



**CENTRO INTERNAZIONALE
DI STUDI ROSMINIANI**
- Stresa (VB) -



CONFERENZA EPISCOPALE ITALIANA
Servizio Nazionale
per il Progetto Culturale



- Roma -

Undicesimo Corso dei “Simposi Rosminiani”:
Antonio Rosmini e il problema storico dell’unità d’Italia
Stresa, Colle Rosmini, 25-28 agosto 2010

Insegnare e educare nella scuola, nella società degli individui

Luciano Corradini



Premessa

I verbi del nostro tema sono all’infinito, ma è chiaro che vanno coniugati alla terza persona plurale e riferiti principalmente, anche se non esclusivamente, agli insegnanti. Quanto ai modi, questi verbi si possono pensare all’indicativo, all’imperativo, al condizionale. Ma non vi starebbero male un modo “propositivo” e uno “auspiciativo”, se la grammatica lo consentisse. Insegnare ed educare si deve. Ma si può? E se mai, a quali condizioni?

Alle espressioni “educare e insegnare nella scuola”, già per conto loro cariche di problematicità, e talvolta erroneamente pensate come alternative, il nostro tema unisce il riferimento “alla società degli individui”: questa sintetica espressione chiama in causa il contesto culturale, politico, economico, sociale, psicologico, istituzionale

in cui si colloca l’azione educativa che si cerca di attuare nella scuola.

Non potremo ovviamente esplorare tutti questi ambiti di vita e di pensiero; ma se si considera che la pedagogia, come la filosofia e come la civetta hegeliana, “sorge la sera”, e cioè arriva dopo una giornata di esperienze, talora luminose, talora oscure e burrascose, non si potrà prescindere, in sede pedagogica, dai fattori fondamentali da cui dipendono le possibilità e le prospettive dell’istruzione e dell’educazione: e ciò in particolare *nelle scuole*, che tutte insieme costituiscono il sistema istituzionale più grande del nostro Paese.

Mi limito qui a prendere in considerazione alcuni aspetti propri della società contemporanea, con particolare riferimento al mondo dei ragazzi e dei giovani: aspetti che a molti autorevoli interpreti appaiono profondamente negativi, tanto da suggerire pessimismo, amarezza e disperazione. Non vogliamo dare credito a questo solo tipo di lettura, sia per non perdere il contatto col mondo giovanile, senza il quale in educazione non si fa molta strada, sia per non essere indotti alla lamentazione e alla *laudatio temporis acti*, come del resto facevano già i Sumeri, quando scrivevano sulle loro tavolette,

che “i giovani d’oggi non sono più come quelli di una volta”.

È indubbio che alcune caratteristiche del post-moderno, e in particolare quella che induce a parlare di “società degli individui”, influiscano negativamente sulla disponibilità al dialogo educativo di genitori e figli e di docenti e studenti, e sul rendimento scolastico; e che la lotta contro questi aspetti negativi comporti un impegno di lunga lena, anzitutto da parte delle famiglie e delle scuole che intendano affrontare responsabilmente la cosiddetta emergenza educativa.

La difficile e doverosa “cura educativa” per le antiche e nuove malattie dell’Italia

Con una metafora non molto originale, si potrebbe parlare di *malattia* della società e della scuola italiana, prendendo a prestito il titolo di un saggio di Giorgio Bocca, “L’Italia l’è malada” (Feltrinelli, Milano 2005). È almeno dai tempi di Dante e di Petrarca, di Machiavelli e Guicciardini, e poi di Foscolo e di Leopardi che si riflette sui mali dell’Italia, li si analizza con passione e con sdegno, con rassegnato cinismo e con volontà di riscatto.

Il basso continuo delle analisi dure e amare di Bocca è la tesi che “alla maggioranza delle persone va bene la rinuncia alla libertà, pur di non avere grane, pur di vivere tranquilli”. La “società degli individui” non è dunque frutto di un intelligente e coraggioso esercizio della libertà, magari di tipo stoico, ma da una rinuncia a farsi carico delle conseguenze delle proprie azioni e delle ragioni che alla libertà danno senso: ossia della rinuncia a tutto ciò che fa di un individuo una persona in relazione con altri e con una comunità aperta ad altre comunità, nella prospettiva di un bene personale indissolubilmente legato al bene comune.

Questa tesi riaffiora nell’editoriale del n. 31/2009 del periodico “*Famiglia Cristiana*”: “È ancora una nazione questa Italia lacerata da crescenti tensioni fra nordisti e sudisti, senza più senso di appartenenza e identità, tutti contro tutti e ciascuno per conto suo, come scrive il sociologo Ilvo Diamanti? ... Benvenuti, quindi, nella nuova disunità d’Italia ... Disfatta la nazione, siamo passati a disfare gli italiani ... Non ci vorrà molto tempo, di questo passo, per sradicare dalla coscienza del Paese l’art. 3 della Costituzione italiana”.

Quello che si denuncia è il contrario del programma educativo enunciato e strenuamente perseguito da coloro che hanno preparato e accompagnato il Risorgimento Italiano e, durante e dopo l’ultima guerra, la Resistenza e la ricostruzione democratica del Paese. Fatta l’Italia, bisognava fare gli italiani; fatta la Repubblica democratica, bisognava fare i repubblicani democratici. Programmi di questa ampiezza e profondità sono di natura loro cambiali difficili da onorare: ma se si perde la memoria del costo e del valore delle conquiste fatte, si rischia di regredire verso la barbarie.

Già nel 1958 Gesualdo Nosengo, il fondatore dell’UCIIM, aveva scritto nel suo libro *La persona umana e l’educazione*, (4° ed La Scuola 2006): “La civiltà, come l’amore, come l’arte, come il Regno di Dio sono interiori all’uomo. Se una generazione scomparisse trascurando di *suscitare* questa ricchezza interiore nella generazione successiva, questa, pur trovandosi a vivere in mezzo ad istituzioni politiche ottime, a consuetudini morali buone, ai monumenti delle arti, delle lettere e della religione e ai ritrovati del progresso scientifico, non ne comprenderebbe il valore, li trascurerebbe e magari li distruggerebbe e, in conseguenza di questo, diventerebbe assai presto incivile e spiritualmente povera” (p. 60).

Se la previsione del regresso e del disfacimento ha qualche fondamento in re, si può rispondere in due modi: o gettando la spugna, o, all’opposto, moltiplicando gli sforzi etici, professionali, associativi, interistituzionali per sconfiggere il male incombente, o almeno per ridurne gli effetti. Il problema educativo chiama in causa anzitutto la vita degli adulti, e mette in questione la loro credibilità e la loro capacità di affrontare con i figli, con gli scolari, coi giovani, anche un doloroso “corpo a corpo” temporaneo, perché si raggiunga una convivenza che vada verso la reciproca comprensione e la comune disponibilità a lasciarsi educare dalla realtà, dalla ragione, dai valori. Lo dice bene Umberto Muratore nell’articolo L’emergenza educativa: “Rinunciare all’educazione del genere umano provoca un malessere che si consuma nella stupidità e nel non senso”. (“Ricerche”, apr-giu 2009, pp.28-34).

Per usare il denso e drammatico linguaggio del Concilio, “si tratta di salvare la persona umana, si tratta di edificare l’umana società”. Edificare la società (*aedes facere*), salvare (*salutem facere*), istruire

re (*in-struere*), educare (da *ex ducere*, tirar fuori, e da *edere*, alimentare) sono ricondotte alla stessa radice di significato, che riguarda la vita da far nascere e da proteggere, sul piano personale, familiare, civico e politico. Non per nulla la famiglia era considerata da Cicerone “*seminarium rei publicae*” e Virgilio notava, seguendo le vicende di Enea, *tantae molis erat romanam condere gentem*. In questo senso il personale è politico e il politico ha conseguenze sul personale. Il giudizio severo di Famiglia Cristiana non è un’invettiva, ma il frutto dell’amarezza di chi riflette settimanalmente su dati, comportamenti, discorsi, in sintesi *fatti*, che non si possono rimuovere con un ottimismo di maniera o con una scrollata di spalle; ma che neppure ci autorizzano a ritenere che rappresentino tutta la realtà sociale e siano imm modificabili.

La malattia, esaminata dal punto di vista dell’educazione, mi sembra frutto da un lato di una carenza di proteine nobili e di vitamine, dall’altro di ingestione di cibi avariati e di aria inquinata. Ciò non impedisce che esteriormente, sul piano biologico, i giovani godano di buona salute, tanto che spesso la sprecano in molti modi, anche per vincere la solitudine, le paure, il non senso di troppe giornate. Per stare meglio oggi, con l’aiuto delle cosiddette sostanze, molti giovani si rovinano la vita di domani e ottendono la stessa loro capacità di valutare il bene e il male, il bello e il brutto, il senso e il non senso.

Tutto ciò è certamente riferibile all’oscurità del futuro, alla precarietà dell’economia e del lavoro, alla difficoltà di capire e di governare una società sempre più complessa, frammentata e conflittuale: ma soprattutto è dovuto alla difficoltà di rappresentarsi un ordine metafisico, etico, politico, sociale, in cui valga la pena sacrificare qualcosa di sé e dell’oggi, a vantaggio degli altri e del domani.

Per affrontare questa problematica ricorderò inizialmente alcune analisi socio-psicologiche, con particolare riferimento al punto di vista dell’insegnante, e cercherò di indicare, se non una ricetta, almeno un orizzonte di proposte e di motivazioni per “sortirne insieme”, come direbbe don Milani.

Chi è autorizzato a educare chi?

Secondo John Stuart Mill, ottocentesco filosofo positivista che viene considerato uno dei padri nobili del pensiero liberale liberista libertario del nostro tempo, la democrazia è un sistema in cui “nessuno e nessun gruppo è autorizzato a dire a un adulto che per il suo bene non può fare della sua vita quello che sceglie di fare”. E questo perché “nell’esistenza umana dev’esservi una roccaforte sacra, sottratta all’intrusione di qualsiasi autorità” (Pol. Ec., V, XI, 2, p.569).

Si veniva dai secoli della caccia alle streghe e delle guerre di religione, sicché il rifiuto di un autoritarismo invadente e violento poteva condurre i nuovi cavalieri della libertà e della laicità a “cadere dall’altra parte del cavallo”, ossia a dare avvio ad una deriva antiautoritaria, esposta ai rischi di un individualismo esasperato. Un mirabile sforzo per “restare in sella” è stato quello di diversi autori ed educatori del nostro Risorgimento, fra cui il nostro Antonio Rosmini.

Contro le intenzioni di Stuart Mill, che pure ammetteva un sistema scolastico nazionale e leggi restrittive sui matrimoni, da posizioni di questo tipo non sarebbe stato difficile arrivare, come in qualche modo è successo, all’anarchismo pedagogico e politico.

La storia ha mostrato con evidenza che non sempre il rifiuto dell’autorità diventa affermazione di libertà. Talvolta diventa licenza di farsi e di fare del male; diventa resa alle prepotenze dei più forti, che continuano ad agire nella società, nonostante le critiche dei filosofi, anche i meglio intenzionati; e diventa illusione di poter vivere “di solo pane”, ossia dei beni materiali di consumo. Non sempre il “meno stato” diventa “più società civile” e la minor competizione diventa maggiore solidarietà. Talvolta diventa “più individualismo”, con frequenti cadute nell’indifferentismo, quando non addirittura nella barbarie dei cosiddetti “branchi” di vandali, devianti, violenti, autodistruttivi.

Il che non è un buon motivo per negare la libertà, ma piuttosto per tentare di fornire criteri e regole per un suo corretto esercizio, e per prendersi cura nei modi possibili del rispetto di tali regole, tanto nei cosiddetti enti educativi (anzitutto famiglie, scuole, associazioni giovanili, chiese, mass media), quanto nell’esercizio dei poteri propri delle istituzioni politiche ed economiche. Questo comporta una mobilitazione di tutti coloro che hanno sensibilità, possibilità e compiti in ordine all’educazione, per ricostruire, nel pubblico e nel privato, barriere difensive nei confronti delle forze esterne e interne che

producono implosione e disgregazione, e strade praticabili verso un futuro possibile.

La posizione sostenuta da Stuart Mill e dal pensiero libertario non ha tardato ad investire anche i rapporti fra adulti e giovani e a mettere in crisi il concetto stesso di educazione. Se il principio supremo è quello della scelta individuale, insindacabile, secondo i dettami di un pluralismo e di un relativismo che confinano col nichilismo, in nome di che cosa e di chi si può indirizzare, correggere, sorvegliare, mettere in guardia, premiare e punire una qualunque persona? Eppure la società continua a chiedere alla scuola di insegnare e di educare, magari appellandosi ai concetti di rigore, di severità, di premio del merito e di bocciatura del demerito.

Evidentemente non si ritiene accettabile una società fatta di Geppetti, di Pinocchi e di Paesi dei balocchi; ma si è anche smesso di credere che la scuola abbia “solo il problema dei ragazzi che perde”, come scrisse con enfasi Don Milani nel 1967. Sicché oggi una pedagogia responsabile si trova ancora a tentare di costruire una scuola qualificata e di massa, come diceva Lucio Lombardo Radice; ossia una scuola che sappia muoversi credibilmente “fra eccellenza e tutela”, come sostenne il CENSIS nel suo Rapporto del 1988: *et et, non aut aut*.

I “luoghi” in cui cercare principi criteri, valori, diritti e dover per affrontare la problematica dell'educazione scolastica, appaiono sempre più chiaramente la Dichiarazione internazionale dei diritti umani e, per il nostro Paese, la Costituzione italiana. Le celebrazioni per i sessant'anni di questi documenti ne hanno messo in luce nuovi aspetti e nuove, per lo più ignorate, potenzialità educative. È in quest'ordine di riflessioni che si sta tentando di rilanciare nella scuola l'educazione civica, con i nomi solenni di “Cittadinanza e Costituzione”, previste dalla legge 169/2008, che in proposito ha previsto non solo la sensibilizzazione e la formazione dei docenti, a partire da quelli delle discipline storico-geografiche e storico-sociali, ma anche una sperimentazione nazionale, in vista di nuovi ordinamenti degli studi.

Ho ricordato all'inizio il titolo di un libro di Giuseppe Angelini, che è anche una forte provocazione: *Educare si deve. Ma si può?* (Vita e Pensiero, Milano 2002) Lo stesso discorso si può fare anche per l'insegnare. E se uno non vuole o non può studiare e imparare?

Non è facile distinguere tra ciò che dipende dalla sovrana e consapevole volontà del singolo e ciò che dipende dalla pressione dell'ambiente, e dalla debolezza dei singoli organismi di fronte alle sue lusinghe. Si rifiutano giustamente i sociologismi giustificazionisti, ma anche i volontarismi astratti paiono inadeguati a dar conto dei comportamenti reali dei ragazzi.

Discariche e inquinamento anche di tipo psicologico e culturale

Si dovrebbe sottolineare che, in quel mare che è la società, vengono scaricati rifiuti d'ogni tipo, e che ad un certo punto questo mare diventa inquinato e inquinante; o, per usare una metafora più pulita, ma non meno espressiva, che, se i ruscelli di montagna continuano a riversare acqua nell'invaso, la pressione sulla diga aumenta e ne compromette la stabilità.

Queste immagini di tipo meccanicistico, sicuramente inadeguate in sede pedagogica, non sono accettabili neppure da una società che vuole essere democratica, pluralistica e rispettosa dei diritti delle persone. Ma la società non è solo questo: è anche una barriera sbrecciata e incapace di arginare forze che essa stessa produce, oppure, per ricorrere alla solita metafora, un organismo malato, che produce tossine.

Oscillando fra un'autocomprensione di tipo ideale, che sembra non funzionare nella società degli adulti, e un'altra di tipo scetticeggiante e amorale, che trova riscontri nella vita reale, i giovani appaiono sospettosi, disorientati, per lo più indisponibili a investire tempo e fatica per un lungo viaggio di cui non intravedono il fine e la fine. Fra discorsi alati e cattivi esempi, spesso sono questi ad avere la meglio.

Capita così che quel rene purificatore che dovrebbe essere la scuola (l'immagine del *filtro pedagogico* è di John Dewey) diventi insufficiente a dializzare i veleni del corpo sociale, soprattutto se l'organismo continua a nutrirsi di cibi inquinati. Anche in questo caso dovremmo pensare alle responsabilità della scuola, cercandole nelle leggi inapplicate o inadeguate, nelle risorse economiche insuffi-

cienti, nel costume degradato, nelle carenze di professionalità dei docenti. Ma la scuola non può fare tutto da sé.

Un esempio fulminante viene da un articolo del Corriere della Sera dell'11 agosto 2009: "Maresciallo, ma lo sa quanto costa un drink?". È la giustificazione offerta a Pieve Emanuele da uno dei tre ragazzi sui 18 anni, figli di famiglie per bene, fermati dai carabinieri alle 3 di notte, mentre stavano rubando i computer della scuola elementare di Fizzonasco. La paghetta ricevuta in famiglia non bastava, sicché erano "costretti" a procurarsi altro denaro. I genitori commentano: "Credevamo che fossero in giro per locali, come fanno tutti i ragazzi della loro età". Si ritiene in sostanza, da parte dei figli, ma in fondo anche dei genitori, che ci siano esigenze incompressibili, che in qualche modo devono essere soddisfatte.

Sono diritti a cui non corrispondono doveri e proibizioni. Sicché quel bene comune che è la scuola diventa solo un deposito da saccheggiare: e i giovani studenti, che hanno passato anni fra le sue mura, si comportano come soldati allo sbando che si dividono il bottino di guerra. Un'altra delle giustificazioni frequenti è che furti e stupri, o addirittura omicidi, si fanno "per noia".

E allora, di fronte a famiglie irresponsabili e rassegnate, o eroicamente impegnate a raddrizzare figli che crescono storti, devono intervenire altre istituzioni, oltre alle forze dell'ordine, ai magistrati e ai direttori e ai pochissimi educatori delle carceri o dei centri di rieducazione. Nel caso indicato, il Comune ha rinunciato a far pagare alle famiglie i danni economici procurati alla scuola dai giovani e ha commutato la pena in lavori socialmente utili: ogni ora di lavoro, per esempio per tener pulito il quartiere, vale 10 euro. È un pregevole tentativo di ricostruire un tessuto etico- sociale profondamente lacerato: e di mostrare che non ogni divertimento produce un piacere sano e buono.

Certo, il divertimento dei giovani è necessario, come si dice da noi, dimenticando lo sfruttamento del lavoro minorile in gran parte del mondo. Ma si possono ancora distinguere, lo sballo dal divertimento "sano" e, col riferimento al pensiero classico, il piacere dal bene? "Piacere e bene, dice Socrate a Callicle, non sono la stessa cosa. Bisogna procurare il piacere in vista del bene, non il bene in vista del piacere" (Platone, *Gorgia*, cap. 47 e segg.)

Con un'ultima metafora, chiedendo scusa per l'abuso, potremmo dire che ci troviamo ad affrontare i problemi dell'educazione, dell'istruzione e della scuola con una barca a vela, in un tempo di bassa marea, dal punto di vista ideologico, ideale, economico, finanziario, relazionale, motivazionale, etico. E se al fondale basso si aggiunge la bonaccia, mentre l'equipaggio dorme e tira calci come la città di Atene, paragonata nell'Apologia di Socrate ad un cavallo di razza; e se a risvegliarlo non c'è un esercito di Socrati che svolgano la funzione di tafani, non è davvero facile che la barca prenda il largo.

Le conseguenze di un lento congedo dal '68

Uscendo dalle metafore, riprendiamo l'analisi dei processi e delle idee. Il noto, e contraddittorio, "vietato vietare", scritto sui muri delle università e delle scuole durante la contestazione sessantottesca, non è molto lontano dal "vietato educare", che in effetti ebbe non pochi sostenitori in quegli anni, per il sospetto che l'educazione coincidesse con la manipolazione, col dogmatismo, con la pretesa d'invadere il sacrario della coscienza individuale o la purezza degli ideali rivoluzionari.

Allora la lotta era contro la filiera autoritaria che partiva dalla famiglia e continuava nella scuola e nell'università, con le lezioni, con gli esami e con le bocciature della milaniana "professoressa", con i divieti del preside o del rettore, con gli interventi del poliziotto, del giudice e, in penultima istanza del Governo e dello Stato. Ho detto penultima istanza, perché il burattinaio che manovrava tutte queste autorità secondarie era ritenuto il "Sistema capitalistico delle multinazionali", che poteva definirsi, con un famoso verso leopardiano, "il brutto poter che ascoso a comun danno impera". E nel '68 si pensava che imperasse con l'autoritarismo e con la selezione autoperpetuantesi della classe dirigente.

Questa acuta, impietosa e insieme estremistica analisi, condotta in base a presupposti teorici che intrecciavano fra loro motivi psicanalitici, marxisti e strutturalisti, non avrebbe retto alle smentite della storia. Solo una minoranza irriducibile di terroristi si ostina a riproporre, nel nostro Paese, con alcune arzigogolate variazioni tematiche, questa analisi arcaica, continuando saltuariamente anche nel nuovo millennio la serie di quegli omicidi simbolici che hanno afflitto gli ultimi decenni del secolo

scorso.

Si può dire che il capitalismo abbia vinto, cessando di apparire come il nemico del genere umano, mentre le autorità che, per conto suo, secondo i contestatori, avrebbero esercitato i poteri di governo e di educazione, sono rimaste delegittimate e ferite. Come le case civili dopo i bombardamenti. I generali in campo si sono salvati, nascondendosi o fuggendo all'estero, ma le città, dopo la lunga battaglia e i bombardamenti ideologici, anche ammantati di sociologia critica, soffrono ancora oggi per le mura sbrecciate e per la mancanza di autorevolezza e di credibilità.

Fuor di metafora, l'idea della trasgressione è rimasta, anche se le ragioni di tipo ideologico sono svaporate. Basti pensare al rito delle occupazioni d'inizio d'anno scolastico. Sembrano le dighe dei castori, fatte per tradizione e per abitudine, anche quando l'acqua del fiume non scorre più. Gli eredi di Woodstock, figli del '68, sono ora padri e madri e qualcuno anche nonno, e stentano a trovare la via dell'autorevolezza e della ragionevolezza responsabile.

Con la quasi totale scomparsa delle ideologie antiautoritarie e antiselettive, si sono affievoliti e talora spenti gli ideali: e le mobilitazioni di tipo contro culturale e politico dei giovani hanno lasciato il posto ai raduni di tipo musicale, nelle discoteche e nei maxiconcerti; di tipo sportivo, negli stadi, nei circuiti motoristici, nei campi di neve e nelle piscine; e di tipo infotelematico, con videotelefonini, Mp3, computer, play stations, videogiochi. Altri passano i sabati nei supermercati o davanti alla TV, coccolati da programmi che lanciano miti di successo, i cui effetti creano visioni distorte della vita e del mondo del lavoro. Non mancano i gruppi razzisti e nazisti, che capovolgono l'universalismo proletario del '68, a difesa delle presunte proprie radici razziali e culturali e dei propri "spazi vitali". Si trovano sui muri lugubri scritte di questo tipo: Hitler vive.

Si può dire che si sia stabilita un'alleanza ambigua fra il sistema produttivo, quello dei mass media e quello dei consumatori. In questo contesto, dov'è sempre più facile collegarsi e costruire reti con amici e sconosciuti (Facebook insegna), ma è anche difficile comunicare, e cioè dirsi qualcosa di profondo, di sincero, di argomentabile, i genitori tentano di ricuperare l'affetto dei figli assecondandoli talora all'inverosimile nei consumi, e difendendoli di fronte al sistema educativo d'istruzione e di formazione (questo il nome ufficiale della scuola, dopo la legge 53/2003), che cerca ora di ricuperare autorevolezza. Va infatti riscoprendo gli strumenti repressivi criminalizzati negli anni '60 e '70 (obbligo di pagare i "debiti scolastici", voti numerici con relative medie, possibili bocciature sulla base dei voti di comportamento), senza farsi adeguato carico di chi non ce la fa, nella scuola come nella società. Basti pensare al reato di clandestinità, introdotto dal "pacchetto sicurezza" del luglio 08.

Accade così che l'educazione sia paradossalmente sempre più invocata, e nei fatti sempre più delegittimata, nell'epoca che vede convivere la pressione ubiquitaria del "Grande Fratello", e, all'opposto, il trionfo della libertà dell'individuo e della privacy. Una ricerca del 2008 segnala che un 26,2% di ragazzi dai 12 ai 19 anni dichiara di voler "essere se stesso/a". È un'eco dell' "io sono mia" dell'inizio del femminismo, e, più ancora, del tomistico "incipit esse suus" rivolto all'adolescente. Ma in fondo amore e famiglia ottengono da questi giovani un punteggio più alto che quello del denaro. (*Giovani e futuro*, Mtv-Telefono Azzurro-Eurispes, luglio 08).

Frattanto sempre più aggressivo si mostra, fra i poteri occulti, quello della criminalità organizzata, nuovo "padrone" multinazionale, che recluta giovani sensibili al denaro e al potere più che al sapere e alla faticosa ricerca di un lavoro onesto. Purtroppo non si vede all'orizzonte un nuovo '68 antimafioso, in nome dei diritti umani, anche se non mancano mobilitazioni e manifestazioni "per la legalità", che aprono il cuore alla speranza. In larghe fasce giovanili, dopo l'età della *diffidenza* (si pensi ai "maestri del sospetto" Nietzsche, Marx e Freud), sembra arrivata quella dell'*indifferenza*.

E "mali di consumo", come le sigarette, l'alcol e le droghe a buon mercato, non trovano ora una barriera ideologica, etica o affettiva che li contrasti efficacemente. L'OMS parla di consumi di sostanze già a 12 anni. La preadolescenza è preda degli spacciatori e dei venditori di alcol, che ora si comincia a proibire, prima dei 16 anni. Settecentomila adolescenti italiani, secondo il Consiglio superiore di sanità, bevono, fumano spinelli di cannabis e marijuana, cercano lo sballo, e poi guidano auto e moto, mettendo a rischio la vita propria e altrui. E si candidano ad un futuro da ubriachi, da persone che perdono la kantiana "fierezza interiore", come nota Muratore. Le esperienze sessuali precoci, banalizzate e prive di forti significati affettivi e di progettualità condivisa, diffondono l'AIDS e corrodono le basi

delle future famiglie, già rese difficili dalle insufficienze delle politiche sociali.

Torna così di attualità, in un contesto mondiale inedito, il grande tema pedagogico e politico del rapporto fra autorità e libertà.

Per esplorare il contesto e le modalità con cui lo si pone e lo si vive oggi, possiamo recuperare il frutto di alcune analisi psicosociali, fatte una trentina di anni fa, nel cosiddetto periodo del riflusso, dopo l'ipersocializzazione sessantottesca: analisi che oggi appaiono ancora più plausibili di ieri. Non ci servono solo per vedere come stanno le cose, per larghe fasce del mondo giovanile, ma per aiutarci ad assumere nuovi punti di vista, necessari per affrontare le nuove questioni educative.

POSTMODERNITÀ. Se Jean-François Liotard, in *La condizione postmoderna*, (tr. it Feltrinelli, Milano 1998, Paris 1979) annunciava che “le grandi narrazioni sono finite” (alludeva in particolare a illuminismo, idealismo e marxismo) e che “l'antico principio secondo il quale l'acquisizione del sapere è inscindibile dalla formazione dello spirito e anche della personalità, cade e andrà sempre più in disuso”, Barbara Ehrenreich ed Deirdre English hanno sostenuto, nello stesso 1979, che “Le vecchie gerarchie di protezione e dipendenza non esistono più: esistono solo liberi contratti, che vengono liberamente a cessare. Il mercato, che molto tempo fa si allargò a comprendere i rapporti di produzione, si è ora allargato a comprendere *tutte* le interazioni” (p. 276). Restano sulla scena il sempre più impetuoso e imprevedibile sviluppo scientifico e tecnologico e il denaro, che appare come il più semplice e il più potente strumento di dominio del mercato e di soddisfacimento dei desideri. Diceva un ragazzino napoletano, per indicare la sua dignità e il suo potere: “Io spendo”. Non importa quello che compra e perché.

NARCISISMO. Christopher Lasch, nel suo fortunato saggio *La cultura del narcisismo. L'individuo in fuga dal sociale, in un'età di disillusioni collettive*, tr. it Bompiani, Milano, 1995 (ed. orig. 1979), ha descritto fra i primi la trasformazione “del disagio collettivo in problemi personali, da sottoporre a intervento terapeutico” (p.25). Capovolgendo il vissuto del decennio precedente, riassumibile nello slogan “il personale è politico”, gli anni '80 si sono presentati all'insegna di un “uomo psicologico”, in grado di percepire, analizzare e valutare lo stato del mondo unicamente attraverso il prisma dei problemi personali. Per questo, conclude Lash, egli si sente “perseguitato dall'ansia, non dalla colpa”.

In un successivo saggio del 1984 (*L'io minimo. La mentalità della sopravvivenza in un'epoca di turbamenti*) Lash ha continuato l'analisi, parlando di “vissuti di sopravvivenza”: disimpegno emotivo dagli altri, disinteresse per il passato, per il futuro e per il mondo istituzionale, visto come imbroglione e incapace: leggi e controlli sono visti come seccature repressive, prive di autorevolezza e di legittimità morale.

Anche negli scambi di messaggi di oggi c'è molto narcisismo, ossia volontà di esibirsi, di farsi accettare, di farsi ammirare, davanti a una telecamera o con le proprie foto spedite su You Tube e con i messaggi scambiati su Facebook. Al posto di Dio che, secondo Agostino, è *intimior intimo meo*, si cerca nello scambio compulsivo di messaggi lo specchio con cui rappresentare l'immagine di se stessi e consolare la propria solitudine.

Anche François De Singly segnala il passaggio dal normativo allo psicologico, parlando di passaggio dalla “norma del comandamento” che prevede doveri e divieti, alla “normatività psicologica”, come ricorda Damiano nel suo libro *L'insegnante etico. L'individuo è al centro del mondo*, col suo complesso di bisogni e di desideri: il suo benessere e l'empatia che merita è la vera regola. La crisi della scuola starebbe nel restare legata a norme imperative, che confliggono con i bisogni dell'individuo. Le si chiede da un lato la serietà, dall'altro la capacità di adattarsi ai bisogni dei giovani, alla caratteristica delle loro biografie, non riducibili a regole di uguaglianza, in una sorta di negoziato permanente con i singoli studenti, per legittimarsi ai loro occhi e a quelli delle loro famiglie. Riemerge in tal modo il modello economico del “consumatore che ha sempre ragione”.

Anche per questo si può dire che la logica capitalistica abbia vinto. Per i disastri che la finanziarizzazione spinta dei mercati ha recentemente provocato, si richiedono “nuove regole per il mercato”, come fa anche, con aggiornata meditazione teologica, economica e sociologica sul tempo presente, la recente enciclica di Benedetto XVI, *Caritas in veritate*.

INDIVIDUALISMO. Le giovani generazioni, sottoposte ogni giorno ad una sorta di marmellata tele-

visiva di guerriglie e di delitti più o meno domestici, mancano di un preciso e riconoscibile nemico contro cui battersi, oltre le nebbie e le bufere della crisi economica e della precarietà lavorativa ed esistenziale: sicché torna di triste attualità la sentenza di un altro studioso dell'individualismo degli anni '70, Gilles Lipovetsky, citato da Zygmunt Bauman nel suo ultimo volume *L'arte della vita*, Laterza, tr. it., Roma Bari 2009 (ed. orig. 2008), p. 54. Egli scrisse infatti che "la cultura sacrificale è morta". E questo "perché abbiamo smesso di riconoscerci nell'obbligo di vivere per altro che per noi stessi".

È questo un terreno di cultura favorevole allo sviluppo di mentalità abortistiche ed eutanasiche. Un'esistenza che non sia compatibile con le proprie individuali aspettative appare sempre più inaccettabile. Come si divorzia da un coniuge, così si pensa di poter divorziare dalla vita, la propria e quella altrui. Gli omicidi-suicidi, in cui si travolge il destino dei propri cari nella propria sconfitta, per timore di una inaccettabile solitudine, nascono anche da questo soggettivismo individualistico.

Un segnale di questo disagio e di questa caduta della motivazione prosociale può trovarsi nella battuta di Zuccherò Fornaciari ("non ho voglia di aver voglia"), oppure in quella di un ignoto burlone che suona così: "oggi non posso venire alla riunione, perché ho un disimpegno".

Una recentissima indagine promossa dal Ministero per la Gioventù e condotta dal Dipartimento studi sociali, economici, attuariali e demografici della Sapienza di Roma, ha messo in luce che in Italia nella fascia d'età 15-19 anni ci sono 270.000 ragazzi che non studiano e non lavorano: fra questi 50.000 non perché un lavoro non lo trovino, ma perché della loro inattività fanno una scelta di vita. Alcuni, perché dicono di non averne bisogno, altri perché non sono interessati.

Fra i 25 e i 35 anni addirittura quasi due milioni di giovani non studiano e non lavorano. Tra questi molti non cercano lavoro perché sono "scoraggiati", dato che "il lavoro non c'è". Settecentomila sono "inattivi convinti". Per loro, in un'analogica ricerca spagnola, è stata proposta la definizione "Generación ni ni".

Atteggiamenti di questo tipo non assicurano un futuro tranquillo, non solo agli interessati, ma neppure alla società, che dovrà pagare l'enorme debito pubblico accumulato dalle generazioni precedenti e che non avrà più risorse sufficienti per garantire un Welfare decente a persone sempre più vecchie, con figli e nipoti sempre meno numerosi e quindi insufficienti a produrre per molti anche la ricchezza necessaria per la sopravvivenza.

L'individuo non si può salvare da solo, perché di fatto nessun uomo è un'isola, come diceva Thomas Merton: non solo in rapporto ai suoi contemporanei, ma anche in rapporto a chi lo precede e a chi lo segue nel tempo. Eppure è qui che si annida quell'impovertimento della coscienza giovanile che Alessandro Cavalli ha definito come "sindrome di destrutturazione temporale dei giovani". La ricerca cui mi riferisco, dal titolo *Il tempo dei giovani*, da lui curata per conto dello IARD, è uscita nel 1985 ed è stata ripubblicata nel 2008.

Se non si hanno interessi storici, se si pensa che il futuro sia semplicemente il presente degli altri e che ciascuno debba "farsi i fatti propri", non si trovano risorse motivazionali per accettare d'investire le proprie risorse in vista del futuro. Si anticipano le esperienze sessuali e si ritardano o si evitano o si rompono i matrimoni. È come se buona parte della generazione attuale smettesse di seminare o di preparare i tendoni utili a difendere il grano e il fieno dalla grandine.

NICHILISMO. Alla tesi della psicologizzazione e della soggettivizzazione dell'esistenza, si contrappone Umberto Galimberti, nel suo saggio *L'ospite inquietante. Il nichilismo e i giovani* (Feltrinelli, Milano 2008). Il disagio giovanile, afferma, "non è più psicologico, ma culturale". E la cultura cui si riferisce non è tanto quella del denaro, che pure, "stante l'inacidimento di tutti i legami affettivi", appare come "unico generatore simbolico di tutti i valori", ma quella del nichilismo, che secondo la celebre sentenza di Nietzsche riguarda la svalorizzazione di tutti i valori e la perdita di senso dell'esistenza in quanto tale.

La proposta di Galimberti per affrontare questa situazione, che denuncia il fallimento della nostra cultura, è quella di abbandonare le categorie del cristianesimo, perché "Dio è davvero morto", per recuperare le categorie del pensiero greco. Queste categorie, attraverso la valorizzazione del *dàimon* che è presente in ciascuno, possono portarci alla felicità, in greco *eu-daimonia*. Mi sembra difficile pensare a questo scorporamento tra ellenismo e cristianesimo, prescindendo dai rapporti profondi che la pa-

tristica e la scolastica hanno intessuto col mondo greco. Come si fa ad accettare la sentenza niciana sulla morte di Dio e poi ricuperare Platone, col suo “mondo dietro il mondo”, come ironizzava Nietzsche, oppure ricuperare Socrate con la sua fede nella trascendenza dei valori e dell’anima, testimoniata con l’accettazione di una morte ingiusta?

Viene in mente, in contrasto con questa implosione dell’idea del tempo e della speranza, un passaggio dell’enciclica *Populorum Progressio* (1967) di Paolo VI, che propone questa immagine poetica, dolente e insieme aperta al futuro dell’umanità: “Le civiltà nascono, crescono e muoiono. Ma come le ondate dell’alta marea penetrano ciascuna un poco più a fondo nell’arenile, così l’umanità avanza sul cammino della storia. Eredi delle generazioni passate e beneficiari del lavoro dei nostri contemporanei, noi abbiamo obblighi verso tutti e non possiamo disinteressarci di coloro che verranno dopo di noi ad ingrandire la cerchia della famiglia umana. La solidarietà universale, che è un fatto e per noi un beneficio, è altresì un dovere”. Non mi pare che si tratti di una “narrazione” assimilabile ad una favola.

Trasmettere e suscitare, voci del verbo educare

Non si tratta di superficiale ottimismo, perché il Papa non ignorava gli arretramenti e i rischi che incombono sulla vicenda umana. Dopo aver detto che lo sviluppo è il nuovo nome della pace, la *Populorum Progressio* si conclude con questo accorato appello: “Se lo sviluppo è il nuovo nome della pace, chi non vorrebbe cooperarvi con tutte le sue forze? Sì, tutti: Noi vi invitiamo a rispondere al Nostro grido d’angoscia, nel nome del Signore”.

Dal canto loro i Padri conciliari avevano affermato nella costituzione *Gaudium et spes* (1965) che “È in pericolo, di fatto, il futuro del mondo, a meno che non vengano suscitati uomini più saggi” (GS, 15,d). Nel capitolo successivo il testo precisa il carattere di questa saggezza necessaria per superare il pericolo imminente sull’umanità, dicendo che occorre impostare l’educazione dei giovani di qualsiasi origine, in modo da “suscitare uomini e donne non tanto raffinati intellettualmente, ma di forte personalità, come è richiesto fortemente dal nostro tempo” (GS, 31,b). Ma poi aggiunge alla lettera f), che “Legittimamente si può pensare che il futuro dell’umanità sia riposto nelle mani di coloro che sono capaci di trasmettere alle generazioni di domani ragioni di vita e di speranza”.

I verbi, “trasmettere” e “suscitare” hanno a che fare con l’educazione.

Mentre il verbo *trasmettere*, parente di “insegnare” e di “istruire”, utilizza, per definire l’educazione, una metafora più nota e più fisicamente controllabile (si tratta di *inviare* o *trasferire* qualcosa da un emittente ad un ricevente, come si fa nella staffetta o nella *traditio lampadis*), il verbo *suscitare* evoca un processo più interiore e misterioso, che Emmanuel Mounier nel suo *Le Personnalisme* chiariva in questo modo: compito dell’educazione è “non fare, ma *suscitare* persone: per definizione una persona si suscita con un *appello*, e non si fabbrica con l’addestramento” (tr. it, AVE, Roma 1964).

Appello è vocazione, è chiamata che attende risposta, in un dialogo impegnativo, che talora s’inceppa. La chiamata non sempre è percepibile e convincente; la risposta non sempre è pronta e generosa. Chiamare e mandare, attribuiti all’azione diretta di Dio, sono esperienze interiori presenti fin dall’origine della narrazione biblica (“Esci dalla tua terra e va ...”) e si sviluppano poi nei termini teologici di *vocazione* e *apostolato*.

Nella chiamata e nel mandato si gioca una partita complessa fra due soggetti, due libertà, tra le quali passa una “parola”, un “logos”, più semplicemente una “voce”, che è messaggio e notizia, volta a stabilire una relazione profonda (*fides ex auditu*) e a provocare lo sviluppo di una nuova “storia”. Il discorso ha una sua profondità antropologica illuminante anche al di fuori della prospettiva biblica.

Come nella staffetta il contatto fra i corridori di due frazioni contigue rappresenta un momento critico, in cui è difficile sincronizzare i movimenti, così è difficile intercettare, agganciare, educare, convincere, allenare, giovani a cui trasmettere il “deposito” della sapienza, perché questa sia da loro non solo accettata e ritrasmessa, ma anche testimoniata.

Più volte ci chiediamo come nella nostra società globalizzata e mediatizzata, con tempi così affannosi, con impegni tanto pressanti, con stimoli così aggressivi e continui come sono quelli che giun-

gono ad ogni ora del giorno e della notte nella testa e nel cuore dei nostri ragazzi, le cui orecchie sono spesso occupate dagli mp3 e dai telefonini, sia possibile trovare in loro la disponibilità all'ascolto; e come, per tornare all'immagine della corsa, si possa trovare in loro una mano tesa ad accogliere il testimone da parte di una generazione adulta. La quale per di più appare spesso sfiduciata e rassegnata o risentita, più che convinta d'averne un tesoro da trasmettere. Pare infatti che anche una notevole quantità di adolescenti si senta deprivata dall'attenzione di adulti non interessati ad ascoltarli.

Se nella staffetta che si corre negli stadi il *testimone* è l'oggetto che passa da una mano all'altra, a garanzia della correttezza dell'impresa collettiva degli atleti, nella vita il testimone è il soggetto educatore che garantisce, col suo comportamento, la validità del messaggio che ha ricevuto e che trasmette, chiarendolo e personalizzandolo, non essendo questo di per sé sempre evidente e interessante.

La *Pacem in terris* (1963) di Giovanni XXIII afferma che "l'autorità è soprattutto una forza morale: deve quindi in primo luogo fare appello alla coscienza, al dovere cioè che ognuno ha di portare volontariamente il suo contributo al bene di tutti. Se nonché gli esseri umani sono tutti eguali per dignità naturale: nessuno di essi può obbligare gli altri interiormente. Soltanto Dio lo può, perché Egli solo vede e giudica gli atteggiamenti che si assumono nel segreto del proprio spirito. L'autorità umana pertanto può obbligare moralmente soltanto se è in rapporto intrinseco con l'autorità di Dio ed è una partecipazione di essa" (parte II).

Il principio è limpido e forte: certo non è facile scorgere in concreto la legittimità o l'illegittimità dell'autorità umana e rendere il suo esercizio credibile e capace, non solo a parole, di promuovere la libertà.

L'idea di Stuart Mill della coscienza individuale come roccaforte sacra sottratta a qualunque autorità, ha indubbiamente qualcosa di valido, ma non può essere assolutizzata, come se si potesse rinchiudersi in questa roccaforte buttando la chiave. La persona non è un individuo privo di relazioni: e le relazioni fondamentali non sono abiti che si possano cambiare quando cambia la stagione.

Tocca ai genitori curare, sostenere, guidare i figli e anche correggerli, nel senso letterale dell'espressione, che viene da "cum regere", ossia sostenerli insieme. E ai figli toccherà prendersi cura dei loro figli e anche dei loro genitori vecchi o malati, quando dovessero averne bisogno.

Le cronache giornalistiche e televisive ci riferiscono ossessivamente di famiglie che si spezzano, assai raramente di famiglie che crescono nella reciproca educazione. Forse questo accade solo quando le telecamere entrano in chiesa durante i funerali, in cui compaiono parole ricche di affetto e di speranza, magari nei ricordi di un amico o nell'omelia di un parroco. Ma qui occorre riprendere il più volte accennato problema della scuola e dell'insegnante.

La scuola e la funzione docente, fra insegnamento e educazione

Il DPR 417/1974, (ricuperato all'art. 395 del TU d. leg.vo 16 4 1994, n.297) dice che la "funzione docente è intesa come esplicazione essenziale dell'attività di trasmissione della cultura, di contributo all'elaborazione di essa e di impulso alla partecipazione dei giovani a tale processo e alla formazione umana e critica della loro personalità".

Trasmettere, elaborare, partecipare sono parole significative solo se si riferiscono a qualcosa che vale, che vale la pena d'essere ricordato, conservato, contemplato, utilizzato, in vista di una finalità che si collega, direttamente o indirettamente, con ciò che massimamente ci sta a cuore, anche se oggi non si parla più, come nel passato, di virtù, di felicità, di salvezza. Qualcuno pensa che la scuola sia strutturalmente inadatta a sviluppare questa prospettiva e che in sostanza debba limitarsi a trasmettere saperi consolidati, senza addentrarsi in questioni controverse, che distoglierebbero la scuola stessa dai suoi fini, creando turbamento e compromettendo il prestigio dell'istituzione. L'argomento è serio, ma non convincente.

I problemi più importanti della vita sono controversi, e cioè esposti all'errore, come s'è visto. Ma è probabile che il non affrontarli implichi un errore ancora più grande. E come si potrebbe dar impulso alla partecipazione al processo di elaborazione della cultura, in vista della formazione umana e critica della personalità dei giovani, senza affrontare le questioni controverse di cui abbiamo parlato?

I termini della sfida che l'educazione deve affrontare, le diverse interpretazioni del post moderno e le diverse vie per gestirlo, non sono temi da affrontarsi soltanto in chiave filosofica e pedagogica: sono temi che vanno proposti, o accolti dai discorsi dei ragazzi, e discussi con loro, con modi insieme seri, organizzati e interessanti.

La questione non è *se*, ma *come* affrontare questi problemi.

La scuola ha modi suoi propri per affrontare anche le questioni controverse: ce lo suggerisce l'acrostico inventato da Comenio, sulla parola latina *schola*: *sapienter cogitare, honeste operari, loqui argute*. Pensare, operare e parlare con sapienza onestà e arguzia sono attività che mettono in luce l'essenza della scuola più di tante definizioni sociologiche e burocratiche. Senza dimenticare che *corruptio optimi, pessima*, come diceva Gregorio Magno.

Dal disagio vissuto a quello conosciuto: sapere per impegnarsi

Si può partire dal microcosmo della scuola, dalle relazioni che si vivono nella classe, nella strada, nel quartiere. Punto di partenza può essere il *disagio*, nelle diverse forme in cui si manifesta. C'è il disagio esistenziale dei giovani ricchi, c'è la miseria, l'ignoranza, l'indolenza, l'impossibilità di esercitare qualcuno dei diritti umani, c'è la mancanza di prospettive che consentano la realizzazione dei sogni dei ragazzi e dei giovani. Si può procedere ad analizzare il disagio, a cercarne le cause. Si scoprirà che su qualcuna di queste si posseggono strumenti d'intervento, diretti e indiretti.

Alcune delle idee emerse nella ricerca psicologica, sociologica, pedagogica, possano trovare attuazione nella realtà della scuola o del mondo di cui sono parte i ragazzi, senza che ciò debba necessariamente determinare turbamenti, conflitti, abbandono dei fini istituzionali della scuola.

Se poi si considera che la scuola è solo uno, anche se il più capillare e rilevante, degli enti educativi, si può credere che il rapporto tra pensiero e azione potrà trovare sviluppo e coerenza in un contesto più vasto di quello scolastico, in una interazione auspicabile tra quanto si pensa, si progetta e si fa in ciascuno di questi enti.

Non si tratta solo di presentare problemi generali e idee per affrontarli: si può, e a mio parere si deve, cominciare pulendo davanti alla porta di casa, come suggeriva Lenin al buon rivoluzionario, e assumendo la coscienza e la capacità di esercizio di piccoli frammenti della propria sovranità di cittadini. Io andrei più in là, non solo pensando alla mia porta di casa, ma anche alle strade e ai muri, per i quali possiamo e dobbiamo fare qualcosa, per iniziare a creare una coscienza ecologica e a vivere la cittadinanza attiva in termini di "sussidiarietà".

E cercherei di sviluppare nei ragazzi il sentimento e il pensiero della responsabilità di ciascuno verso gli altri, e l'attenzione alle circostanze concrete in cui si presenta l'opportunità d'intervenire, secondo le finalità indicate nel *Preambolo* della Dichiarazione dei diritti umani, che si rivolge a "ogni individuo e ogni organo della società", affidando a ciascuno il compito di educare ai diritti umani e alle libertà fondamentali.

A mano a mano che si mettono in luce connessioni e implicazioni, il discorso si fa più impegnativo e più rischioso, ma anche più interessante. Un grande viaggio comincia con un piccolo passo, dice la saggezza cinese, con esemplare realismo. Bisogna però non dimenticare mai che quel piccolo passo acquista senso solo in rapporto al lungo viaggio, di cui occorre avere il più possibile chiare le ragioni e le prospettive, la direzione e la mèta.

Parafrasando l'apologo classico dei tre scalpellini, potremmo immaginare di chiedere ad un insegnante che cosa sta facendo con i suoi ragazzi, durante una normale ora di classe. Uno potrebbe rispondere che insegna a leggere, l'altro che si guadagna da vivere, un terzo che svolge il programma ministeriale (le "Indicazioni nazionali" o "curricolari"), un quarto che sta lavorando per mettere i ragazzi in grado di affrontare e risolvere i problemi della loro vita, della società e del mondo. Materialmente i quattro docenti fanno la stessa cosa, ma lo spirito e il significato del loro lavoro cambiano profondamente.

Certo le intenzioni non bastano a produrre un servizio. Insegnare è un'arte che si realizza classicamente nel *fare*, ossia nel raggiungere un risultato, non solo nell'*agire*, cioè nel perseguire uno sco-

po. Tuttavia la consapevolezza, nel docente, dello scopo, decide molto spesso della qualità del risultato dell'allievo. Ecco perché si tratta di lavorare anche su se stessi e non solo sui ragazzi.

Lavorare su se stessi, in vista di una proposta di vita da elaborare con loro, implica lo sforzo di acquisire competenze didattiche, con una precisa intenzione, che guida e anima in ogni momento la personalità del docente, in funzione del suo lavoro. E questa intenzione si chiama spiritualità professionale.

Se si tratta di una fede cristiana, il docente sa che l'uomo è chiamato da Dio a progettare e a costruire, senza la garanzia che il progetto si realizzi in tempi brevi e che la costruzione resista alle insidie del tempo e dei terremoti; e sa anche che Dio non è tanto il Vecchio michelangeloesco che si trova all'origine della storia, quanto il Giovane palestinese che ci ha detto, con la parola e con la vita, che cosa possiamo diventare; e che ci ha promesso che ci verrà incontro dal futuro, per completare ciò che mancherà al nostro sforzo di costruire una casa adatta a tutto l'uomo e a tutti gli uomini.

Se si tratta di una fede che si limita ad un orizzonte storico, senza rinunciare all'amore per la verità, dovunque la si trovi, e alla giustizia, dovunque questa sia offesa, si potrà apprezzare questa spiritualità professionale più di quella di coloro che professano la fede in Dio e poi non la praticano.

Bibliografia di riferimento

- G. ACONE, *La paideia introvabile Lo sguardo pedagogico sulla postmodernità*, La Scuola, Brescia 2004.
- J. BAUDRILLARD - E. MORIN, *La violenza del mondo. La situazione dopo l'11 settembre*, tr. it., Ibis, Como, Pavia 2004.
- Z. BAUMAN, *L'arte della vita*, tr. it Laterza, Bari 2008.
- B. BERGER P. BERGER, *In difesa della famiglia borghese*, tr. it. Il Mulino, Bologna 1984.
- G. BOCCA, *L'Italia l'è malada*, (Feltrinelli, Milano 2005).
- N. BOTTANI, *La ricreazione è finita*, Il Mulino, Bologna 1986.
- E. BUTTURINI, *La croce e lo scettro, Dalla nonviolenza evangelica alla chiesa costantiniana*, Edizioni Cultura della pace, San Domenico di Fiesole (FI), 1990.
- J. W. BOTKIN, M. ELMANDJRA, M. MALITZA, *Imparare il futuro*, Mondadori, Milano 1979.
- R. CANTALAMESSA, *Cristianesimo e valori terreni, Sessualità, politica e cultura*, Vita e Pensiero, Milano 1978.
- A. CAVALLI (ed.) *Il tempo dei giovani*, Il Mulino, Bologna 2008 (1° ed. 1985).
- CENSIS, *I valori guida degli italiani*, Presidenza del Consiglio dei Ministri, Istituto Poligrafico dello Stato, Roma 1989.
- M. CERUTI, *Educazione e globalizzazione*, Cortina Milano 2004.
- M. CERUTI, G. FORNARI, *Le due paci. Cristianesimo e morte di Dio nel mondo globalizzato*, Cortina, Milano 2005.
- S. CHISTOLINI (a cura di) *Cittadinanza e convivenza civile nella scuola europea. Saggi in onore di L.C.*, Armando, Roma 2006 (con bibliog.).
- L. CORRADINI, *La scuola e i giovani verso il Duemila*, Giunti e Lisciani, Teramo 1986.
- ID. (a cura di), *Vivere senza guerra, La pace nella ricerca universitaria*, Guerini e Associati, Milano 1989.
- ID., *Essere scuola nel cantiere dell'educazione*, SEAM, Roma 1996 (2).
- ID., *Educazione alla salute*, La Scuola, Brescia 1997 (con P. Cattaneo).
- ID., *Educazione alla convivenza civile. Educare istruire formare nella scuola italiana*, Armando, Roma, 2003 (con W. Fornasa e S. Poli).
- ID. (a cura di) *Insegnare perché? Orientamenti, motivazioni, valori di una professione difficile*, Armando, Roma 2004.
- ID., *Educare nella scuola nella prospettiva dell'UCIIM*, Armando, Roma 2006.
- ID. (a cura di), *Laicato cattolico, educazione e scuola in Gesualdo Nosengo, la formazione, l'opera e il messaggio del fondatore dell'UCIM*, Elledici, Leumann (TO) 2008.
- ID., *A noi è andata bene. Famiglia, scuola, università e società in un diario trentennale*, Città Aperta, Troina (EN), 2008.
- ID. (a cura di), *Cittadinanza e Costituzione. Sperimentazione dell'insegnamento*. Documento d'indirizzo 4.3.2009, prot. n. 2079, allegato a "Notizie della scuola" n. 16 del 16/30 aprile 2009.
- E. DAMIANO, *L'insegnante etico, Saggio sull'insegnamento come professione morale*, Cittadella Editrice, Assisi 2008.
- EURISKO, *Indagine sociale italiana, Rapporto 1986*, Angeli, Milano 1987.
- M. FERRACUTI, *Amarcord pedagogico*, CLEUP, Padova 2002.
- FONDAZIONE GIOVANNI AGNELLI, *Il futuro degli italiani, Demografia, economia e società verso il nuovo secolo*, Torino

1990.

- U. GALIMBERTI, *L'ospite inquietante Il nichilismo e i giovani*, Feltrinelli, Milano 2007.
- C. LASCH, *La cultura del narcisismo*, tr. it., Bompiani, Milano 1995.
- E. LASZLO, *I limiti interni della natura umana*, tr. it. Feltrinelli, Milano 1990.
- A. LECCESE, *Torniamo alla Costituzione!*, Infinito, Castel Gandolfo (Roma) 2009.
- J. F. LYOTARD, *La condizione postmoderna. Rapporto sul sapere*, tr. it. Feltrinelli, Milano 1998 (ed. franc. 1979).
- A. MAC INTYRE, *Dopo la virtù*, tr. it., Feltrinelli, Milano 1988.
- G. MARI (a cura di) *Moderno, postmoderno. Soggetto, tempo, sapere nella società attuale*, Feltrinelli, Milano 1987.
- G. MARTINOLI, *Presente inquieto, avvenire incerto*, L'Espresso, Farigliano (CN), 1979.
- M. MENCARELLI (a cura di), *La sfida dell'educazione*, Lisciani e Giunti, Teramo 1981.
- E. MORIN, *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero* (1999), tr. it., Cortina, Milano 2000.
- G. NOSENGO, *La persona umana e l'educazione*, a cura di L. CORRADINI, La Scuola, Brescia 2006.
- A. PORCARELLI, *Cammini del conoscere*, Giunti, Firenze, 2008.
ID., *Lineamenti di pedagogia sociale*, Armando, Roma 2009.
- R. REGNI, *Geopedagogia*, Armando, Roma 2002.
- R. SENNET, *Il declino dell'uomo pubblico*, tr. it., Bompiani, Milano 1982.
- F. REVIGLIO, *Le chiavi del 2000, I grandi rivolgimenti dell'economia italiana e mondiale*, Mondadori, Milano 1990.
ID., *Interpretazioni del moderno, Paradigmi*, Rivista critica di filosofia, 22, genn. aprile 1990.
- R. RORTY, *La filosofia dopo la filosofia*, tr. it., Laterza, Bari 1989.
- G. SAVAGNONE, A. BRIGUGLIA, *Il coraggio di educare*, Elledici Leumann To, 2009.
- C. SCURATI, *Punteggiature e discorsi*, La Scuola, Brescia 1989.
- J. STUART MILL, *Principi di economia politica*, Utet, Torino 1983, Istituto geografico De Agostini-Milano Finanza Editori, Novara-Milano 2006, 2 voll. (in supplemento a "Milano Finanza").
- B. VERTECCHI (a cura di), *La scuola italiana verso il Duemila*, La Nuova Italia, Firenze 1984.