

Educare oggi si può se. . . .

Torino 7 ottobre 2005

Non si può comprendere la realtà attuale della scuola se non alla luce delle trasformazioni che hanno profondamente modificato la nostra mentalità e la nostra vita in questi anni. La pretesa, da parte di molti, di giudicare in astratto l'istituzione scolastica (magari osservando scandalizzati che in passato "certe cose non succedevano") e di elaborare riforme ideali sulla carta, nasce dall'illusione che si possa "inventare" da zero il processo educativo, senza rendersi conto che esso ha come protagonisti giovani e adulti che vivono in un mutato clima culturale.

Solo se si ha il coraggio e il realismo di fare i conti con i problemi posti da questo nuovo contesto ci si può seriamente proporre il rilancio della scuola e più in generale dell'educazione. Ciò non significa, evidentemente, perdere di vista alcune costanti di fondo, che guideranno infatti la nostra riflessione. Ma nell'esaminare la traducibilità in atto dei principi, ci sforzeremo di prendere in considerazione i fattori culturali che la condizionano.

L'educazione coinvolge tre dimensioni dell'essere umano che sono: il suo "essere-da", l'"essere-con", l'"essere-per"¹: rispettivamente il suo essere generato e il suo dipendere da qualcosa o da qualcuno che esiste anteriormente; il suo cooperare con altri e il suo essere responsabile verso di essi; il suo assumere dei fini come dotati di verità e di valore, al punto da poter dare una direzione, un "senso" alla sua vita.

Noi oggi nella sfera educativa, e in particolare nella scuola, assistiamo per tutte e tre queste dimensioni, ad una crisi che può anche essere di crescita, ma che certamente le rende problematiche.

"Essere-da"

La scuola fra perdita della memoria e tradizionalismo

Per quanto riguarda la prima dimensione, si registra oggi in Occidente una diffusa perdita della memoria e un tendenziale distacco dalle radici. Il primato dell'efficienza e dell'utile fa guardare con impazienza alla tradizione come a un bagaglio che ormai ha fatto il suo tempo. Alla domanda: "a che serve studiare cose ormai morte e sepolte?" molti ormai non sanno rispondere. Tra questi molti ci sono anche tanti professori, che sono a volte i primi a chiedersi che senso abbiano ancora le loro discipline quando riguardano il passato.

Eppure proprio nella filosofia ermeneutica contemporanea (Gadamer) si rivaluta la tradizione come condizione imprescindibile per la lettura del nostro presente e la costruzione del nostro futuro. Essa, infatti, non è solo passato, ma relazione vitale fra le tre dimensioni della temporalità. La perdita della memoria uccide anche la capacità di interpretare con intelligenza il tempo in cui si vive, sottraendolo all'immediatezza a-storica degli stati d'animo (quella che viene celebrata nel film *L'attimo fuggente*).

Ciò appare particolarmente evidente se si pensa a un tema strettamente collegato al precedente, e anch'esso oggi molto valorizzato in filosofia e in teologia, che è quello della narrazione. Se è vero che "l'uomo è un animale che racconta storie" (McIntyre), le nostre esperienze non si possono ridurre a un mero succedersi di fatti puntuali. Anzi, per la precisione, un fatto isolato dal contesto non è neppure un fatto, ma un mero fenomeno fisico che, per avere la sua compiutezza fattuale, deve trovare un senso. E questo senso gli viene solo dalla storia in cui è inserito (Geertz). Senza il *logos* della narrazione, che implica il nesso passato-presente-futuro non ci sono neppure esperienze significative, anche se ci si può illudere di farne tantissime, che però, vissute come dei *flashes* puntiformi, prive di un collegamento che assegni loro un valore, non riescono a diventare una storia.

Ma non si può imparare a raccontare a se stessi o agli altri la propria storia se non ne ascoltiamo a nostra volta. Un tempo era in famiglia che si sentiva il nonno raccontare innumerevoli volte le vicende

¹ Cfr. J. Ratzinger, *Fede, verità, tolleranza. Il cristianesimo e le religioni del mondo*, tr. G. Colombi, Edizioni Cantagalli, Siena 2003, p. 273. Nel testo dell'attuale Pontefice queste formule vengono menzionate soltanto. Ci assumiamo noi, pertanto, la responsabilità dell'interpretazione che qui ne viene data.

della sua vita passata. Oggi si vede fin da piccoli la Tv, con dei cartoni animati giapponesi o la pubblicità, oppure si passano ore con dei videogiochi, che mantengono fissi in un eterno presente.

Il solo luogo dove oggi ognuno può imparare a raccontare, ascoltando a sua volta delle narrazioni, è la scuola. Perché i suoi programmi sono costituiti prevalentemente da storie: della letteratura italiana, delle altre letterature antiche e moderne, della filosofia, delle vicende politiche ed economiche, dell'arte. Soltanto delle materie scientifiche, purtroppo, ancora non abbiamo un'adeguata storicizzazione, ma si è tutti d'accordo, ormai, sulla necessità di introdurla, se non altro per evitare la tentazione che gli studenti dogmatizzino lo stadio a cui il loro sviluppo attuale le ha portate.

Ciò però ha un valore solo se siamo davanti a una vera tradizione che, come si è detto, per essere tale non deve limitarsi a conservare il passato, ma metterlo in vitale relazione col presente e il futuro. Altrimenti è mera archeologia. E questo è il rischio che spesso si è corso e che ancora si corre nella nostra scuola quando si studiano le antiche civiltà, o anche semplicemente la storia più recente della nostra, senza fare quello che un'autentica narrazione deve saper fare, cioè evidenziare il rapporto che c'è fra quanto si racconta e la nostra esigenza di capire noi stessi.

In realtà la tradizione, per essere tale, ha bisogno che ogni generazione, ogni comunità e ogni individuo della comunità, se ne riappropri vitalmente, attualizzandola di volta in volta e rileggendola alla luce del contesto in cui si trova ad operare. Questo implica, come in ogni interpretazione, non solo capacità di ascolto delle narrazioni che ci parlano di quanto è accaduto prima di noi, ma anche forte capacità creativa. E proprio questa è la funzione della scuola, che dovrebbe il luogo per eccellenza dove questa riappropriazione critica del passato si può e si deve, istituzionalmente, realizzare.

Morte dei maestri?

“Essere-da” non è soltanto un fatto conoscitivo, ma anche esistenziale. Oggi, insieme alla memoria del passato, si è perduto anche il senso dell'essere stati generati. Viviamo in una società dove il padre è stato ucciso, intendendo con questa espressione l'eliminazione di ogni dipendenza da qualcuno che è prima di noi e di cui dobbiamo riconoscere l'autorità. La controprova di ciò sta nella crisi di tutti i rapporti asimmetrici, compreso quello medico-paziente.

È in gioco, infatti, il concetto di autorità. Oggi l'autorità ha una pessima fama, al punto che chi la detiene cerca di disfarsi della responsabilità di esercitarla, perché viene sistematicamente confusa col potere. E quest'ultimo risulta sempre un po' sospetto, perché sembra dar luogo alla pura e semplice violenza.

Ma tra autorità e potere c'è una grande differenza. Mentre il potere è un fatto brutto tutto giocato sul presente - come capacità di coercizione fisica, psichica, economica, sociale, che ha luogo finché è esercitata - l'autorità è legata all'origine. Se opera nel presente è perché ha un passato. Il verbo *augere* in latino significa “far nascere”, “far crescere”. Da esso deriva anche il sostantivo *auctor*, “autore”. L'autorità non è, come il potere, un fatto presente, ma una qualità radicata nella storia della relazione tra una persona e un'altra, oppure tra una persona e una comunità, ed è legata al fatto che la persona in questione ha in qualche modo generato e ancora genera quell'altra persona o quella comunità. In questo senso l'autorità ha a che fare con l'“essere-da”.

Non si tratta di una distinzione solo nominale, priva di effetti concreti. L'autorità e il potere esercitato in suo nome devono rispettare delle precise condizioni. La prima è la finalizzazione al bene e alla realizzazione di coloro al cui servizio di pongono. Un abisso separa la coercizione esercitata dal rapitore sul bambino e quella della madre che lo costringe a mangiare suo malgrado. Una seconda differenza è il rispetto di una misura. Il potere senza autorità può ricorrere, per raggiungere i suoi obiettivi, a forme estreme, il potere dell'autorità deve sempre rispettare alcuni limiti (il poliziotto che spara senza esservi assolutamente costretto è passibile di sanzioni). Infine, l'autorità è sempre capace di dialogare. Essa non tratta mai i suoi interlocutori come meri oggetti. Sa perciò spiegare le ragioni delle proprie scelte, ma soprattutto sa compierle dopo aver ascoltato e sa cambiarle se ad esse vengono opposte delle critiche convincenti. Insomma, l'autorità non esclude la reciprocità, anzi in una certa misura la richiede. In assenza di questi caratteri l'autorità non è veramente tale, anche se si fregia di questo titolo formale.

Se si recupera, come è indispensabile, il senso dell'autorità, si capisce che essa, proprio perché non è affatto cieca costrizione, richiede un atto libero di assenso da parte di chi è destinatario delle sue indicazioni, un atto che è l'obbedienza. Solo chi è un soggetto ed è libero può obbedire. Nella coercizione brutta, che tratta l'altro come un oggetto, scompaiono insieme l'autorità e l'obbedienza.

La scuola del passato era spesso autoritaria, perché non rispettava le condizioni sopra dette, in particolare la terza. Non dobbiamo, perciò, rimpiangerla. Oggi si registrano una spontaneità, una sincerità, una umanizzazione dei rapporti, che costituiscono un prezioso guadagno rispetto alle regole inviolabili e al formalismo dei nostri istituti di una volta (ancora *L'attimo fuggente*). Le rigide gerarchie tra preside e docenti, docenti e alunni, sono in larga misura superate. Ma il prezzo di questo è la crisi del senso dell'autorità.

Anche per questo (ma non solo per questo: ci sono anche fattori economici e soprattutto sociali) oggi si registra una crisi di identità negli stessi professori, spesso ridotti a "mezze maniche", impiegatucci frustrati che contano i giorni che li separano dalla pensione. La scuola può ancora educare se in essa torneranno ad esserci dei "maestri". I concetti di padre e di maestro sono strettamente collegati. Essi indicano entrambi forme di autorità. Il maestro, infatti, non è solo un docente, non si limita cioè soltanto ad insegnare, ma è una persona capace di educare e quindi di generare o almeno di contribuire alla nascita, come suggerisce l'etimologia latina *e-ducere*, "condurre fuori", che rimanda alla maieutica socratica e dunque all'opera di chi facilita il parto.

A differenza degli animali non umani, la persona non nasce in una sola volta all'atto della generazione biologica. Il mito di Epimeteo e Prometeo, nel *Protagora* di Platone², è, da questo punto di vista, estremamente eloquente. L'essere umano diventa tale solo per l'apporto della cultura. L'uomo è per natura un animale culturale. Si pensi alla capacità di parlare (non esistono sordomuti, ma solo sordi), o a quella di stare eretti. Insomma, si viene a scuola non solo per imparare, ma per nascere o, meglio ancora, per nascere imparando.

Ma è chiaro che non si tratta di tornare alla scuola autoritaria del passato. Per il sussistere dell'autorità educativa del maestro è essenziale la capacità di riconoscere che, come in ogni nascita, il soggetto non è l'ostetrico ma il bambino che nasce. Così come è essenziale il rispetto delle tre condizioni sopra indicate, in particolare della terza che apre lo spazio del dialogo educativo. La crisi dell'autorità oggi, nella scuola come altrove, nasce da una giusta esigenza di reciprocità, che però finisce per negare le differenze, in concreto l'asimmetria tra i soggetti in gioco. La sfida è recuperare le differenze e l'asimmetria senza rinunciare al guadagno della reciprocità, con tutto ciò che essa comporta di libertà, autenticità, sincerità, e la reciprocità senza misconoscere l'asimmetria, con tutto ciò che essa comporta di rispetto e di ascolto da parte del "discepolo".

"Essere-con"

La crisi delle appartenenze

Nella nostra società si fuggono le appartenenze vincolanti. Le grandi istituzioni aggreganti del passato - dai partiti alla chiesa alla stessa famiglia - sono in forte crisi. Il singolo ridefinisce la propria identità frequentando ambienti diversi senza legarsi a nessuno. Questo comporta effetti largamente positivi per quanto riguarda il maggior senso critico nei confronti dei messaggi totalizzanti delle ideologie, che in passato dominavano le intelligenze, e la capacità di essere se stessi senza essere

² Nel *Protagora* Platone mette in bocca al celebre sofista un mito riguardante l'origine del mondo. Per conto degli dèi, Epimeteo provvede a distribuire alle varie specie facoltà naturali convenienti alla loro sopravvivenza sulla terra. "Ora, nel compiere la sua distribuzione, ad alcuni egli assegnava forza senza velocità, mentre forniva di velocità i più deboli; alcuni armava, mentre per altri, che rendeva per natura inermi, escogitava qualche altro mezzo di salvezza. A quegli esseri che rinchiudeva in un piccolo corpo, assegnava ali per fuggire o sotterranea dimora; quelli che, invece, dotava di grande dimensione, proprio per questo li salvaguardava (...) E sotto i piedi ad alcuni diede zoccoli, ad altri unghie e pelli dure prive di sangue".

"Solo che Epimeteo, al quale mancava compiuta sapienza, aveva consumato, senza accorgersene, tutte le facoltà naturali in favore degli esseri privi di ragione: gli rimaneva ancora da dotare il genere umano e non sapeva davvero cosa fare per trarsi di imbarazzo". Si colloca a questo punto l'intervento di Prometeo il quale, accortosi che "l'uomo è nudo, scalzo, privo di giaciglio e di armi", sfida la punizione degli dèi e "ruba ad Efesto e ad Atena il sapere tecnico, insieme con il fuoco", per farne dono agli uomini (Platone, *Protagora* 320 d - 321 d, tr. F. Adorno, in Platone, Opere, Laterza, Bari 1974, vol. I, pp.1079-1080).

inquadri in un anonimo “noi” (“è dei nostri”, si diceva di qualcuno). Non ci sono più divise che ingabbiano l’individuo e lo costringono a una fedeltà coatta, non si corre più il rischio di un’ipocrita adesione a strutture e situazioni opprimenti. Il tempo della monaca di Monza, per fortuna, nella nostra società occidentale sembra superato.

Il problema è che questa maggiore libertà comporta, come inevitabile risvolto, un indebolimento dei legami. Non ne esistono più di indissolubili. Il progressivo sostituirsi del rapporto di coppia al matrimonio tradizionale è un sintomo tra i tanti di questo fenomeno. L’individuo si relaziona agli altri mantenendo una sempre maggiore riserva di autonomia, che gli consente in ogni momento di cambiare strada e compagnia.

Ciò segna la crisi della comunicazione. La nostra è una società dove, insieme alla libertà, cresce la solitudine. La si suole definire “società della comunicazione” perché vi operano dei potenti *mass media*, come la radio, la televisione, Internet. Ma questo significa confondere la comunicazione, che implica un avere qualcosa in comune, con la pura e semplice trasmissione di messaggi, che è unidirezionale e in cui non si può certo parlare di un reale “mettere in comune” che unisca tra di loro i soggetti in gioco.

È già più vicino al senso profondo di comunicazione quell’insieme di scambi linguistici che, attraverso le parole e i gesti (vi è un linguaggio anche non verbale), consente ai membri di un gruppo di informarsi a vicenda delle rispettive intenzioni. In questo caso, almeno, vi è una certa reciprocità tra i protagonisti del processo comunicativo e qualcosa viene effettivamente condiviso da tutti. Ma questo “qualcosa” è soltanto l’informazione. Troppo poco per unire delle persone e far sì che costituiscano una comunità. Non può essere considerato tale il rapporto che si stabilisce tra due viaggiatori che, sul treno o sull’autobus, si scambiano notizie sulle rispettive destinazioni.

Perché vi sia reale comunicazione (*cum-munus*, “compito comune”) bisogna che si istituisca un’azione cooperativa volta a un obiettivo condiviso. Questa può riguardare soltanto i mezzi, o anche i fini. Un esempio del primo caso è il contratto, in cui due persone condividono la volontà di ottenere i risultati immediati che dal contratto stesso scaturiranno (per esempio la compravendita di un immobile), anche se questo per entrambi è solo un mezzo in vista di fini che sono propri - e non convergenti - per ciascuno di loro. La cooperazione che riguarda i mezzi può nascondere l’esistenza di fini uguali e quindi conflittuali. Si coopera per organizzare una giocata di poker, o un torneo di tennis, ma ognuno vuole questo obiettivo in vista di un altro, che è vincere. E questo non è un fine che tutti possano raggiungere insieme. I fini uguali si escludono a vicenda. L’unità si ferma al momento organizzativo, che riguarda i mezzi.

Sono evidenti i limiti che accompagnano una società costituita esclusivamente su questo livello di comunicazione. Per notarli, basta osservare il modo in cui oggi è inteso spesso il matrimonio: i due sposi hanno indubbiamente in comune la volontà di mettere su famiglia, ma se ognuno di loro persegue un proprio progetto di autorealizzazione, che rimane sostanzialmente individuale, il legame è esposto a entrare in crisi ogni volta che i fini soggettivi uguali entrano in rotta di collisione. Qualcosa del genere può dirsi anche del modo in cui molti intendono la comunità politica: un serbatoio di opportunità e di risorse per il raggiungimento dei propri obiettivi individuali, da cui prendere le distanze ogni volta che ciò diventi impossibile. Un contratto si rescinde, se non è più un mezzo adeguato per raggiungere il proprio fine. Ma una convergenza di questo tipo è solo una società, non una comunità.

La scuola come comunità

La comunicazione è piena solo se la cooperazione riguarda, oltre ai mezzi, il fine che viene perseguito in comune. È allora che nasce la comunità. Mentre a livello di mezzi le azioni dei singoli rimangono ben distinte, tendendo al raggiungimento di fini uguali paralleli e potenzialmente conflittuali, la cooperazione in vista di un fine veramente comune, unico per tutti, implica che i partecipanti diano vita a un’azione che ciascuno, da solo, non avrebbe mai potuto compiere. Così il clima armonioso di una famiglia o di una classe scaturisce certamente da comportamenti individuali, ma è qualcosa di più di questi comportamenti singolarmente presi o della loro somma, perché ha come soggetto non l’uno o l’altro membro, ma la comunità familiare o quella scolastica in quanto tale.

Il riferimento alla scuola non è casuale. È evidente il riflettersi su di essa del progressivo affermarsi di una maggiore libertà del singolo, che comporta anche una maggiore solitudine. Il taglio del nostro sistema di istruzione diventa sempre più individualistico, magari all’insegna della “personalizzazione” di cui parla il progetto di riforma recentemente varato (in realtà, però, la valorizzazione della persona e quella della comunità non dovrebbero escludersi!). Di fatto ogni singolo è chiamato a ritagliarsi un proprio percorso, tra attività curricolari e attività extracurricolari, per cui si trova ad essere insieme ad

alcuni compagni in certe ore e ad altri in altre. Se il *trend* si svilupperà fino alle sue estreme conseguenze, la scuola assomiglierà all'università, dove la "classe" non esiste. Sarà, insomma, un luogo dove si comunica a livello di mezzi, ma non di fine.

Non si tratta solo di definizioni teoriche. Dal fatto che il fine sia comune deriva l'impegno di tutti i membri della comunità ad aiutarsi a vicenda nel perseguirlo. Mentre nel caso dei fini uguali, infatti, uno può riuscire a realizzare i propri progetti e l'altro no (anzi, come abbiamo visto, questa alternativa può essere strutturale e inevitabile, come nel caso della partita di tennis in cui entrambi i giocatori vogliono vincere), qui nessuno può raggiungere il fine, che è unico, se non lo raggiungono anche gli altri. Un uomo non può dire di avere realizzato il proprio obiettivo di padre di famiglia se la moglie lo lascia e un figlio si dà alla droga o si suicida.

In una comunità ognuno è importante per gli altri. Solo nella massa non ci sono i volti, perché ognuno è ripiegato su stesso e percepisce la presenza degli altri come un'inferiore marea che lo assedia da ogni parte. Individualismo e massificazione sono due facce della stessa medaglia. La comunità stabilisce dei legami tra persone proprio a partire dalla loro identità unica e irripetibile, non sacrificandole all'anonimato. A monte, sta l'idea di fondo secondo cui la relazione con l'altro non costituisce per il singolo un *optional* che verrebbe ad aggiungersi dall'esterno, ma un elemento costitutivo del suo essere. L'altro non è fuori, ma dentro di noi e tradirlo significherebbe tradire noi stessi.

In quest'ottica è significativo quanto ha scritto quattrocento anni fa il poeta inglese John Donne (1573-1651): "Nessun uomo è un'isola, intero in se stesso. Ogni uomo è un pezzo del continente, una parte della terra. Se una zolla viene portata dall'onda del mare, l'Europa ne è diminuita, come se un promontorio fosse stato al suo posto, o una magione amica, o la tua stessa casa. Ogni morte d'uomo mi diminuisce, perché io partecipo dell'umanità. E così non mandare mai a chiedere per chi suona la campana: essa suona per te".

Solo se si adotta questa prospettiva la scuola può ritrovare il suo ruolo peculiare- in un mondo di solitudini e, al tempo stesso, di massificazione - come comunità educante. Il nuovo regime dell'autonomia andrebbe in questa direzione. Esso infatti chiama i membri dei singoli istituti a cooperare tra di loro non solo a quel livello meramente funzionale che abbiamo definito "dei mezzi", ma in vista di un fine culturale ed educativo che dovrebbe coinvolgere tutti e dal cui raggiungimento dipende la piena realizzazione di ciascuno. Siamo davanti a un apparente paradosso: come in ogni comunità, anche nella scuola ci si realizza veramente solo se si è capaci di porre i propri obiettivi in secondo piano rispetto a una "causa" più grande di questi obiettivi. Solo quando in una famiglia i membri rinunciano a rivendicare i loro diritti e a perseguire le loro preferenze soggettive (i fini uguali) per dedicarsi alla ricerca del bene della famiglia (il fine comune), troveranno non solo l'armonia familiare, anche quella personale. Lo stesso vale per la scuola: solo se e quando i singoli impareranno a lavorare per la riuscita di un progetto educativo comune, e non solo per il proprio stipendio, o per il voto, o per acquisire conoscenze e abilità utili per il proprio futuro, tante frustrazioni e tante tensioni saranno superate.

Questo però suppone che la scuola non si riduca ad essere, come oggi spesso accade, un *supermarket*, in cui ciascuno va a cercare quel che gli serve - un emporio di "progetti" e di strumenti, insomma - ma sia in grado di proporre dei fini e dei valori condivisi a cui orientare il lavoro comune. Con ciò si arriva al terzo aspetto del nostro discorso sulle condizioni perché l'educazione sia ancora possibile.

"Essere-per"

La scuola della tolleranza

Se c'è un valore su cui l'educazione, fuori e dentro la scuola, insiste fortemente, è quello della tolleranza. Tutta la nostra storia passata, ed anche quella presente, appare segnata dal dramma della violenza scatenata in nome di opposte fedi o ideologie. Da questa situazione l'Occidente, e in particolare il nostro Paese, sembra definitivamente uscito con la piena affermazione del principio di tolleranza. Al dominio delle ideologie, che ancora fino a qualche decennio fa uccidevano uomini in carne ed ossa in nome di principi astratti, è subentrata la fioritura del "pensiero debole", che esclude per principio ogni affermazione o negazione assoluta. A livello religioso tutto un fiorire di nuove dottrine e di sette, in concomitanza con la secolarizzazione, ha contribuito a destrutturare la fede cattolica tradizionale, con i suoi dogmi assoluti. Per non parlare del multiculturalismo che ormai caratterizza la

nostra società e che contribuisce a relativizzare le certezze legate agli usi e ai costumi ereditati dal passato

³.

Sul piano educativo, alle agenzie che un tempo avevano il monopolio della formazione e che tendevano ad impartire le loro certezze come una verità indiscutibile - la famiglia, la scuola, la parrocchia, il circolo di partito - si è sostituita una galassia di fonti eterogenee, la Tv, la radio, Internet, caratterizzate da un estremo pluralismo.

Ormai l'individuo cresce al di fuori di ogni quadro di certezze dogmatiche, in un continuo dialogo con i più diversi punti di vista, ed è in grado di ritagliarsi personalmente la propria visione delle cose e i propri itinerari esistenziali. In particolare nei giovani si percepisce una illimitata capacità di ascolto e di apprezzamento nei confronti di tutte le prospettive, l'apertura strutturale verso tutte le esperienze, la rinuncia a incasellare persone, azioni, situazioni all'interno di schemi precostituiti, il rifiuto di ogni posizione univoca, rigida, di ogni verità indiscutibile, di ogni criterio che pretenda di porsi come l'unico giusto e a partire dal quale ci si arroghi il diritto di giudicare gli altri. Non più ingabbiati in statiche istituzioni, i giovani non recepiscono passivamente i messaggi che da queste emanano, ma da ciascuna prendono ciò che serve loro, con una duttilità e un'elasticità sconosciute alle generazioni passate.

Questa apertura senza limiti, tuttavia, ha qualcosa di contraddittorio. Essa implica, infatti, una sostanziale equivalenza, a livello conoscitivo, di tutte le tesi, e a livello etico di tutte le scelte. Di fatto, nella nostra cultura la tolleranza, che originariamente era nata per garantire la libertà dell'individuo di cercare la verità, si è trasformata insensibilmente nella diffusa percezione che la verità non esista. Si è affermata, così, la convinzione che ognuno ha la sua e che nessuno ha il diritto di contestare quella degli altri. In questo senso è stato notato che oggi "avere delle convinzioni è già considerato intollerante. Giacché se uno ha delle convinzioni, deve considerare come false le convinzioni contrarie"⁴.

L'ambiguità di una simile impostazione risulta anche dal fatto che, invece di rendere possibile il dialogo, essa, escludendo l'esistenza di un terreno comune su cui confrontarsi, lo rende tanto inutile quanto impossibile. Cosicché noi assistiamo oggi alla crisi di quella "ragione pubblica" che dovrebbe costituire la base di una cittadinanza responsabile.

Nel concetto di "pubblico", infatti, è insito un aspetto che ha a che fare con la conoscenza: "Ogni cosa che appare in pubblico può essere vista e udita da tutti (...) Per noi, ciò che appare - che è visto e sentito da altri come da noi stessi - costituisce la realtà"⁵. Pubblico, in questo senso, è ciò che non rimane confinato nell'esperienza privata, comunicabile, dell'individuo, ma può essere assunto come base per un discorso comune. Solo così è possibile che interessi e sentimenti particolari convergano in un disegno più ampio, capace di orientare la vita associata. Perciò questo significato di "pubblico" si prolunga naturalmente in quello politico, per cui il termine designa la sfera in cui i singoli si adoperano per costruire insieme il bene comune.

Se non c'è più nessuna verità e nessun valore che possa andar oltre il gioco soggettivo delle preferenze individuali, viene meno la possibilità di una vera e propria comunità etica, vale a dire di un patrimonio condiviso di valori in grado di fondare la convivenza civile. I singoli si ritraggono in un mondo privato, dove la coscienza decide senza alcun controllo oggettivo, in base, spesso, a stati d'animo e pulsioni emotive. I contrasti riguardano solo interessi, non profonde convinzioni. Gli effetti di questa involuzione sulla vita politica e sociale sono quotidianamente sotto i nostri occhi.

Pluralismo, libertà e verità

Lo stesso pluralismo, in questa situazione, risulta in realtà compromesso. Si veda quello che accade in televisione. Vero è che i messaggi dei singoli programmi sono caratterizzati da una estrema varietà. Ma gli esperti di comunicazione di massa sanno bene che a incidere in modo determinante sulla coscienza collettiva non è l'uno o l'altro di essi, singolarmente preso, bensì il "flusso mediatico" che fa scorrere sul teleschermo, uno dopo l'altro, senza soluzione di continuità, uno sceneggiato su Padre Pio, la pubblicità di un preservativo, un servizio sulla fame nel mondo, un film erotico. Alla fine, quello che rimane è

³ Una conferma di questa analisi può venire dal senso di stupore e di riprovazione che suscita nel nostro mondo occidentale il fondamentalismo islamico, universalmente percepito, da noi, come una espressione di cieco fanatismo e di arretratezza culturale.

⁴ R. Spaemann, *Il futuro dell'uomo*, relazione al IV Forum del Progetto culturale della CEI, Roma 30/11-1/12 2001, p. 6.

⁵ H. Arendt, *Vita activa. La condizione umana*, intr. A. Dal Lago, tr. S. Finzi, Bompiani, Milano 1989, p.37.

una “marmellata” di stimoli e di suggestioni, una specie di “brodo primordiale”, dove tutte le idee e le esperienze rimangono fagocitate e svuotate del loro valore assoluto. È questo, alla resa dei conti, l’unico messaggio. Ed esso non è affatto pluralista, anzi si impone in modo tanto più totalitario quanto meno consapevole di esso è il consumatore. È appena il caso di dire che i più esposti a questo “lavaggio del cervello” sono i giovani.

In questo modo, però, il grande guadagno di una vita più libera da rigide costrizioni esteriori finisce per essere, il più delle volte, compromesso e distorto da una visione che rende insignificanti le scelte. Se, infatti, un’idea o un comportamento non possono essere considerati mai validi in sé, ma solo in base a preferenze soggettive e insindacabili, per quale motivo pensare o fare una cosa invece di un’altra? Paradossalmente, questo modo di impostare le cose, giustificato in nome della libertà, la vanifica, precipitandola nella indifferenza, intesa letteralmente come equivalenza di tutto. Come stupirsi, a questo punto, che tanti giovani, non riescano più né a credere in qualcosa, né a fare delle scelte?

Troppo spesso la scuola ha finito per assumere questo tipo di pluralismo come suo modello, appiattendosi sullo stile della televisione. Solo che per essa, che dovrebbe proporsi come scopo l’educare, una simile scelta comporta una specie di suicidio. Mentre, infatti, si può istruire restando al livello dei mezzi, non si può educare se non si pongono dei fini, se non si assumono, cioè, delle mete come più valide di altre. Se l’unico fine educativo dovesse essere la tolleranza come rinuncia alla verità e al valore di tutto ciò che non è la tolleranza stessa, resterebbe il nulla.

Per fortuna la dinamica stessa del lavoro scolastico costringe a violare questi limiti. In una società tendenzialmente relativista, la scuola rimane uno dei pochi luoghi dove ancora la differenza tra vero e falso appare, malgrado tutto, rilevante. Già il riferimento alle discipline implica un forte richiamo alla realtà, indipendentemente dalle preferenze soggettive. Nessun docente e nessun alunno potrebbe pretendere di avere la “sua verità” sulle leggi della termodinamica o sull’esito della battaglia di Waterloo. Proprio perché, come dice Morin, “la conoscenza è una navigazione in un oceano di incertezze attraverso arcipelaghi di certezze”⁶, dove ci si occupa di conoscenza non è possibile rinunciare alla distinzione tra l’acqua e la terra ferma.

Ma c’è di più. Se non ci fosse differenza tra vero e falso, in nome di che cosa la scuola si potrebbe proporre di aiutare i ragazzi a smascherare le illusioni della pubblicità, le menzogne della propaganda, l’accettazione acritica delle mode, il fanatismo dei fondamentalismi, le superstizioni della magia? Se non c’è differenza tra ciò che è reale e ciò che non lo è, tra ciò che vale e ciò che non vale, in base a quali criteri il senso critico dovrebbe essere acquisito ed esercitato? Oggi più che mai educare significa insegnare a distinguere tra finzione e realtà. Una scuola soltanto scettica sarebbe destinata a produrre conformisti pronti ad assorbire, con superficiale passività, il condizionamento di tutte le mode e di tutti gli slogan in circolazione.

Oggi educare si può, se si sa riscoprire e valorizzare la sotterranea convinzione - ancora presente nella nostra prassi scolastica, malgrado i condizionamenti negativi di una certa cultura diffusa - che senza verità non c’è libertà. Ed educare le persone alla verità e alla libertà rimane il fine fondamentale di una educazione degna di questo nome. Questo non significa rinunciare a quel valore autentico che sono il pluralismo e la tolleranza, ma declinarli nella loro valenza massima di ricerca incessante della convergenza attraverso il dialogo, e non in quella minimalista che è la rinuncia al dibattito. La scuola è veramente pubblica e aperta non se si riduce a un contenitore vuoto, in cui le differenze annegano nel brodo primordiale dell’equivalenza tra posizioni puramente soggettive, ma se è capace di suscitare e ospitare convinzioni diverse per metterle a confronto. Solo a questa condizione sarà possibile, nella logica dell’autonomia, costruire orizzonti di senso condivisi che diano all’impegno educativo la sua ultima motivazione.

Educare oggi si può

È il momento di trarre alcune rapide conclusioni operative. Da quanto detto risulta che educare oggi si può, a patto di mettere in opera alcune strategie di fondo.

La prima è il recupero dell’autentico significato della tradizione come incessante attualizzazione e riappropriazione creativa del passato, da parte delle nuove generazioni, per comprendere e vivere il loro presente in vista della costruzione del loro futuro. Oggi si assiste alla separazione tra un insegnamento che, incapace di collegare i suoi temi all’esperienza reale dei ragazzi, li annoia profondamente, e una

⁶ E. Morin, *I sette saperi necessari all’educazione del futuro*, tr. S. Lazzari, Cortina Editore, Milano 2001, p. 88.

esperienza vissuta da questi stessi ragazzi fuori delle aule scolastiche in base a sollecitazioni spesso irrazionali e distruttive (i miti delle mode, la droga, la violenza, il sesso selvaggio). Alla cultura senza vita della mattina si contrappone la vita senza cultura del pomeriggio. Se non si riesce a sanare questa scissione perversa nessuna riforma può veramente riqualificare la nostra scuola.

Ma ciò comporta il recupero della propria identità da parte dei docenti, che devono di nuovo scoprirsi "maestri" e rivalutare il senso della loro autorità. Senza mai perdere di vista quella sintesi di asimmetria e reciprocità che abbiamo indicato come caratteristica dell'autorità rettamente intesa. Il docente non deve abdicare al proprio prestigio culturale ed educativo per "mettersi sullo stesso piano" dei suoi alunni. Ma deve saper comunicare con loro in un clima di franchezza, che non escluda la critica e che metta gli interlocutori in grado di partecipare consapevolmente - nelle forme più appropriate alla loro maturità - ai momenti più significativi dell'attività educativa (anche a quello delle valutazioni!).

Tutto ciò rimanda al grande tema della comunicazione. Questa non può essere, in una comunità scolastica, solo funzionale, ma deve comportare un'effettiva cooperazione a livello di fini. Comunicare, insomma, si deve non solo per garantire efficienza alla struttura, ma per recuperare, attraverso un confronto incessante, quell'orizzonte di valori condivisi la cui assenza condanna spesso la scuola a essere un *supermarket* (con i docenti nel ruolo di commessi).

Ciò suppone l'impegno di riattivare canali di dialogo - il consiglio d'istituto, il collegio dei docenti, i consigli di classe, il dialogo tra scuola e famiglie, le assemblee d'istituto, le assemblee di classe - la cui valenza comunicativa sulla carta è solennemente sancita, ma che nella realtà hanno un funzionamento prevalentemente burocratico. Tutte le componenti della scuola devono essere coinvolte in questo sforzo, dal dirigente ai genitori, dagli alunni ai docenti al personale ATA. Non in una prospettiva meramente psicologica, che sarebbe inadeguata alla particolare finalità culturale della comunità scolastica, ma neppure seguendo un altrettanto unilaterale taglio didattico-disciplinare che trascuri l'integrale umanità delle persone. Perché la scuola sia una vera comunità educante le due linee devono interagire e, se possibile, trovare una sintesi armoniosa⁷.

La comunicazione è indispensabile per far emergere alcuni punti di riferimento condivisi che consentano all'impegno educativo di avere un "senso", una direzione. È necessario uscire dalla logica di un pluralismo inteso come neutralità che azzeri tutte le verità e i valori. La scuola non può essere un contenitore dove si assume per principio che tutte le tesi e tutte le scelte si equivalgono. Se non altro in riferimento a una società civile che, nella sua Costituzione, per dare una "forma" alla convivenza, adotta delle convinzioni e ne rigetta altre, si ispira a dei principi e ne respinge altri. La comunità scolastica, se vuole "far nascere" dei cittadini - ma, prima ancora, delle persone - non può abdicare alla ricerca della verità, che è il contrario sia del relativismo che del dogmatismo, e a quella del bene morale, che è il contrario sia del permissivismo che del moralismo.

Questa ricerca non può essere condotta, ovviamente, in nome di fedi fondamentaliste, ma di una ragione che si espone al dibattito con chiunque abbia buoni argomenti. Solo un istituto che promuove, attraverso lo studio disciplinare e tutti i momenti culturali comunitari, questo incessante confronto, merita di essere definito "pubblico", a prescindere dal fatto che di esso sia titolare lo Stato o un ente non statale.

È evidente da quanto appena detto che il futuro della scuola dipende innanzi tutto da chi ci vive dentro quotidianamente e da chi ha comunque rapporti con essa (le famiglie). Questo non significa che le riforme legislative non abbiano un'importanza fondamentale, ma che da sole non possono cambiare alcuni stili che sono alla base della riuscita o meno dell'impresa educativa. La riforma più perfetta - e molti dubitano che quella in corso lo sia - avrebbe comunque bisogno, per essere applicata, di personale, studenti e famiglie motivati che la facciano funzionare. Questo è vero di qualunque struttura, ma in modo particolare del sistema d'istruzione, in cui il fattore umano è decisivo. Ma questo non è un limite della scuola, anzi costituisce il suo fascino, anche se accresce la nostra responsabilità.

⁷ Cfr. su tutto questo G. Savagnone (a cura di), *Comunicare educando & Educare comunicando*, Palumbo Editore, Palermo 2005.