del senso, nel tempo dell'ideologia, è stato come uno svelare di continuo l'irriducibilità del senso stesso. Ma che cosa avviene appunto quando quel segmento irriducibile sembra non esserci più? Che cosa avviene, cioè, quando il contenuto ultimo dell'ideologia è il nulla stesso?

Anche in virtù del mestiere che svolgo, vorrei muovere da quella che il professor Bontadini chiamava "la pesca quotidiana" e cioè la lettura di quello che nella realtà c'è. Molti si sono intrattenuti negli ultimi mesi, e con toni esagitati, su una particolare sentenza della Corte dei Diritti dell'Uomo di Strasburgo sul tema "ostentazione o esibizione dei simboli religiosi in luoghi pubblici", la cosiddetta "sentenza del crocifisso"[1]. Questa sentenza, in realtà, nelle motivazioni formali, non ha nulla a che vedere con la religione: è infatti una sentenza che investe proprio il tema della libertà di educazione; e infatti è la libertà di educazione che ha mosso la ri-

corrente (una cittadina italo-finlandese, cioè finlandese sposata in Italia e quindi vivente e residente in Italia), ad intraprendere un lungo e complesso cammino giudiziario che l'ha portata di fronte alla Corte dei Diritti dell'Uomo di Strasburgo, sostenendo sostanzialmente questa tesi: "Occorre allontanare il crocifisso dall'aula dove deve studiare mio figlio, perché altrimenti impedite a me, atea, di educarlo secondo i principi in cui credo"; e questo – che credo di non credere – evidentemente è il principio cui tutta la struttura della politica, e quindi la vita dello Stato italiano, si deve piegare, per poter sostenere questo tipo di libertà di educazione. Ed è a questa tesi, quindi, che hanno detto sì i giudici della Corte di Strasburgo; e per indicare quanto sia erroneo il meccanismo mediatico che continua a parlare di "Corte Europea" si sappia che quella Corte dei Diritti dell'Uomo è presieduta da un turco e ne fanno parte un giudice serbo e uno italiano, il giudice Vladimiro Zagrebelski che già 25 anni fa si era prodotto proprio in una sentenza analoga per poter giustificare la sua chiara volontà di non dover convivere, in un'aula di giustizia, per l'appunto con un crocifisso. Quella Corte è l'espressione del Consiglio d'Europa, un organismo nato dopo la seconda guerra mondiale e prima delle attuali istituzioni europee, per giustificare la convivenza tra gli stati dell'Est e gli stati dell'Ovest. In un momento di assoluta incomunicabilità tra due mondi, retti da ideologie alternative, si era studiata l'esistenza di un *forum* che rendesse possibile, quanto meno, mettere in comune la violazione più esplicita dei diritti umani dell'una e dell'altra parte. In quel contesto si era ammesso, dentro questo *forum*, un paese come l'Unione Sovietica, ma anche un paese come la Turchia; e quindi da subito quella Corte nasce, in quel contesto storico e giuridico, in modo più ampio di quello poi che sarà il progetto europeo, e mantiene la sua intima utilità anche nel momento in cui cade, dopo il 1989, il blocco sovietico perché accoglie le cento, le mille contraddizioni dei tanti paesi prodotti dallo sfaldamento dell'Unione Sovietica stessa. Ho voluto descrivere nel dettaglio la nascita della Corte dei Diritti dell'Uomo perché solo così si può capire perché questo tipo di causa sia finita lì, perché questo tipo di violazione sia finito in quella sede. Un'analisi di questa sentenza ci indica, *per viam negationis*, cioè andando ad indagare la

contraddizione, il paradosso che si troverebbe a generare l'applicazione delle conseguenze della sentenza stessa, a cominciare dal contesto nel quale quella sentenza viene a diventare orientante. Infatti, che cosa accadrebbe se quella sentenza, dopo il ricorso già proposto il 21 gennaio dal governo italiano, venisse ratificata dalla cosiddetta *Grand Chambre*, vale a dire il livello ultimo di ratifica di quella Corte, e trovasse poi la firma della convenzione nelle istituzioni dell'Unione Europea? Perché alle conseguenze di quella sentenza non tutti hanno pensato. Non ci ha pensato, per esempio, il Presidente del Consiglio del Regno di Spagna, José Luis Rodríguez Zapatero, che pochi giorni dopo quell'approvazione, ma ancora in un momento transitorio per la sentenza a Strasburgo, ha proposto una legge nel proprio paese affinché, in ottemperanza anticipata dell'affermazione ultima della sentenza stessa, si potesse, anche in Spagna, prendere i crocifissi non solo dalle aule, ma anche da qualsiasi ufficio pubblico, e buttarli nel cassetto. Non ci hanno pensato molti di coloro che vivono nelle istituzioni e io proverò ora ad elencarvi alcune delle conseguenze possibili: negli uffici pubblici bisogna togliere le croci, quindi via il crocifisso dalle aule delle scuole statali italiane. Ma che cosa accadrebbe ad esempio di croci-simboli come quella sulla bandiera della Finlandia? Che cosa accadrebbe, ad esempio, della bandiera della Svezia o di Malta? Cosa si dovrebbe fare nelle aule del Parlamento europeo, ma anche nelle aule dell'O.N.U., della bandiera della Danimarca, della Slovacchia, della Grecia, della Norvegia, della Svizzera, per finire con quella della Gran Bretagna che di croci ne ha addirittura due? Di fronte alla sterile comprensione delle conseguenze di quella sentenza in chiave di contrapposizione tra i diritti della Chiesa e i diritti dello Stato, occorre capire che qui, in realtà, stiamo parlando dell'esistenza stessa degli Stati, perché la ragione per la quale figura alle spalle di molte aule pubbliche il crocifisso non è dissimile da quella per cui la croce campeggia all'interno della bandiera del Comune di Milano, e non è dissimile neanche dalla ragione per cui ci sono le dodici stelle dell'Apocalisse a campeggiare al centro della bandiera europea. E non è peraltro molto diversa dalla ragione per cui la mezzaluna figura al centro della bandiera turca. Per cui, anche in

questo caso, proviamo a tirare le conseguenze di quella eventuale sentenza. Ammettiamo che, alla fine del suo lungo processo di adesione che va avanti ormai da quarant'anni, la Turchia entri in Europa: ci arriverebbe giusto per vedersi strappata la mezzaluna dalla bandiera. Con la conseguenza di aggiungere alla condizione di Cipro, che è sotto occupazione turca, l'occupazione di almeno un'altra dozzina di paesi europei; perché, per chi non lo sapesse, l'esercito turco è grande come quello britannico, francese e tedesco messi insieme... Perché metto in evidenza questo paradosso? Perché il tema del nichilismo, del nulla, del pensiero che sottende a molte delle azioni dentro le istituzioni ma in genere dentro il cuore della vita pubblica, sottolinea con forza un altro passaggio: la questione dell'educazione non è una questione relativa all'educazione in sé. Prima ancora di essere il tema di una strategia attraverso la quale si riformano i sistemi di istruzione, la questione dell'educazione è la questione del senso. E la questione del senso, quando non viene presa in considerazione, produce effetti che sono allo stesso tempo ridicoli, contraddittori e soprattutto drammatici, perché conducono al suicidio una società, ed è un suicidio morale, culturale e politico. Per cui se oggi c'è un problema di evoluzione dell'ideologia, che la fa muovere a grandi passi verso il nichilismo, questo è un problema che contiene, nei termini del politicamente corretto, l'aspetto della laicità, dell'uguaglianza dei cittadini, dell'integrazione, della religione, del rapporto tra fede e ragione. Si valutino le parole del professor Veronesi, che dice a chiare lettere sul "Corriere della Sera": "Io ho scelto per la ragione e per la scienza e siccome ho scelto per la ragione e per la scienza ho dovuto giocoforza abiurare alla fede"[2]. Che cosa rimane, quindi, della lezione di realismo di un grande dottore della Chiesa del IV secolo, san Gregorio Nazianzeno, per il quale la fede fiorisce sul tronco solido della ragione?

Il nichilismo è quindi, oggi, la forma stessa del politicamente corretto, perché l'assenza di senso viene proposta come un diritto. La mancanza di senso è pertanto subita invece di essere percepita come il dramma più grande della nostra storia, quella cosa che ci dovrebbe far rabbrividire e per la quale veramente scendere in piazza e chiedere ai governi di far

qualcosa, pur sapendo, ovviamente, che non è negli strumenti e nelle misure della politica questo livello della risposta. Ma veramente dovremmo fare la rivoluzione! Oggi per l'assenza di senso si organizzano simposi e si affermano sentenze, e questa assenza viene proposta come un diritto; ma l'alternativa alla presenza di quella croce, di queste croci è un muro bianco in cui scompaiono i contorni dell'umano. Questo è il problema di fondo. Il problema è veramente quello di una visione che si alimenti del senso. Sulla questione, per esempio, della libertà di educazione, intesa anche come reperimento di risorse, c'è stato chi ha voluto tirare le conseguenze in termini positivi in un contesto politico complicatissimo, come quello italiano, tenuto conto anche dell'impaccio costituzionale cioè dell'articolo "senza oneri per lo Stato". Come ha fatto la regione Lombardia che ha creato un modello, il cosiddetto "buono/dote scuola", che è di gran lunga pietra di paragone non solo per l'Italia e non solo per l'Europa. Invece chi è rimasto dentro l'impostazione delle leggi, come quella di Casati e di Crispi, legando l'esperienza dell'istruzione al meccanismo di esproprio del senso, – perché questo è stato all'inizio del nostro Stato in Italia: l'esproprio fatto nei confronti della Chiesa di una attribuzione e quindi di una capacità di organizzazione della nostra società di quell'epoca –, ha sacrificato tutte quelle che erano le oggettive possibilità affinché la battaglia per il senso potesse continuamente vincere e di giorno in giorno riproporsi in termini nuovi. Tant'è vero che, da allora in poi, abbiamo visto il problema dell'istruzione legato a quello della rendita politica: prima abbiamo dato vita a una generazione risorgimentale, poi a una fascista e poi, quando nel secondo dopoguerra siamo stati messi in ginocchio da una separazione della società analoga a quella che avveniva, con l'ausilio della cortina di ferro, su scala mondiale, abbiamo ceduto la scuola, l'università e la cultura, realizzando ciò che, sinteticamente, abbiamo sentito dire tante volte: abbiamo fatto negli oratori e nelle parrocchie i cinema mentre gli altri facevano i film. Questo è il cuore della questione, e per ribaltare questa impostazione non è necessario, semplicemente, che il governo di A o il governo di B diano la mancia di turno, ma che si riconsideri quella che è la questione di fondo.

Non immaginiamo probabilmente fino a che punto si possa spingere il nichilismo: chi fosse stato a Copenaghen[3], dove si è discusso del cambiamento climatico, avrebbe verificato che l'approccio alla considerazione dei temporali oggi può essere in termini talmente ideologici da pensare di poter determinare anche quelli. Ecco un ulteriore esempio: qualche giorno fa il Papa, il rappresentante vicario di Cristo sulla terra, ha preso la parola contro un governo sovrano di una nazione libera e democratica; il Papa ha alzato la voce non contro il Sudan, dove pure c'è la strage dei cristiani, non contro l'Arabia Saudita, dove c'è una teocrazia islamica, ma contro la Gran Bretagna, dove è stata proposta una legge che si chiama *Equality Bill*, la legge dell'uguaglianza e delle pari opportunità[4]. E non ha detto di avere delle perplessità su qualche passaggio, ma ha affermato che si stavano discriminando i cristiani; ovviamente in nome dell'uguaglianza, in nome della parità di genere, in nome della laicità, dell'integrazione delle religioni, cioè in nome del nichilismo, che oggi è la forma del politicamente corretto che mette nelle condizioni una società di vivere l'assenza di senso come un diritto. Questo ha detto il Papa. E siccome viviamo la stagione del nichilismo, non dell'ideologia, nessun leader politico ha preso parola sostenendo che il Papa fosse un nemico da sconfiggere, ma è stata usata un'arma più raffinata: il nulla. Neanche una parola, neanche una citazione in un trafiletto di una pagina di "Repubblica".

Allora la questione dell'educazione, oggi, nel percorso istituzionale – cioè in quel percorso dentro il quale si riflettono, si riversano le opzioni che vengono partorite dall'esperienza dei governi, degli stati e delle società –, questo aspetto dell'educazione, va di pari passo con uno degli aspetti più drammatici del processo di integrazione europea: mi riferisco al fatto che oggi l'Europa non è competente sui programmi scolastici. Non c'è nessuna "cupola" europea che abbia studiato sul tema dei libri di storia europeocentrici, e sarebbe anche interessante, oltre che necessario, farlo. Invece c'è una grande preoccupazione affinché i diplomi, le qualifiche e le lauree abbiano validità per il mercato comune, che mette insieme oggi 530.000.000 di persone. Abbiamo il problema della cosiddetta "armonizzazione", nella educazione come in altri campi, ad esempio nel diritto di

famiglia, perché in un paese dove ormai 530.000.000 di persone vivono senza più frontiere e senza più dogane molti tra di loro si sono sposati e la metà di questi si sono pure separati; così c'è un contenzioso legale sull'affidamento dei figli che ha travalicato ormai la gestione che veniva fatta precedentemente, per via diplomatica, attraverso i Ministeri degli Esteri. E il tutto è diventato un problema di giustizia comune, a fronte di sistemi di giustizia che, come quello dell'istruzione, comuni non sono. Ora, con l'approvazione del trattato di Lisbona le istituzioni europee hanno, come sempre da vent'anni a questa parte, assunto nuovi poteri: così in tali istituzioni produrremo, nel tempo, nuova legislazione nel campo della giustizia e nuova legislazione nel campo dell'istruzione, e via dicendo. Ma se le premesse sono quelle che ho riferito prima, su quali basi produrremo questa nuova legislazione? E quel tema, quel dramma dell'esperienza del senso non dovrà a quel punto confrontarsi con un passaggio chiave, bellissimo, di Jozeph Tischner, sacerdote e filosofo polacco il quale dichiarava che se Dio nasce, il potere trema? (J. Tischner, *Il pensiero e i valori*, CSEO biblioteca, Forlì 1980). Questo è essenzialmente, oggi, il problema dell'educazione: l'alternativa all'ideologia che si fa nichilismo e scetticismo; ma come questa alternativa e qualunque tentativo buono, come avrebbero potuto ottenere risultati tutte quelle "fatiche di Sisifo" – e ci metto dentro tutti i tentativi buoni che sono stati fatti nella vita pubblica italiana di riformare la nostra scuola negli ultimi vent'anni –, come avrebbero potuto vincere a fronte di un mondo che, al di là della chiave ideologica, in termini scettici era già fortemente orientato a non applicare nessun passaggio di quelle riforme che sono state ipoteticamente disegnate negli ultimi vent'anni? Il realismo allora che cos'è? Il realismo è ancorato, oggettivamente, alla messa in mostra del principio di evidenza, per cui andiamo a vedere come stanno le cose, per cui vediamo qual è quell'aspetto di verità che la realtà si porta dietro. "Quid est veritas?" La risposta del realismo, nel noto anagramma latino, è: "Vir qui adest", un uomo che ti sta di fronte, un uomo che si fa carico dell'esperienza dell'educazione. Un uomo che è un insegnante, certo, un professore universitario, anche, ma può essere anche un uomo con altre competenze, un macellaio, un politico,

un uomo qualunque che però ha passione, che ha stima di quell'esperienza del senso e che ovviamente nel caso del politico può essere pluriforme. Riferendomi alle osservazioni del professor Chiosso, mi sono chiesto se sono un Pinocchio, o se sono un Peter Pan, ma per questi due esempi della storia del pensiero i modelli politici a disposizione sul mercato sono già tantissimi. Allora che politico sono io? Cioè che modello ho, in termini di realismo, dello sviluppo della battaglia sull'educazione? Sancio Panza è il mio ideale! Perché Sancio Panza è uno scudiero, cioè uno che concepisce l'esperienza del proprio ruolo come garante e non padrone della vita di coloro che gli sono affidati; e se noi siamo garanti, se il ruolo delle istituzioni è quello di essere garanti e non padroni della vita di coloro che ci vengono affidati, il nostro mestiere è fare in modo che il senso si manifesti. È aiutare una società a distinguere tra un mulino a vento e ciò che può portare una generazione al compimento della propria vocazione. Soprattutto credo che un aspetto che ci mette insieme in questo è che esercitare il ruolo con forza, in questo caso, significhi guardare a quello che si manifesta attraverso il lavoro degli insegnanti, degli educatori a tutto campo; perché se è ridicolo l'intervento di un uomo politico, una volta che dovessimo essere costretti ad ammettere che la nostra società non è più portatrice di senso, dovrei tacere per sempre. Ma sono vent'anni, trent'anni, trentacinque anni che io nell'esperienza della mia vita questo senso lo vedo portato, e non solo personalmente portato ma socialmente portato, attraverso una rete di opere talmente impressionante che mi fa sperar bene non solo per l'Europa ma per il mondo intero.

---

1. Corte Europea dei Diritti dell'Uomo, sentenza del 3 novembre 2009.
2. Intervista a Umberto Veronesi nel corso di Sky Tg 24 pomeriggio, riportata sul "Corriere della Sera" del 4 febbraio 2010.
3. XV Conferenza ONU sul Clima - COP 15, Copenaghen, 7-18 dicembre 2009.
4. Equality Act 2010. Legge del Parlamento inglese n.15, 8 aprile 2010.

Realismo educativo.
Ricordo di don Giorgio Pontiggia e don Giancarlo Ugolini[1]

Onorato Grassi

È con grande affetto ed anche con un po' di trepidazione, che non posso nascondere, che mi accingo a ricordare due grandi amici.
Don Giorgio Pontiggia è stato fra coloro che vollero, anni fa, dare vita a quello strumento di aiuto e di sostegno dell'esperienza scolastica milanese e nazionale, prima denominato "Coordinamento culturale delle scuole libere" e ora "Associazione Rischio Educativo", e ne è stato fedele e attivo sostenitore. Nacque con lui l'idea di unire le scuole che, proclamando il diritto all'educazione libera, volevano sostenersi, più che nell'organizzazione, nell'esplorare e vivere un nuovo modo di educare e una cultura aperta alla verità e alla realtà. Egli lo ha fatto con l'impeto che lo contraddistingueva e con una intelligenza "irosa" contro ogni conformismo e formalismo, ma semplice nel riconoscere ciò che è vero e autentico, e prodiga nel costruire. L'eco della sua presenza risuona ancora forte fra noi, non solo per la sua figura, che pur fu grande e suggestiva, ma per il *segno* che essa rappresentò, caratterizzando la coscienza e il cuore. La vita che don Giorgio amava era quella degli uomini liberi, quella che pulsa di desiderio e di audacia, quella che sopporta la fatica e condivide il dolore; quella, insomma, nella quale il cielo non è più separato dalla terra, ma le cose di quaggiù sono vissute fino in fondo e abbracciate da un amore che va al cuore del mistero della vita, quello che "fa tutte le cose". Don Giorgio è stato testimone di tutto questo, insieme ad altri che la vita ha donato a noi di incontrare.
Perciò mi preme ricordarlo insieme ad un altro grande amico, don Giancarlo Ugolini, anch'egli scomparso lo scorso anno, nello stesso mese, a pochi

giorni di distanza. Ebbero molte cose in comune don Giorgio e don Giancarlo, costui di undici anni più vecchio, ma sempre pronto a mettersi ad ascoltare il più giovane socio: l'incontro, in tempi e circostanze diversi, con don Luigi Giussani, che suscitò in loro l'ardore di una fede viva, la responsabilità educativa, la costruzione di opere importanti come la Karis di Rimini e il Sacro Cuore di Milano – dal quale sono passati, negli ultimi 25 anni, più di 7.000 studenti e ne sono usciti, con diploma liceale, più di 2.000 –, la lunga malattia. Ma, soprattutto, essi ebbero in comune la grande caratteristica di chi nella vita è padre per altri, che è quella di essere figlio. La "generazione", il "generare", fu il fulcro della passione educativa di entrambi, ed è questo aspetto che vorrei prima di tutto ricordare, per tratteggiare, sommariamente, quello che abbiamo chiamato "realismo educativo".

In uno dei pochi suoi scritti, compensati però da un'intensa e vasta comunicazione orale, don Giorgio scriveva: "Non esiste possibilità di essere liberi se non generando"[2]. Si trova, in questa espressione, la profonda convinzione che la libertà sia l'adesione all'essere nella sua forma più piena, quella dell' "essere esistente", dell'essere non statico, ma che si fa, diviene, avviene. La vera soddisfazione delle proprie esigenze e dei propri autentici desideri, il compiersi della propria personalità e la pienezza della vita, cioè l'essere liberi, si realizza partecipando, attivamente, al continuo avvenimento della vita. "La generazione è un atto presente", ha scritto don Giussani, come è stato ricordato da don Julián Carrón al funerale di don Giancarlo, e "nessuno genera, se non è generato"[3]. Allora l'educatore è chi è padre perché è figlio, ed è tanto figlio da diventare padre. Altri, meglio di me, potrebbero testimoniare quanto per don Giorgio l'essere figlio, non biologicamente, ma ontologicamente ed esistenzialmente fosse una discriminante quasi fisicamente avvertibile. Dotato di una forte psicologia, non necessitava certo di azioni consolatorie. Per lui, piuttosto, si trattava di aderire al Mistero attraverso chi glielo aveva reso familiare. Ricordo ancora – e la cosa mi colpì allora tanto da farmelo sentire ancora attuale – quando, dopo un incontro particolarmente importante, a pranzo mi disse: "Vedi, per questa certezza sento che non c'è niente che possa fermarmi". A questa principale caratteristica e condizione dell'educazione si può col-

legare l'altro principale elemento del metodo, legato allo scopo. Quante volte lo si è sentito, più ad alta voce che in modo sommesso, dire: "La scuola è per i ragazzi, per i ragazzi!". Fu una preoccupazione e una cura che i ragazzi sentirono su di sé, costantemente, ma fu anche un criterio per giudicare la scuola e quanto si faceva in essa. Addirittura per delineare la natura e la funzione di quella che egli considerava, prendendo le distanze dalla fissità burocratica, una "convenzione sociale". "Per i ragazzi" significava che tutto, nella scuola, doveva servire alla crescita della loro personalità, della loro intelligenza, della loro affettività. Non era il semplice "mettere al centro l'alunno", quasi annullando, in modo artefatto, il resto; gli insegnanti dovevano esserci, per comunicare, l'ambiente doveva essere curato, per riflettere un ordine e una certa bellezza, gli orari e gli impegni andavano rispettati. Ma tutto sarebbe stato inutile, o avrebbe vanamente girato su se stesso, se poi i frutti non fossero venuti. Nella scuola bisogna insegnare e istruire, gli alunni devono studiare e devono essere aiutati ad apprendere, anche chi, magari all'inizio o per qualche accidentale motivo, si trova in difficoltà. Bisogna allora impegnarsi di più, trattando gli alunni non come individui anonimi, ma come persone con il loro volto e con il loro mondo. Un giorno mi mostrò il testo di un racconto, scritto da un ragazzo con prosa sicura e accattivante. "Questo qui, mi disse, va male in italiano, non sa fare i temi, eppure scrive così. La scuola non può ignorare quel che uno è". Ma se la scuola deve istruire, ben sapeva, don Giorgio, che il vero sapere ha sempre a che fare con la vita e la realtà, e non è una semplice, anche se necessaria, erudizione. Certo non conosceva un aforisma conservato in un florilegio medievale di Oxford, che recita: "Eundem debere discendi finem esse quem et vivendi"[4] (lo scopo dell'imparare deve essere identico a quello del vivere), ma, credo, lo avrebbe certamente condiviso.

Impegnati nella loro scuola, don Giorgio e don Giancarlo erano consapevoli della responsabilità civile, sociale e politica che la loro azione implicava: non è infatti ammissibile che si eserciti il diritto costituzionale di aprire e sostenere una scuola libera senza pensare all'intero sistema scolastico e, in particolare, senza prevedere soluzioni all'esercizio della libertà di scelta e di educazione, che ogni studente e genitore deve poter

esercitare. Non si è mai trattato di dare i soldi ai preti o ai ricchi, o di aumentare le sovvenzioni; piuttosto si tratta di riconoscere un diritto e la funzionalità di un sistema, quello delle scuole paritarie, al sistema nazionale dell'istruzione, riconoscendone la funzione pubblica. Su questo punto i nostri amici non nutrivano più nessuna illusione; né i governi di sinistra né quelli di destra sembravano disposti a riformare la scuola italiana introducendo la parità scolastica, non solo come norma giuridica – come è avvenuto con la legge 62 del 2000 – ma anche sotto il profilo economico. Anche l'attuale governo non sembra disposto ad affrontare e risolvere il problema; e ciò renderà ingessato il sistema ancora per molti anni. Tuttavia non si poteva abbandonare il campo; di qui la ricerca di tutte le possibili soluzioni, per liberalizzare il sistema, per permettere di esercitare la libertà di scelta e per consentire anche alle famiglie meno abbienti di mandare i loro figli alla scuola che sentono più consona ai propri ideali educativi. È questo un compito che ci è stato lasciato; ed è un compito che ciascuno, secondo le proprie responsabilità, non può dimenticare di svolgere, non per difendere privilegi, anzi, al contrario, per consentire alla scuola di essere quello che veramente deve essere: uno strumento di promozione culturale e sociale, che consenta a chi è meritevole di compiere i propri studi, indipendentemente dal censo familiare, e di perseguire obiettivi, con le proprie capacità, che altrimenti la struttura sociale ed economica gli impedirebbe di raggiungere.

Questi sono gli amici che oggi ricordiamo.

È stato un dono averli incontrati, è stata un'esperienza umanamente grande averli conosciuti, è stato un onore aver lavorato con loro, è stato un sigillo la loro testimonianza, che difficilmente il tempo riuscirà a cancellare.

Ma, soprattutto, la nostra gratitudine, in questo ricordo, va a due compagni di cammino, che ci sono stati prossimi nel vivere quella grande esperienza umana e cristiana che don Giussani, della cui scomparsa si ricorda in questo mese il quinto anniversario, ha destato – per molti proprio in questa Aula Magna dell'Università Cattolica – nei cuori e fra di noi, i cui frutti, copiosi, sono ogni giorno dinanzi ai nostri occhi, destinati, con la nostra disponibilità, a crescere sempre di più.

1. Don Giorgio Pontiggia (Milano, 10 gennaio 1940 - Milano, 19 ottobre 2009). Dopo un primo servizio parrocchiale a Varese, viene trasferito a Milano nel 1970 presso la chiesa di Santa Maria alla Fontana. Insegna Religione al Liceo Scientifico Cremona e qui inizia a incontrare e riunire i giovani. Dal 1984 al 2007 ha ricoperto la carica di Rettore dell'Istituto Sacro Cuore di Milano. È stato responsabile della realtà studentesca e degli insegnanti di Comunione e Liberazione.
   Don Giancarlo Ugolini (Monte Colombo, 10 giugno 1929 - Rimini, 4 ottobre 2009). Ordinato sacerdote nel 1951, è stato assistente spirituale di Comunione e Liberazione a Rimini e anima del "Meeting per l'amicizia tra i popoli". Il sacerdote riminese è stato anche fondatore e Presidente onorario delle scuole paritarie della Karis Foundation.
2. Giorgio Pontiggia, *L'adulto alla prova. Il rischio educativo*, in "Il Nuovo areopago", 4 (2000), p. 5.
3. Luigi Giussani, *Nessuno genera, se non è generato*, in "Tracce", giugno 1997.
4. Pseudo-Caecilius Balbus, *De nugis philosophorum*, codex monacensis, III, 4.