

Riscoprire la dimensione educativa e vocazionale della scuola

(Prof. Giuseppe Mari*)

1. Che nesso c'è tra educazione e vocazione?

Una suggestione antica

Il più antico riferimento di cui siamo a conoscenza, per quanto attiene all'educazione occidentale, è costituito dai pochi versi che l'*Illiade* dedica all'educazione di Achille. Si tratta di un passaggio minimo nell'economia complessiva del poema, ma di straordinaria rilevanza. Ci dice che il Pelide – prototipo dell'eroe come lo ha concepito l'Occidente – è stato affidato alle cure di due personaggi: un guerriero esperto (Fenice) e un centauro saggio (Chirone). Si tratta dei primi due “docenti” di una impresa formativa che si configura come un precettorato privato, in tutto coerente con gli inizi della esperienza scolastica. Infatti, le prime forme di *educazione*, che possiamo associare a quello che noi oggi intendiamo con la parola “scuola”, non rimandano all'insegnamento dell'antico “maestro elementare” che raccoglieva attorno a sé – in ambienti di fortuna (come poteva essere un portico) oppure in casa propria – gli allievi a cui insegnava a leggere, scrivere e far di conto: non possiamo assumerlo come modello perché – sia in Grecia sia a Roma – non godeva di alcuna considerazione, trattandosi di una “professione” di risulta (spesso svolta da ex militari in cerca di reddito) e di un intervento che non aveva alcun proposito educativo, essendo finalizzato solamente a trasmettere competenze tecniche¹.

La prima espressione di una relazione volta a educare la troviamo nel *precettore privato* che rispecchia – su scala ridotta – l'azione magistrale svolta, nelle prime vere scuole dell'Occidente, dagli antichi filosofi, cominciando con la confraternita pitagorica (fondata nel VI secolo a.C.) per proseguire con l'Accademia di Platone (attorno al 387 a.C.), il Liceo di Aristotele (336 a.C.), il Giardino di Epicuro (fra il 307 e il 306 a.C.), la Stoà di Zenone (301-300 a.C.). Queste istituzioni didattiche hanno la loro matrice nel magistero di Socrate che è la prima figura storica di “docente educatore”, di cui siamo compiutamente informati, perché dei sofisti – suoi contemporanei che si limitavano a trasmettere una conoscenza “tecnica” cioè finalizzata a far acquisire gli strumenti per prevalere nelle discussioni pubbliche – conosciamo poco. In realtà, la “prima” figura – sul piano cronologico – è quella di Pitagora, di cui però facciamo molta fatica a tracciare un profilo perché il pitagorismo non distingue tra le dottrine del fondatore e quelle dei suoi discepoli, riconducendo tutto a lui. In ogni caso, Socrate – rispetto ai suoi allievi – si rapporta nella forma della relazione personale e confidenziale che connota il rapporto tra Achille e Fenice, su cui ora ci

* Ordinario di Pedagogia generale, Università Cattolica del Sacro Cuore (giuseppe.mari@unicatt.it)

1 La letteratura greco-romana non è avara di descrizioni caricaturali del “maestro elementare” come quella di Marziale, *Epigrammi*, Milano, Rizzoli, 2001, pp. 203 e 225-227. Sull'educazione antica in generale, cfr. H.-I. Marrou, *Storia dell'educazione nell'antichità*, Roma, Studium, 1978. In particolare sull'educazione a Roma, cfr. R. Frasca, *Educazione e formazione a Roma*, Bari, dedalo, 1996; sulla scuola elementare a Roma, cfr. M. Falanga, *La scuola elementare nell'antica Roma*, Bari, Ecumenica Editrice, 1979.

soffermiamo.

La figura di Fenice

Fenice e Chirone, quindi, sono i primi due “docenti” di cui ci dà notizia la tradizione occidentale ancorché in chiave mitica. Che cosa possiamo ricavare da questa iniziale “icona” pedagogica dell'Occidente? Soffermiamoci sulla figura di Fenice. Che cosa insegna ad Achille? Il testo è sintetico, ma essenziale. Mentre questi era ancora “dell'arte ignaro dell'acerba guerra/ e dell'arte del dir che fama acquista”, Fenice gli fu “nell'opre/ della lingua maestro e della mano”². Il sintetico riferimento costituisce un concentrato di quello che sarà il “curricolo” occidentale antico, bipartito: da un parte la trasmissione dei *contenuti culturali* essenziali attraverso dapprima la poesia, quindi la retorica (che domina l'educazione dal V secolo a.C. fino al XV secolo d.C.); dall'altra, l'assunzione di *conoscenze operative*, destinate a soddisfare i bisogni dell'essere umano (il mondo antico le ha giudicate secondarie, mentre la modernità – in seguito della identificazione baconiana tra “sapere” e “potere”³ – ha dato a loro la massima rilevanza). Che cosa ci suggerisce che l'intervento di Fenice sia stato “educativo”? Il trattamento che Achille gli riserva quando i capi della spedizione achea – esasperati dalle continue sconfitte conseguenti all'abbandono del campo da parte dell'eroe – gli mandano anche il suo antico maestro, insieme ad altri condottieri, nella speranza di ammansirlo e di farlo tornare a combattere. Fenice si rivolge al suo allievo in modo confidenziale rievocando gli anni in cui l'ha accudito:

“Son io, divino Achille, io mi son quegli
che ti crebbi qual sei, che caramente
t'amai; né tu volevi bambinello
ir con altri alla mensa, né vivanda
domestica gustar, ov'io non pria
adagiato t'avessi e carezzato
su' miei ginocchi, sminuzzando il cibo,
e porgendo la beva che, dal labbro
infantil traboccando, a me sovente
irrigava sul petto il vestimento”⁴.

Come risponde a queste parole l'eroe? Pur restando fermo nel rifiuto di tornare a combattere corrisponde ai sentimenti che gli ha testimoniato Fenice. Infatti, dopo avergli brevemente replicato, “fe' degli occhi un cenno/ d'allestire al buon veglio un colmo letto”⁵: un gesto di premura e affetto, tanto più singolare se pensiamo che avviene nel mezzo di una guerra e di un aspro conflitto tra i condottieri achei e il Pelide deciso a non prendere parte alla battaglia contro i Troiani per ritorsione verso Agamennone che gli ha sottratto Briseide, la sua preda di guerra.

È chiaro che, tra i due, c'è un profondo legame affettivo. Questo è un tratto caratteristico dell'educazione che percorre l'intero arco della tradizione occidentale. Lo troviamo in uno dei più antichi testi sicuramente collegabili ad una esperienza formativa, il *Giuramento del medico* ippocratico, dove il giovane medico si rivolge al suo maestro, terminato il percorso

2 *Iliade*, IX, 562-563 e 565-566 (traduzione di V. Monti, Firenze, La Nuova Italia, 1950).

3 Cfr. F. Bacone, *Nuovo Organo*, Milano, Rusconi, 1998, p. 79.

4 *Iliade*, IX, 602-611.

5 *Ivi*, IX, 774-775.

educativo, con queste parole: “Riterrò chi mi ha insegnato quest’arte pari ai miei stessi genitori, dividerò la vita con lui, e quando abbia bisogno di denaro gliene darò del mio e i suoi discendenti considererò alla stregua di miei fratelli, e insegnerò loro quest’arte, se desiderano apprenderla, senza compensi né impegni scritti; trasmetterò i precetti, gli insegnamenti orali e ogni altra parte del sapere ai miei figli così come ai figli del mio maestro e agli allievi che hanno sottoscritto il patto e giurato secondo l’uso medicale, ma a nessun altro”⁶. Dall’altro capo della parabola, ci siamo noi, per i quali l’educazione non può venire dissociata dall’empatia, quindi da una forma di condivisione affettiva – ovviamente mantenuta entro i limiti che escludono le manifestazioni improprie – come ampiamente dimostra la pubblicistica odierna⁷ (spesso richiamandosi a Edith Stein), dopo che il XIX secolo ha attestato ripetutamente che l’amore è sostanza dell’educazione (pensiamo, ad esempio, a figure come don Bosco oppure Pestalozzi). Il documento CEI *Educare alla vita buona del Vangelo* rilancia il tema nell’ottica di un umanesimo integrale: “Una vera relazione educativa richiede l’armonia e la reciproca fecondazione tra sfera razionale e mondo affettivo, intelligenza e sensibilità, mente, cuore e spirito”⁸.

Dalla considerazione della figura di Fenice possiamo concludere che, alle origini della tradizione pedagogica occidentale, c’è l’identificazione nel *rapporto educativo* di una relazione che parla il *linguaggio dell’amore*. Che cosa possiamo ricavare dall’accostamento alla figura di Chirone?

La figura di Chirone

Il ruolo di Chirone non è secondario rispetto a quello di Fenice perché all’eroe trasmette il *sapere medico*. Tutti cogliamo immediatamente l’essenzialità di questa conoscenza per il guerriero, esposto alle ferite e al rischio della morte se queste sono gravi oppure non vengono curate. C’è però anche dell’altro: come è stato osservato, almeno a partire da Jaeger⁹, la medicina non è una scienza qualunque, ma è la matrice dell’*umanesimo occidentale* almeno per due ragioni. Anzitutto, si tratta – nella concezione greca – di un sapere costruito cercando la “causa” cioè in forma razionale: questo la distingue radicalmente da altre tradizioni mediche, come quelle egizia e mesopotamica, che si rifacevano ampiamente a spiegazioni di tipo mitologico. Inoltre: secondo il “metodo” illustrato dal corpo ippocratico, il medico – pur essendo interessato a raccogliere e generalizzare i fattori ricorrenti in tassonomie patologiche – non pratica l’intervento terapeutico come applicazione al caso specifico di una regola generale perché considera che l’*originalità di ciascuno* mette in campo variabili singolari. Se ci facciamo caso, questa è la medesima convinzione dell’umanesimo occidentale: nessuno è un “caso” anonimo assorbito all’interno di una classificazione globale, ciascuno porta tratti di assoluta originalità.

Ma chi è Chirone? Si tratta di un centauro. Nella mitologia greca i centauri sono figure molto interessanti perché la loro costituzione fisica – per metà umana e per metà animale – rende manifesta la polarità morale che li costituisce e li porta ad esprimere non solo una

6 Cfr. Ippocrate, *Antica medicina*, Milano, Rusconi, 1998, pp. 129-131.

7 Cfr. E. Cerri Musso, *La pedagogia dell’Einführung*, Brescia, La Scuola, 1995; A. Bellingreri, *Per una pedagogia dell’empatia*, Milano, Vita e Pensiero, 2005; A. Rainone, *La riscoperta dell’empatia*, Napoli, Bibliopolis, 2006; L.M. Hoffman, *Empatia e sviluppo morale*, Bologna, Il Mulino, 2008; A. Pinotti, *Empatia*, Roma-Bari, Laterza, 2011.

8 CEI, *Educare alla vita buona del Vangelo*, n. 13.

9 Cfr. W. Jaeger, *Paideia*, Firenze, La Nuova Italia, 1978, vol. III, pp. 3-76.

saggezza divina, ma anche una ferocia belluina. Di che cosa sono “figura” i centauri? Della ambiguità che accompagna la *libertà* come tratto tipicamente umano. Aver accostato ad Achille, l'eroe per eccellenza (quindi l'“uomo” nell'accezione più esemplare che può assumere il termine), un centauro, significa porre in evidenza che nell'educazione si gioca continuamente la sfida dell'alternativa tra l'elevazione verso il meglio e l'inabissamento verso il peggio. Del resto, da un capo all'altro della storia occidentale, questa consapevolezza è ben visibile e condensata nella dottrina dell'uomo *copula mundi* ossia elemento di congiunzione tra ciò che è superiore (divino) e ciò che è inferiore (ferino). Viene in mente la celeberrima *Oratio de dignitate hominis* di Giovanni Pico della Mirandola, dove uno dei maggiori esponenti dell'umanesimo immagina che Dio si rivolga ad Adamo, dopo che l'ha creato, in questo modo: “Non ti ho dato, o Adamo, né un posto determinato, né un aspetto proprio, né alcuna prerogativa tua, perché quel posto, quell'aspetto, quelle prerogative che tu desidererai, tutto secondo il tuo voto e il tuo consiglio ottenga e conservi. La natura limitata degli altri è contenuta entro leggi da me prescritte. Tu, non costretto da nessuna barriera, la determinerai secondo il tuo arbitrio, alla cui potestà ti consegnai”¹⁰. Non è una concezione inedita, come attesta Plotino, il più grande dei filosofi romani, uno degli ultimi testimoni della tradizione pagana: “[L'uomo] non è il migliore degli esseri viventi, ma occupa quel posto medio che ha scelto”¹¹.

Educazione e vocazione

Che cosa possiamo concludere circa il nesso esistente tra educazione e vocazione dopo aver svolto le considerazioni precedenti? Il confronto con l'antichissima testimonianza dell'educazione di Achille (risalente, sul piano letterario, a circa trenta secoli fa; su quello della mentalità, più vecchia di almeno cinquecento anni) ci porta a riconoscere – nelle figure dei suoi mitici educatori – i tratti essenziali implicati nei concetti di “educazione” e “vocazione”. Il primo, infatti, rimanda al riconoscimento di una potenzialità che l'educando riesce a portare a manifestazione solo se viene guidato da un educatore. Non ogni *guida* però è educativa, ma solo quella mossa dall'*amore*. Perché? Per la ragione che, al cuore della sfida educativa, pulsa la *libertà*, come sottolineano – calandosi nel solco tracciato da Benedetto XVI¹² – i nostri Vescovi: “Un segno dei tempi è senza dubbio costituito dall'accresciuta sensibilità per la libertà in tutti gli ambiti dell'esistenza: il desiderio di libertà rappresenta un terreno d'incontro tra l'anelito dell'uomo e il messaggio cristiano. Nell'educazione, la libertà è il presupposto indispensabile per la crescita della persona. Essa, infatti, non è un semplice punto di partenza, ma un processo continuo verso il fine ultimo

10 G. Pico Della Mirandola, *Discorso sulla dignità dell'uomo*, Brescia, La Scuola, 1987, p. 5.

11 Plotino, *Enneadi*, Milano, Rusconi, 1992, p. 367.

12 Benedetto XVI, *Lettera alla diocesi di Roma sul compito urgente dell'educazione* (21/1/2008): “Cari fratelli e sorelle di Roma, a questo punto vorrei dirvi una parola molto semplice: Non temete! Tutte queste difficoltà, infatti, non sono insormontabili. Sono piuttosto, per così dire, il rovescio della medaglia di quel dono grande e prezioso che è la nostra *libertà*, con la responsabilità che giustamente l'accompagna. A differenza di quanto avviene in campo tecnico o economico, dove i progressi di oggi possono sommarsi a quelli del passato, nell'ambito della formazione e della crescita morale delle persone non esiste una simile possibilità di accumulazione, perché la libertà dell'uomo è sempre nuova e quindi ciascuna persona e ciascuna generazione deve prendere di nuovo, e in proprio, le sue decisioni. Anche i più grandi valori del passato non possono semplicemente essere ereditati, vanno fatti nostri e rinnovati attraverso una, spesso sofferta, scelta personale”

dell'uomo, cioè la sua pienezza nella verità dell'amore"¹³.

Dove sta il nesso tra amore e libertà a cui rimandano i Vescovi, in coerenza con una tradizione che solca tutta la storia dell'Occidente, almeno a partire dal celeberrimo apologo di "Ercole al bivio" dove la libertà dell'eroe è messa alla prova dall'amore autentico (che parla il linguaggio della virtù) e da quello inautentico (che parla il linguaggio del vizio)¹⁴, con un picco – a noi vicino – nell'Ottocento romantico? *Libertà e amore vibrano all'unisono* perché – entrambi – costitutivamente vanno *oltre la dimensione della strumentalità*. Questo spiega perché Agostino tagli corto dicendo: "Ama e fa' ciò che vuoi"¹⁵. Ovviamente sono parole che non esprimono un invito alla licenza (sarebbe contraddittorio rispetto alla sua conversione), ma il riconoscimento – da lui codificato nella *Dottrina cristiana* – della subordinazione di quello di cui si fa "uso" a quello di cui si fa "fruizione"¹⁶: la libertà rientra nella fruizione (altrimenti sarebbe sottoposta al bisogno cui risponde la logica della funzionalità) esattamente come l'amore che – quando è autentico – parla il linguaggio della gratuità ossia è *agàpe*, ricchezza che volge alla donazione.

L'educazione, quindi, si esprime attorno al nesso tra amore e libertà, ma non è questa anche la sostanza della vocazione? Quando parliamo di vocazione, infatti, parliamo di "chiamata", cioè di una relazione interpersonale in cui si intrecciano le libertà di Dio e dell'uomo. Lo dice chiaramente il discorso di Cristo, riportato nel Vangelo secondo San Giovanni, durante l'Ultima Cena: "Questo è il mio comandamento: che vi amiate gli uni gli altri, come io vi ho amati. Nessuno ha un amore più grande di questo: dare la vita per i propri amici. Voi siete miei amici se farete ciò che io vi comando. Non vi chiamo più servi, perché il servo non sa quello che fa il suo padrone, ma vi ho chiamati amici, perché tutto ciò che ho udito dal Padre l'ho fatto conoscere a voi" (Gv 15,12-15). La "chiamata" di Cristo avviene nel contesto della libertà di coloro che non sono più schiavi, ma figli ed eredi (Rm 8,17).

Si potrebbe concludere che l'*educazione* guida a saper esprimere la *libertà* in modo maturo, cioè nella *forma dell'amore* che supera il bisogno e rende possibile la partecipazione alla *relazione gratuita della vocazione*. Infatti, la vocazione è chiamata alla libertà, perché parla il linguaggio dell'amore anzitutto da parte di un Dio che "è amore" (1Gv 4,8), quindi dell'essere umano che, come scrive Agostino dei suoi 16 anni (ma vale per tutta la vita), desidera essenzialmente "amare ed essere amato"¹⁷. Educazione e vocazione si implicano reciprocamente.

2. Che cos'è la scuola?

Una realtà comunitaria

La messa a fuoco del nesso strettissimo esistente tra educazione e vocazione permette ora di passare a considerare l'altro riferimento di questo intervento: la scuola. In parte il richiamo a questa istituzione c'è già stato quando ho citato le scuole filosofiche dell'antichità la cui

13 CEI, *Educare alla vita buona del Vangelo*, n. 8.

14 Cfr. Senofonte, *Memorabili*, Milano, RCS, 2001, pp. 161-169.

15 Agostino d'Ippona, *Meditazioni sulla lettera dell'amore di San Giovanni*, Roma, Città Nuova, 1986⁶, p. 183.

16 Cfr. Agostino d'Ippona, *Dottrina cristiana*, Roma, Città Nuova, 1992, p. 15.

17 Cfr. Agostino d'Ippona, *Confessioni*, Milano, Paoline, 1987, p. 74.

eredità passò alla tradizione cristiana attraverso realtà come il Didaskaleion (la scuola catechetica fiorita ad Alessandria) per entrare nel Medioevo grazie alle scuole monastiche e – attraverso le scuole annesse alle cattedrali – rifluire nelle università, quindi nei collegi moderni da cui ha preso forma la scuola secondaria superiore. Qual è il tratto che permane, nel mutare delle situazioni? Il *profilo comunitario* dell'istituzione.

La prima delle scuole filosofiche è stata la “confraternita” pitagorica dove maestri e discepoli vivevano insieme e questi ultimi, dopo cinque anni di silenzio, erano ammessi al cospetto di Pitagora e diventavano “di casa” con lui, come scrive Diogene Laerzio¹⁸. In forma analoga si costituì l'Accademia platonica dove – per testimonianza dello stesso Platone – la ricerca della verità era condotta attraverso “un lungo periodo di discussioni sull'argomento e una vita vissuta in comune”¹⁹. Il medesimo stile didattico connotava il Liceo, come conferma il conio – da parte di Aristotele – del verbo *sunphilosophhein* (“cofilosofare” cioè “filosofare insieme”²⁰). Le scuole ellenistiche – a cominciare dal Museo alessandrino – vivono della simbiosi fra tradizione platonica e tradizione aristotelica.

Questa matrice passa in eredità al Medioevo dove il sogno di Alcuino è ricostituire la “scuola di Atene”, quella stessa che Raffaello dipinge nelle stanze della Segnatura apostolica. Che cosa descrive l'affresco vaticano? Una comunità di docenti e discenti, la medesima che configura le università medievali come corporazioni di professori e/o allievi. All'interno di esse prende vita il collegio che, con l'avvento dell'Umanesimo prima e del Rinascimento poi, diventa una istituzione educativa autonoma. Dalla “Ca' Zocosa” fondata da Vittorino da Feltre a Mantova, fino ai celebri collegi rinascimentali (da quello di Alcalá – in Spagna – voluto dal card. Francisco de Cisneros nel 1509 a quello fondato da Francesco I a Parigi nel 1529), un elemento è ricorrente: la convivenza tra docenti e discenti che esprime la scuola come una comunità di insegnamento e di apprendimento.

Il modello ormai è codificato. Viene ripreso e ricompreso nei collegi d'ispirazione religiosa, sia cattolici sia protestanti, come pure nella loro forma “secolarizzata”: il collegio d'ispirazione illuministica sul tipo del Philantropinum fondato da Basedow a Dessau (1774). L'Ottocento mantiene questa formula che ritroviamo, ad esempio, nelle istituzioni create da Pestalozzi. A fine secolo e per tutta la prima metà del Novecento l'attivismo imprime un forte rinnovamento all'educazione a partire da quelle che oggi chiameremmo sperimentazioni scolastiche e che, generalmente, hanno il profilo di istituzioni collegiali. Del resto, fra i “Trenta punti” (1919) codificati – durante il convegno internazionale di Calais – per identificare le “scuole nuove”, il secondo recita: “la scuola nuova è un internato”²¹.

Che cosa possiamo concludere? Che, per lunghissimo tempo, praticamente fino a quando la diffusione delle scuole e la comodità dei trasporti non hanno permesso la frequenza “pendolare”, la scuola è stata una istituzione non solo comunitaria, ma anche convittuale. La introduzione dell'autonomia scolastica nel nostro ordinamento (ex art. 21, L. n. 59/15.3.1997), una riforma scolastica “bipartisan”, ha messo in evidenza l'*identità geneticamente comunitaria della scuola*. Il documento in cui si riflette questa condizione è il POF che il Regolamento dell'autonomia scolastica (DPR n. 275/8.3.1999) così descrive: “Ogni istituzione scolastica predispone, *con la partecipazione di tutte le sue componenti*, il

18 Diogene Laerzio, *Vite dei filosofi*, Roma-Bari, Laterza, 2004, vol. II, p. 324.

19 Platone, *Lettera VII*, in *Opere complete*, Roma-Bari, Laterza, 1979², vol. VIII, p. 52.

20 Cfr. Aristotele, *Etica nicomachea*, in *Opere*, Roma-Bari, Laterza, 1979², vol. VII, p. 245.

21 A. Ferrière, *Trasformiamo la scuola*, Firenze, La Nuova Italia, 1952, p. 276.

Piano dell'offerta formativa. Il Piano è il documento fondamentale costitutivo dell'identità culturale e progettuale delle istituzioni scolastiche ed esplicita la progettazione curricolare, extracurricolare, educativa ed organizzativa che le singole scuole adottano nell'ambito della loro autonomia” (art. 3).

A che cosa dobbiamo questa svolta rispetto al verticismo che connotava la scuola italiana in precedenza?

Crisi sociale e domanda di educazione

Nei decenni Sessanta/Settanta si è consumata una profonda – anche drammatica – crisi del tessuto comunitario, almeno su due fronti. Da una parte, c'è stato lo scontro tra il modello comunitario tradizionale e quello del “collettivo”, correlato principalmente all'ideologia marxista. Quest'ultimo, per un certo periodo, è sembrato costituire una prospettiva valida e praticabile al punto che il pensiero di Karl Marx ha goduto di ampia circolazione insieme – per quanto attiene alla pedagogia – agli indirizzi con esso coerenti, come quello espresso dal *Poema pedagogico* di Makarenko. Negli anni in cui tutto sembrava riconducibile alla “politica”, questa “nuova socialità” esercitava un forte fascino. Era *nuova* in riferimento alla socialità d'ispirazione personalistica che professava l'integrazione tra il singolo e l'aggregato senza che ci fosse riduzione dell'uno all'altro.

Da un altro punto di vista, il dopoguerra ha registrato l'emersione – già dagli anni Cinquanta – di un vettore di segno contrario, ispirato alla celebrazione dell'individuo, tendenzialmente critico verso le forme della tradizione e della aggregazione comunitaria, accusate di espropriare il soggetto della sua esistenza. La tradizione personalistica è stata attaccata anche da questo versante, gradualmente egemonizzato dalla cultura radicale, che oggi – stante l'eclissi del modello marxista – registra una diffusione generalizzata.

Occorre però rilevare che, in questi medesimi anni, prende forma un altro vettore, finalizzato a interpretare la comunità come “società educante”. Negli autori d'ispirazione personalistica – come Aldo Agazzi²² – questo riferimento configura a un rilancio della idea di comunità come soggetto aggregativo nel quale l'individuo è inserito all'interno di una trama di rapporti che non lo cancellano, ma nemmeno lo conducono all'isolamento egocentrico del radicalismo. Non si è trattato di una tendenza isolata. Grazie al Rapporto Faure ha acquistato una portata che abbraccia l'intero Occidente: “*La pólis* – scrive Plutarco – è il miglior maestro. Ed in effetti la città, se rimane a misura d'uomo, contiene un immenso potenziale educativo nei centri di produzione, nelle strutture sociali e amministrative, nelle reti culturali, non solo per l'intensità degli scambi che vi si operano ma anche perché sono scuola di civismo e di solidarietà”²³. L'idea di “società/comunità educante” introduce una concezione “totale” di educazione che, come professa l'integrazione in senso sincronico (che – nel volgere di vent'anni – porta all'autonomia), così professa l'integrazione in senso diacronico: l'educazione permanente, l’“imparare ad imparare” correlato alla “società della conoscenza”. Si accende una crescente domanda di educazione che ha conseguenze molto rilevanti per quanto attiene all'istituzione scolastica. Ne ricordo solo due.

1) *Restituisce l'educazione alla “mission” della scuola.* Dopo tanto discutere (negli anni

22 Cfr. A. Agazzi, *La società come ordine educante*, in AA.VV., *Educazione e società nel mondo contemporaneo*, Brescia, La Scuola, 1965, pp. 15-36.

23 E. Faure, *Rapporto sulle strategie dell'educazione*, Roma, Armando, 1973, p. 251.

Sessanta/Settanta) se la scuola dovesse educare o meno (confronto motivato dal problema della interferenza ideologica), matura la convinzione che la scuola sia inderogabilmente una istituzione educativa. È interessante notare che, su questo, i fronti politici convergono, come dimostra, da una parte, l'art. 2 della Riforma Moratti (L. n. 53/28.3.2003), secondo cui la scuola promuove “il conseguimento di una formazione spirituale e morale”; dall'altra, l'introduzione del ministro Fioroni alle *Indicazioni per il curricolo* (2007): “Se c'è un punto su cui non possiamo non trovarci d'accordo è che il nostro compito è quello di educare ‘la persona’: un essere unico ed irripetibile”. Che cosa ha condotto a questa intesa dopo almeno vent'anni di discussioni talvolta estenuanti? Probabilmente il fenomeno migratorio. Infatti, ci si è resi conto del fatto che, a fronte dell'imponente flusso umano che ogni anno coinvolge circa 200 milioni di persone in tutto il pianeta, la scuola è l'istituzione in cui passano tutti, quindi quella in cui è possibile introdurre in un orizzonte culturale (e civile) comune. Questo spiega la ripresa d'interesse verso l'educazione civica collegata alla disciplina “Cittadinanza e Costituzione”, introdotta nel primo e nel secondo ciclo d'istruzione dal DL n. 137/1.9.2008 (art. 1), convertito nella L. n. 169/30.10.2008.

- 2) *Avalla l'idea di “società della conoscenza”* che solleva molteplici questioni, tra cui la seguente: che cosa rende “formativa” la pratica scolastica? Certamente – come usa dire oggi – la capacità di convertire le conoscenze in competenze ossia di far assumere il sapere come “saper fare”, secondo uno dei quattro “pilastri” dell'educazione riconosciuti dal Rapporto Delors. È interessante notare che questa indicazione conduce oltre la pura e semplice capacità operativa convertibile in “spendibilità” occupazionale della conoscenza. Il testo dell'Unesco è chiaro: “La prima educazione può ritenersi riuscita se ha fornito gli stimoli e le basi che consentiranno di proseguire l'apprendimento per tutta la vita, nel lavoro, ma anche al di fuori di esso”²⁴. Questo richiama la convinzione del Rapporto Cresson (pubblicato dalla Commissione dell'Unione Europea nel 1995) che, pur avvalorando il nesso scuola/lavoro, collega l’“imparare ad imparare” (il primo dei quattro “pilastri” individuati dal Rapporto Delors) alla “*cultura generale*”, cioè a “una base culturale solida e ampia, letteraria e filosofica, scientifica, tecnica e pratica”²⁵. Viene spontaneo osservare che questa strategia richiama da vicino la tendenza – affermata nella prima società “complessa” che l'Occidente ha conosciuto, a causa della mescolanza culturale: quella alessandrina – a riconoscere nella *en kyklo paideía* (la “cultura in cerchio”, cioè la “cultura circolare” nel senso di “comune”) la base formativa.

Dalla prospettiva della fede cristiana e della cultura da essa ispirata questo duplice orientamento è importante perché, mentre conferma il profilo educativo della scuola (che i documenti ecclesiali hanno sempre sostenuto), attraverso il richiamo della “cultura generale”, permette di rivisitare l'idea maritainiana di “educazione liberale”, intesa come l'educazione dell'uomo libero, cioè capace di elevarsi – come ho già osservato – al di sopra del bisogno. Si tratta dell’“uomo dell'umanità comune”²⁶, assunta in tutta la sua ampiezza –

24 J. Delors, *Nell'educazione un tesoro*, Roma, Armando, 1997, p. 82.

25 E. Cresson, *Insegnare e apprendere. Verso la società conoscitiva*, in “Annali della pubblica istruzione”, n. 4/1995, p. 311.

26 J. Maritain, *L'educazione al bivio*, Brescia, La Scuola, 1963, p. 128.

spirituale oltre che materiale –. Lo studioso francese – che è stato la bandiera della pedagogia cattolica italiana – pone in campo questo concetto mentre denuncia l'individualismo borghese, egoisticamente arroccato sul profitto.

La sua polemica si appunta sulla matrice ideale che ha guidato l'espansione della razionalità strumentale lungo il XIX secolo, incrociando paradossalmente la celebrazione marxiana del lavoro come affermazione prometeica dell'uomo. In realtà, la crisi di quest'ultima rimette al centro della scena l'altra, sollevando una “questione antropologica” che tiene banco²⁷. In particolare prende forma il problema di come garantire l'essere umano rispetto alla reificazione indotta dal benessere materiale che sta svuotando la socialità di ogni significato, puntando sull'individuo *solo*, perché produce e consuma di più. Del resto, è evidente – nei messaggi divulgati dal mass media – l'avvaloramento della condizione di *single*, la caricatura dei legami genealogici, lo svilimento del matrimonio (già nel significato laico di “società naturale” connotata in forma pubblica, secondo l'art. 29 della Costituzione), l'ostilità nei confronti della Chiesa il cui profilo comunitario e istituzionale è spesso descritto come se fosse anacronistico e parassitario (pensiamo, ad esempio, alla polemica strumentale sull'ICI)... Il fatto è che il modello “liberale” emergente (ben diverso da quello maritainiano) poggia su un equivoco: che la cifra fondamentale dell'antropologia sia l'*individualità autosufficiente*: basti pensare alla retorica fiorita sull'autodeterminazione (in ambito bioetico, ma non solo).

Ci rendiamo immediatamente conto dell'incongruenza tra questa prospettiva e quella della scuola come realtà “comunitaria”, nella quale educazione e vocazione si intrecciano – come dicevo all'inizio – attorno al riconoscimento della libertà come oltrepassamento del bisogno. D'altro canto, questo sta scritto nella matrice lessicale del termine “scuola” che rimanda al greco *scholé*, il “tempo libero” dall'occupazione produttiva (l'*otium* dei Romani contrapposto al *negotium*). Lo scavo nella relazionalità umana può farci individuare concrete piste per l'avvenire, traendo spunto dall'allarme che – anche in ambito laico²⁸ – procura la crisi della socialità come disposizione alla solidarietà.

4. Alla radice dell'identità sociale dell'essere umano

Fin dai tempi della *Politica* di Aristotele è stata chiara la natura strutturalmente sociale dell'essere umano. Mi riferisco ovviamente alle due celeberrime definizioni dell'uomo come “animale politico” e come “animale razionale”²⁹. Potrebbe apparire strano che io associ le due espressioni, ma – in realtà – vogliono dire la stessa cosa.

Che cosa identifica infatti Aristotele con i due passi della *Politica*? Una connotazione antropologica molto antica il cui riconoscimento risale almeno a Eraclito. Questi, nei *Frammenti* che di lui ci sono pervenuti, coniuga il *lógos* e la *koinonía* (cioè la “comunanza”) tra coloro che condividono la realtà (“Comune a tutti è l'intendere”³⁰) e non vivono sequestrati ognuno nel proprio sonno³¹. Nella prospettiva eraclitea è il *lógos* ciò che

27 Cfr. AA.VV., *La sfida educativa*, a cura del Comitato per il progetto culturale della CEI, Roma-Bari, Laterza, 2009

28 Cfr. L. Zoja, *La morte del prossimo*, Torino, Einaudi, 2009.

29 Cfr. Aristotele, *Politica*, I, 2, 1253a 1-5 e 1253a 10.

30 Eraclito, *Sulla natura*, in *I presocratici. Testimonianze e frammenti da Talete a Empedocle*, Milano, Rizzoli, 2000⁵, p. 233.

31 Cfr. *ivi*, p. 227.

“accomuna”³².

Del resto, la matrice semantica del vocabolo resituisce questo tratto unificatore. Deriva dal verbo *léghein* che significa “raccolgere”: il *lógos* è il “pensiero” (ossia ciò che raccoglie in unità la persona) e la “parola” (ossia ciò che raccoglie in unità le persone). Questo deve farci riflettere. Oggi l'attributo “razionale” molto spesso lo utilizziamo come sinonimo di “funzionale”, ma – stando alla derivazione di *lógos* da *léghein* – la sostituzione è impropria. Attraverso il *lógos* l'essere umano giunge alla condivisione cioè all'integrazione con i suoi simili (grazie alla parola che è cifra di ciò che permette la comunicazione) mentre consegue – con il pensiero – l'integrazione tra le molteplici espressioni che lo costituiscono: emozioni, sentimenti, idee... La socialità umana, quindi, si presenta come radicalmente diversa da quella animale: non è solo strumentale, ma anche espressiva cioè volta a manifestare l'originalità *personale*.

Non utilizzo casualmente l'attributo, perché l'introduzione – nel linguaggio antropologico – della parola “persona” ha determinato un radicale mutamento culturale ad opera del cristianesimo. L'evangelizzazione, infatti, ha comportato la revisione della socialità perché ha condotto a interpretare l'identità umana come incancellabilmente non solo strutturalmente relazionale. Infatti, il riconoscimento in Dio della “Relazione sussistente”³³ – associato all'adozione teologica dei termini *persona/pròsopon* – ha condotto non solo a confermare il profilo sociale dell'essere umano, ma anche ad associarlo ad una dignità inalienabile a causa della indefettibilità dell'amore di Dio (cfr. Rm 8,31-39).

La socialità umana viene ricompresa alla luce di una teologia che ora presenta Dio come Mistero di comunione tra le Divine Persone ed Ente che – a differenza del Motore Immobile aristotelico (la più alta espressione della teologia razionale pagana) che è “pensiero di pensiero”³⁴ cioè totalmente racchiuso in sé – è Emmanuele, “Dio con noi” (Is 7,14 e Mt 1,23), un Dio “solo ma non solitario”³⁵. Dall'adozione in chiave antropologica (a causa della condizione teomorfa dell'uomo: cfr. Gn 1,27) dei vocaboli *persona/pròsopon* discende – dopo un percorso culturale di circa un millennio – il riconoscimento della “incomunicabilità” personale, come afferma Riccardo di San Vittore³⁶, ossia della singolarità di ciascuno, che non può essere trasmessa ad altri. La ripercussione sull'idea di socialità è enorme perché, se la vita di ciascuno è unica e se – come afferma un secolo dopo Tommaso d'Aquino – la persona è “perseità”³⁷ cioè valore in sé (questa è la radice dell'affermazione rosminiana che l'essere umano è “diritto sussistente”³⁸), allora la socialità umana configura una dignità che non può essere cancellata mai e questo spiega perché venga gradualmente meno la convizione della liceità della schiavitù, perfettamente morale secondo Aristotele che, sempre nella *Politica*, arriva ad affermare – dello schiavo – che “è un oggetto di proprietà animato”³⁹.

Il riconoscimento della socialità “personale” dell'essere umano rafforza quello del nesso

32 Cfr. *ivi*, p. 199.

33 Tommaso d'Aquino, *Somma teologica*, I, q. 29, a. 4, resp.

34 Cfr. Aristotele, *Metafisica*, XII, 7, 1072b 15-20.

35 Pier Crisologo, *Omelle per la vita quotidiana*, Roma, Città Nuova, 1990², p. 190.

36 Riccardo di S. Vittore, *La Trinità*, Roma, Città Nuova, 1990, pp. 111-112.

37 Cfr. Tommaso d'Aquino, *Somma teologica*, I, q. 29, a. 4, resp.

38 A. Rosmini, *Filosofia del diritto*, Padova, Cedam, 1967, vol I, p. 192.

39 ἄριστος Aristotele, *Politica*, I, 2, 1253b 30-35. Lo stesso Montesquieu riconosce il ruolo del cristianesimo nel superamento dell'istituto della schiavitù: “(...) prima che il cristianesimo avesse abolito in Europa la schiavitù civile (...)” (*Spirito delle leggi*, Torino, Utet, 1996, vol. I, p. 412).

esistente tra educazione e vocazione. In merito alla scuola, che – sul piano pedagogico – persegue la conquista della libertà matura attraverso la relazione interpersonale e la trasmissione culturale, possono essere richiamate – tra altre – alcune sfide.

5. Sfide del presente

a) Una prima sfida riguarda l'*emergente individualismo* conseguente allo scontro tra i modelli occidentale e orientale. Si tratta di una tendenza diffusa, che pone indubbi problemi dai punti di vista educativo e morale sia perché tende a mantenere sequestrati nel narcisismo infantile sia perché rende scarsamente significativa la dimensione pubblica che si connota in quanto “comune”. Affrontare questa sfida, è indispensabile per restituire l'essere umano a una socialità che parli il linguaggio della solidarietà cioè dell'abnegazione e dell'altruismo a cui va associata la condizione adulta. Del resto, sul piano psicoevolutivo – come hanno sottolineato Guardini ed Erikson, rispettivamente in ottica credente e laica – l'adulto è colui che sa decentrarsi⁴⁰.

Sul piano culturale questo conduce a fare i conti con il liberalismo nell'accezione più larga del termine. Come tutti sappiamo, questo indirizzo culturale ha preso forma insieme alle rivoluzioni che – tra XVII e XVIII secolo – hanno contestato come arbitraria (in forza della comune “nascita”) la facoltà del sovrano di attribuire potere ad alcuni (l'aristocrazia) a danno di altri (il “popolo”). Quando Locke scrive che gli esseri umani sono “uguali per natura)” intende affermare – come fa anche Rousseau⁴¹ – che sono uguali per nascita⁴². Da questo fatto, l'uno e l'altro ricavano che esiste una dignità umana incancellabile perché ricevuta in dote con l'esistenza. È precisamente questo a permettere – come avviene in tutte e tre le rivoluzioni liberali: inglese, americana e francese – il riconoscimento dei “diritti dell'uomo”, dell'uomo in quanto tale. A questo mi sembra rimandare Benedetto XVI nella lettera che ha scritto a Marcello Pera e che questi ha pubblicato in apertura del suo testo *Perché dobbiamo dirci cristiani*. Come si fa, a questo punto, a coniugare il liberalismo con una concezione autoreferenziale dell'individualità? Questa risulta l'effetto di una colonizzazione impropria da parte del radicalismo. Non è piuttosto il caso di parlare di un individuo-in-relazione? Ma questo – di fatto – riporta al personalismo e alla “rivoluzione comunitaria” di cui parla Mounier.

b) Siamo così condotti nuovamente a riconoscere l'*orizzonte della persona* come ineludibile. È interessante notare che il personalismo ha avuto origine in una congiuntura di crisi economica per certi versi simile a quella attuale. Mounier scrive: “Il movimento personalista è nato dalla crisi apertasi nel 1929 con i *cracks* di Wall Street (...). Di fronte alla crisi (...) due spiegazioni venivano proposte. I marxisti dicevano: crisi economica classica, crisi di struttura. Intervenite sull'economia, il malato si rimetterà. I moralisti contrapponevano: crisi dell'uomo, crisi dei costumi, crisi dei valori. Cambiate l'uomo, e le società guariranno”. L'attitudine personalistica è alternativa ad entrambe le prospettive; prosegue lo studioso: “Noi non eravamo soddisfatti né degli uni né degli altri. Spiritualisti e

40 Cfr. R. Guardini, *Le età della vita*, Milano, Vita e pensiero, 2003; E. Erikson, *I cicli della vita*, Roma, Armando, 1999.

41 Cfr. le battute iniziali del *Contratto sociale* e dell'*Emilio*.

42 Cfr. J. Locke, *Il secondo trattato sul governo*, Milano, Rizzoli, 20075, p. 66.

materialisti ci sembravano partecipi del medesimo errore moderno: quello che, seguendo un discutibile cartesianesimo, separa arbitrariamente il 'corpo' dall'"anima"⁴³.

Anche oggi, si ha talvolta l'impressione che il problema sia fare i conti con la modernità essendo capaci di evitare il puro transito dalla celebrazione alla denigrazione. Infatti, se la critica della strumentalità moderna (che ha fatto sentire il suo peso anche in ambito didattico, basti pensare ad un certo modo di concepire la "programmazione curricolare" egemonizzato da obiettivi misurabili, esattamente come oggi tendenzialmente accade quando si affronta il tema della "qualità") si converte nel suo rifiuto, perdiamo l'occasione di tornare sulla modernità per riprendere il filo di una genealogia – che da Pascal conduce a Vico, per fare solo due nomi – del tutto moderna, ma non nel senso che ha prevalso. Questi (e altri) autori, infatti, hanno sostenuto che la razionalità non può essere ridotta al dispositivo descrittivo abbracciato dal metodo sperimentale. Oggi Benedetto XVI ci invita ad allargare l'idea di razionalità (ad esempio, nell'enciclica *Caritas in Veritate*, n. 31), stimolandoci ad abbandonare l'eventuale subalternità rispetto alla modernità che ha prevalso – i cui limiti sono evidenti – in vista del rilancio di un pensiero aperto alla trascendenza.

c) Che cosa può significare questo nella scuola? Sicuramente molte cose tra cui il *rilancio del nesso educazione-vocazione* da cui sono partito. L'educazione, infatti, rimanda alla libertà, ma questa è una "finestra" spalancata sulla trascendenza. Educare nella scuola, attraverso la socialità che si esprime tra i diversi soggetti coinvolti e la circolazione culturale che contraddistingue l'istituzione, volge oltre il richiamo puramente descrittivo. La stessa epistemologia orienta in questa direzione: il riconoscimento della ipoteticità della conoscenza scientifica (che ha portato Popper a sostituire il criterio di verificabilità con quello di falsificabilità) permette di riconoscere – in coerenza con il paradigma della complessità – una pluralità di forme scientifiche, respingendo il riduzionismo che oggi si configura come un "positivismo in ritardo".

Il mutato scenario culturale stimola a un rinnovato impegno nell'*aggiornamento dei docenti*, finalizzato non solo all'adeguamento delle pratiche didattiche e delle procedure gestionali, ma anche all'incontro con le fonti umanistiche della cultura che ne abbracciano l'intero orizzonte in considerazione del fatto che *tutti* i saperi sono formativi. La figura del docente va riconsiderata nella sua identità non meramente tecnica, alla luce del profilo pedagogico dell'insegnamento che ha una genealogia anche laica come mostra bene, ad esempio, il *Code Soleil* francese (pubblicato dal 1923 al 1979) in cui la figura del docente è presentata come la traduzione "secolare" della figura del consacrato. La concezione "vocazionale" della docenza, come risposta a una particolare chiamata (per i credenti, volta a cooperare con l'azione di Dio nella storia; per tutti, sfidata a riconoscere un supplemento d'impegno educativo oltre la mera trasmissione delle nozioni), trova qui la propria radice.

Il riferimento alla vocazione ha luogo anche per quanto riguarda il discente ed è suscettibile almeno di una duplice lettura. Da una parte, concerne *il giovane alle prese con la sfida di crescere* che è "vocazione" nel senso – comune – che tutti siamo stati chiamati alla vita. È interessante notare che, sia in greco sia in latino, il verbo "nascere" non ha significato attivo. Infatti, il greco "gígnomai" è medio mentre il latino "nascor" è deponente. Dal punto di vista grammaticale, medi e deponenti esprimono azioni come ogni altro verbo, ma connotate in senso ricettivo, come mostra il "venire al mondo" che, in realtà, si configura come un "essere fatti venire": per i credenti questo avviene grazie ai genitori come "causa seconda"

43 E. Mounier, *Che cos'è il personalismo?*, Torino, Einaudi, 1975, p. 17.

cooperante con la “Causa prima” (il Creatore), per i non credenti tutto è rimesso all'azione dei generanti – per tutti, colui che nasce non esprime alcuna capacità di darsi la vita da se stesso –. In questo senso è possibile parlare – in ogni caso – di “vocazione”, termine suscettibile quindi di una lettura laica che lo connota come “chiamata alla vita”.

C'è poi almeno un secondo significato, quello della “scuola vocazionale” (*vocational school*) collegata al diretto inserimento nel *mondo del lavoro*. Anche in questo ambito il richiamo alla “vocazione” è legittimo perché si riferisce al lavoro come pratica non solo strumentale, ma anche espressiva della propria umanità. Del resto, proprio in questo senso è stato valorizzato dall'attivismo.

d) La scuola – dicevo in precedenza – è un nodo importante di relazioni sociali, tra cui spicca il *rapporto tra scuola e famiglia* che ha conosciuto stagioni diverse. Dopo la costituzione del Centro didattico nazionale per i rapporti scuola-famiglia (1953) finalizzato ad incrementare la collaborazione tra le due istituzioni per realizzare l'unità dell'azione educativa, sono stati gli anni Settanta lo scenario in cui si è inaugurata la *partecipazione* dei genitori (nella scuola secondaria superiore anche degli studenti) alla gestione della scuola. Questo avvenne grazie alla L n. 477/30.7.1973 e ai suoi decreti attuativi, particolarmente il DPR n. 416/31.5.1974 relativo ai nuovi organi collegiali, introdotti “Al fine di realizzare, nel rispetto degli ordinamenti della scuola dello Stato e delle competenze e delle responsabilità proprie del personale ispettivo, direttivo e docente, la partecipazione della gestione della scuola dando ad essa il carattere di una *comunità* che interagisce con la più vasta comunità sociale e civica” (art. 1). Non va, tuttavia, dimenticato che questa conquista prendeva forma nel bel mezzo delle tensioni ideologiche, correlate a gravi tensioni sociali, che stavano attraversando (e dilaniando) il nostro Paese. Sarebbe miope non riconoscere che, al di là delle intenzioni, questo contesto influì sulla “democrazia scolastica” alimentando anche logiche di tipo contrappositivo che non aiutarono l'intesa, anzi – in certi casi – la pregiudicarono gravemente. Forse è qui la radice del successivo appannarsi della partecipazione delle famiglie alla vita della scuola. Ma questo non ha impedito, nel giro di vent'anni, un ulteriore passo in avanti attraverso l'introduzione dell'autonomia che ha riletto la partecipazione come *cooperazione* nel quadro di un modo nuovo di concepire l'autocoscienza della scuola e il rapporto scuola-territorio. Alla luce della sfida sociale (che è anche sfida della ricostruzione di un tessuto politico-culturale molto provato, come dicevo, dall'individualismo) questo vettore va ripreso e valorizzato perché permette di far incontrare la realtà scolastica sia con la tradizione culturale (in gran parte segnata dal cristianesimo) sia con le istituzioni (molte delle quali ecclesiali) che fattivamente operano sul territorio in favore dell'educazione.

e) Un ultimo passaggio vorrei svolgere a proposito della *laicità*, termine strategico relativamente al tema che ho considerato perché riguarda il nesso tra fede e società. Sappiamo come l'idea – in seno alla modernità – si sia costituita alla luce della convinzione che la conoscenza scientifica sia l'unica titolata ad occupare lo spazio pubblico, come dice Volney nel 1791: “Il conseguimento dell'unanimità d'opinione postula previamente il raggiungimento della certezza, cioè che le acquisizioni intellettuali corrispondano perfettamente ai modelli a cui si riferiscono (...) sottomessi alla percezione sensoriale. (...) Da ciò concludiamo che, per vivere nella concordia e nella pace, occorre (...) tracciare una linea di demarcazione fra gli oggetti verificabili e gli oggetti non verificabili, e separare con

una barriera inviolabile il mondo degli esseri fantastici dal mondo della realtà: la qual cosa significa togliere ogni effetto civile alle opinioni teologiche e religiose”⁴⁴. Come dicevo prima, questa interpretazione è oggi del tutto discutibile, dal momento che l'epistemologia novecentesca ha rovesciato la situazione riaccreditando la prossimità tra fede e cultura nel momento in cui ha rivisto il tipo di conoscenza attribuito alla scienza.

Ne discende il ripensamento nel segno della dignità pubblica dell'identità religiosa che investe anche contesti culturali connotati da quella che – a buon diritto – possiamo chiamare “veterolaicità”, come mostra – in Francia – la pubblicazione del Rapporto Stasi (2003). In esso – fatto importantissimo per la cultura francese –, dopo aver riconosciuto che “sono molte le ragioni a favore di un approccio ragionato alle religioni intese come ‘fatti’ di civiltà”, si sostiene che “tutti devono poter beneficiare della libertà di coscienza, della parità dei diritti e della neutralità del potere politico”⁴⁵. In tempi più recenti, la sentenza della Corte europea dei diritti dell'uomo (2011) – emessa con ben 15 voti a favore e solo 2 contrari – secondo cui è lecita l'esposizione del crocifisso nelle aule scolastiche italiane, affermando che “un crocifisso apposto su un muro è un simbolo essenzialmente passivo, la cui influenza sugli alunni non può essere paragonata a un discorso didattico o alla partecipazione ad attività religiose”, riconosce indirettamente che esiste un contesto culturale – profilato secondo una tradizione, in questo caso, religiosa – che non lede l'integrità della libertà personale.

Il ripensamento culturale – a cui mi sto riferendo – ha importanti conseguenze come Benedetto XVI ha richiamato, nel discorso tenuto all'Eliseo il 12 settembre 2008, quando così si è rivolto al Presidente francese Sarkozy: “Lei ha del resto utilizzato, Signor Presidente, l'espressione di 'laicità positiva' per qualificare questa comprensione più aperta. In questo momento storico in cui le culture si incrociano tra loro sempre di più, sono profondamente convinto che una nuova riflessione sul vero significato e sull'importanza della laicità è divenuta necessaria. È fondamentale infatti, da una parte, insistere sulla distinzione tra l'ambito politico e quello religioso al fine di tutelare sia la libertà religiosa dei cittadini che la responsabilità dello Stato verso di essi e, dall'altra parte, prendere una più chiara coscienza della funzione insostituibile della religione per la formazione delle coscienze e del contributo che essa può apportare, insieme ad altre istanze, alla creazione di un consenso etico di fondo nella società”.

Relativamente al sintetico percorso svolto in precedenza, questo significa – per i credenti – che devono riconoscersi responsabili della proposta pubblica di orientamenti coerenti con la loro fede e utili ad animare il pacifico dibattito democratico. Nella scuola non statale cattolica – in considerazione del riconoscimento pubblico della matrice confessionale dell'istituzione – questi orientamenti possono esplicitamente fecondare il curricolo; nella scuola statale – dove il richiamo comune è alla sola Costituzione – possono essere presenti nell'avvaloramento dei comuni orientamenti umanistici che hanno preso forma – sul piano storico – anche dalla ispirazione religiosa cristiana. In questo quadro culturale il rilancio del nesso educazione-vocazione ha una indubbia legittimità e si propone come incoraggiamento a riconoscere il profilo alto della scuola che Comenio – a cui risale la più grande utopia scolastica di tutti i tempi – identifica come “*officina humanitatis*”⁴⁶.

44 C.F. Volney, *Solution du problème des contradictions*, in G. Gauthier-C. Nicolet (a cura di), *La laïcité en memoire*, Paris, Edilig, 1987, p. 61.

45 Cfr. *Rapporto sulla laicità*, Milano, Scheiwiller, 2004, pp. 80 e 84.

46 A. Comenio, *Grande didattica*, Firenze, La Nuova Italia, 1993, p. 127.