

## 2° Relazione - La promozione della “cultura vocazionale” nella scuola e nella formazione professionale salesiana oggi.

Prof. Giuseppe Savagnone (Doc. di Storia e Filosofia)

### *Premessa: contadini o pescatori?*

Partiamo dalla constatazione che un clima nuovo aleggia nella cultura della nostra società, rispetto a quello di cinquant'anni fa. Non tenerne conto significherebbe, per l'educatore, suicidarsi in quanto educatore, perché parlerebbe a interlocutori inesistenti e si renderebbe incomprensibile a quelli reali.

Il primo compito di chi educa, oggi, è perciò quello dell'ascolto. Si tratta di percepire le esigenze del mondo che sta nascendo e rimettere in discussione quello in cui si era cresciuti, non per negarlo, ma per operare un necessario discernimento di ciò che è veramente essenziale.

Non si può più comportarsi da contadini: bisogna fare i pescatori. Il contadino poggia i piedi sul solido terreno su cui li poggiavano suo padre e suo nonno, percorre sempre gli stessi sentieri, ha un raggio di azione ben delimitato, che è quello del suo campo, dove deve attendere con pazienza l'esito della seminazione. Il pescatore, invece, ha a che fare con un elemento come l'acqua che non ha una forma definita, perché si muove continuamente, e con dei pesci che anch'essi si spostano da un luogo ad un altro, costringendolo a interrogarsi per indovinare dove essi questa volta si siano nascosti e a cambiare in base a ciò la rotta. Già il Signore, pur parlando spesso, nelle sue parabole della vita dei campi, non ha voluto accanto a sé dei contadini, ma dei pescatori. Oggi, nella società “liquida” (Bauman) questa esigenza è più attuale che mai.

Questa diversa ottica ha dei riflessi sul modo di atteggiarsi dell'educatore verso le persone a cui si rivolge. Nell'esperienza del contadino vi è un processo che è opera della natura e che a lui tocca solo assecondare. Il suo problema è di difendere i semi che ha piantato, e poi i germogli, dai molti pericoli che incombono: gli imprevisti climatici, gli animali, etc. Invece il pescatore non si può limitare a difendere qualche cosa che procede da sé. Se non fa nulla, nessun pericolo lo minaccia. Ma anche nessuna possibilità gli si apre. Deve essere lui a “inventarsi” le rotte nuove che lo portino ai pesci. E queste rotte, specie se ignote, possono essere molto pericolose. Ma se non si affrontano i pericoli, non si può neppure sperare nella riuscita della pesca. È un rischio. E il concetto di rischio è molto diverso da quello di pericolo, perché, mentre quest'ultimo è solo negativo – i pericoli, di per sé, vanno evitati - , il rischio include, accanto all'aspetto della pericolosità, anche un'opportunità che si apre e per cui vale la pena correrlo volontariamente.

Oggi c'è chi ritiene il cambiamento culturale in corso un pericolo e basta. A questo punto è chiaro che bisogna solo guardarsene, come il contadino si guarda dalla grandine o dagli uccelli. Ma se si accetta il punto di vista del pescatore, ciò che sta accadendo presenta dei rischi, a cui va incontro chi lo prende sul serio e vi si immerge, consapevole dei pericoli che presenta, ma anche delle opportunità nuove, di cui apprezzare la positività e che sarebbe un peccato (contro la virtù teologale della speranza) ignorare.

I due aspetti, peraltro, sono strettamente connessi. La pericolosità della cultura contemporanea deriva spesso dalla distorsione di istanze in sé positive, che è necessario purificare, non respingere in blocco. Ciò significa che non si tratta di tornare indietro (ma davvero vorremmo tornare alla società di cinquanta, di cento anni fa, rinnegando tutte le buone cose che il progresso ha portato?), ma di andare avanti, di gettare le reti più al largo, come Gesù ha ordinato a Pietro dopo la sua pesca infruttuosa.

È in questo spirito che ci accosteremo al problema della vocazione nel contesto della scuola e della formazione professionale. Il procedimento che seguiremo sarà 1) quello di una prima presa di coscienza di ciò che accade nella società, strettamente connessa con 2) la considerazione - di solito

abbastanza evidente, almeno nei nostri ambienti – degli aspetti problematici o negativi che il cambiamento in atto comporta per una “cultura vocazionale» (per questa espressione v. *Strenna* del Rettor Maggiore), controbilanciata, però, dalla 3) scoperta di ciò che di positivo è insito in esso, rispetto al passato, per giungere infine al punto che in questa sede più specificamente ci interessa, e cioè 4) l’individuazione delle risposte che la scuola e i centri di formazione professionale possono dare, nella loro concreta esperienza educativa, per ricreare una cultura vocazionale.

Come punti di riferimento proponiamo le quattro grandi dimensioni che sono proprie dell’educazione, perché lo sono della persona umana: l’essere (identità personale), l’essere-da (origine e storia), l’essere-con (sfera relazionale e comunitaria), l’essere-per (il senso, nella duplice accezione di “significato” e di “direzione”)<sup>1</sup>.

Però in questa sede – per motivi di tempo - svilupperemo solo la prima. Alle altre potremo fare solo dei cenni, additando delle linee di approfondimento, che potrebbero essere esplicitate e arricchite da chi lo vorrà, sul modello di ciò che qui si sarà detto per l’ “essere”.

### *La “cultura vocazionale” e la complessità dell’io*

#### L’eclisse del soggetto e la sua problematicità

Il mondo in cui ci troviamo a vivere non è più quello delle identità forti, monolitiche. Un mondo che è durato fino a pochi decenni fa: Don Camillo e Peppone erano ancora uomini tutti d’un pezzo, identificati senza riserve con le rispettive concezioni della vita e della società, sicuri di ciò che credevano e risoluti nel far valere le proprie idee. Avevano una vocazione e da questa scaturiva una precisa missione.

Anch’essi, naturalmente, covavano i loro “mostri” segreti, in compatibili con l’una e con l’altra, ma se ne vergognavano e si sforzavano di reprimerli, nascondendoli ai loro stessi occhi, o almeno agli occhi degli altri. In certi casi ciò comportava un vero e proprio sdoppiamento – come nel caso del probo e stimato dottor Jekyll - , determinando un regime di ipocrisia e di perbenismo che oggi viene duramente rimproverato alle società del passato (emblematica l’età vittoriana). Ma anche questi fenomeni deteriori sono la conferma che esisteva un orizzonte di valori condivisi, a cui anche chi li trasgrediva credeva fermamente.

Del resto, il tema dell’io è stato centrale in tutta la cultura moderna, in filosofia (dal *cogito* cartesiano all’Io kantiano, all’Io assoluto dell’idealismo), nella letteratura (la figura più meno titanica dell’ “eroe” delle tragedie e dei romanzi moderni), nelle arti figurative (il ritratto), nella musica (dove i notturni di Chopin e le sinfonie di Beethoven fanno emergere in modo toccante la sfera della soggettività).

Per avere una immagine sintetica di ciò che è accaduto nella postmodernità si può forse partire dalle arti figurative, confrontando l’immagine del volto umano, così come era raffigurato dai grandi pittori dal Rinascimento in poi, a quella che si può trovare in un dipinto di Picasso: da una visione armonica, composta, unificata dalla legge della prospettiva, a un groviglio di linee e di colori tesi a rappresentare i tratti del viso sotto prospettive diverse e incompatibili fra di loro, fino a renderlo irriconoscibile.

Qualcosa di simile si è verificato anche nella letteratura (l’*Ulisse* di Joyce, i personaggi di Pirandello, che diventano “uno, nessuno, centomila”) , nella musica (pensiamo a quella dodecafonica, per non parlare dei suoi ultimi sviluppi), nella filosofia. In quest’ultima la fine del soggetto è stata teorizzata, dopo tanta retorica, dal grande dissacratore della modernità e per ciò stesso iniziatore della postmodernità, Friedrich Nietzsche. Per lui l’io è solo «una favola, una

---

<sup>1</sup> E’ lo schema che ho utilizzato nel libro (scritto insieme ad A. Briguglia) *Il coraggio di educare*, LDC, Torino (Leumann) 2009 (ristampato nel 2010), a cui mi permetto di rinviare.

finzione, un gioco di parole»<sup>2</sup>. Esso altro non è - a suo avviso - se non una maschera che nasconde il fluire caotico delle pulsioni contraddittorie da cui l'uomo, come del resto l'intera realtà, è attraversato. Una visione confermata da Freud, i cui studi sul "profondo" approdano alla conclusione che quel che chiamiamo "io" è solo una crosta superficiale, sotto la quale si cela l'abisso anonimo, impersonale, dell'*es* (pronomi neutro, che indica "cosa", non soggetto), che costituisce l'inconscio.

Sulla scia di questi autori, tutta la riflessione contemporanea sembra avere come obiettivo quello di «decostruire la soggettività classica e in tal modo disfare la presunta unità del soggetto»<sup>3</sup>. «Al di là del soggetto» si intitola il saggio di uno dei più noti pensatori italiani di questi ultimi anni, Gianni Vattimo. Nel pensiero moderno lo sforzo costante di autori come Marx o Kierkegaard era stato quello di superare, ognuno dal proprio punto di vista, le scissioni dell'io, per ricondurlo ad una coerenza interiore ed esteriore. Oggi si esalta la prospettiva di «soggetti scissi, postmoderni, io direi "nomadi"»<sup>4</sup>, privi di ogni tipo di compattezza interna e aperti, viceversa, a uno scambio incessante con l'esterno, che ne rende estremamente labili i confini.

Questa frammentazione dell'io assume, nella concretezza dell'esperienza quotidiana, la forma di una radicale difficoltà dei giovani - ma non solo loro - di trovare una propria unità interiore. Complice la sovrabbondanza di stimoli, di messaggi, di opportunità, di esperienze, offerta - meglio: imposta - dalla società consumistica, essi tendono a disperdersi in mille identità diverse, tutte coesistenti dentro di loro. Uno studente del liceo dove insegnavo, qualche anno fa scriveva in un tema: «Tento vanamente di essere il socio di maggioranza di quella società per azioni a maggioranze variabili che è il mio io».

Per questo è diventato difficile parlare di vocazione. Se al posto dell'unico soggetto c'è una miriade di pulsioni e di istanze - una nebulosa - , se questa nebulosa per di più è in continuo cambiamento, *chi* dovrebbe essere il soggetto della chiamata?

Di più: la vocazione implica una scelta. Ma proprio a questo livello la crisi dell'io rivela la sua drammaticità. Oggi non siamo più neppure capaci di scegliere un programma televisivo: con lo *zapping* richiamo di trascorrere le serate passando da un canale all'altro, indecisi su quello da seguire. La libertà di scelta, tanto esaltata, finisce poi per essere autoreferenziale. La sola motivazione per cui si vuole essere sempre liberi è di essere liberi. Di fatto, non si riesce mai ad esercitarla in modo pieno, scegliendo veramente qualcosa.

Da questa frantumazione del soggetto monolitico della modernità scaturisce anche una diversa valutazione del rapporto tra forza e debolezza. La post-modernità diffida della prima e insiste sulla seconda. Si parlava della trasformazione subita dall'immagine umana nell'arte contemporanea. Ma forse l'icona più significativa dell'autocomprensione dell'uomo nel Novecento viene dal cinema e si incarna nei personaggi di Charlie Chaplin, di Woody Allen, di Roberto Benigni, anti-eroi per eccellenza, esposti a tutti i colpi della sorte senza difesa.

Fa parte di questa debolezza, di questa totale vulnerabilità, l'insicurezza sulla propria stessa identità. Eugenio Montale, in una splendida poesia, ha espresso questa condizione esistenziale dell'uomo postmoderno: «Non chiederci la parola che squadri da ogni lato/ l'animo nostro informe (...) / Codesto solo oggi possiamo dirti,/ ciò che non siamo, ciò che non vogliamo»<sup>5</sup>. Più recentemente, in una scena della sua nota opera teatrale (poi riproposta in film) *Rosencrantz e Guildenstern sono morti* - brillante rivisitazione dell'*Amleto* shakespeariano, dal punto di vista degli infedeli amici del principe di Danimarca - , Tom Stoppard ha immaginato che i due protagonisti si

---

<sup>2</sup> F. Nietzsche, *Crepuscolo degli idoli*, a c. di G. Colli e M. Montinari, tr. F. Masini, Mondadori, Milano 1975, p.72

<sup>3</sup> R. Braidotti, *La molteplicità: un'etica per la nostra epoca, oppure meglio cyborg che dea*, Introduzione a D. J. Haraway, *Manifesto cyborg. Donne, tecnologie e biopolitiche del corpo*, a c. di L. Borghi, intr. R. Braidotti, Feltrinelli, Milano 1995, p.23 (il soggetto di cui parla l'A. nel testo citato è quello femminile; ma, dal contesto risulta chiaramente che il discorso vale per il soggetto in generale).

<sup>4</sup> Ivi, p.24.

<sup>5</sup> E. Montale, *Ossi di seppia*, in *Tutte le poesie*, Mondadori, Milano 1995.

trovino per caso ad assistere, nascosti dietro una tenda, all'assassinio di Polonio da parte di Amleto. Quando Amleto esce, con la torcia, e la stanza piomba nell'oscurità, essi rimangono immobili al loro posto impotenti e atterriti. Dopo un momento di silenzio, uno dei due, sentendo nel buio il respiro dell'altro, gli sussurra con un filo di voce: «Sei tu?». E quello, anche lui sussurrando: «Non lo so». Al che, il primo, spazientito ma anche rassicurato, con voce di nuovo normale: «Allora sei tu». Quanta distanza dal *cogito* autocosciente di Cartesio! Nel sottile umorismo di questo dialogo si manifesta la profonda verità che ormai la vera cifra di identificazione del soggetto è rimasta, paradossalmente, l'incertezza di essere se stesso.

### La positività della nuova prospettiva

E allora? Dobbiamo maledire il nuovo clima culturale? Sperare, contro ogni speranza, che un colpo di bacchetta magica ci riporti al passato felice in cui ognuno sapeva bene di essere quello che era?

Per quanto scandaloso possa suonare, dopo un quadro così problematico, la risposta dev'essere negativa. No, non vogliamo ritornare alle identità forti e tutte d'un pezzo, incapaci di fare i conti con la loro complessità, costretti anzi a negarla davanti a se stesse e agli altri. Non rimpiangiamo il tempo in cui la forza era la caratteristica più apprezzata di una personalità, costringendo chi non la possedeva a camuffarsi da ciò che non era per non essere deriso e misconosciuto. È stato in base a questi modelli di soggettività che tante persone – le donne, soprattutto – hanno dovuto rinunciare alla ricchezza delle loro aspirazioni, delle loro attitudini, delle loro doti naturali, per sovrapporre al loro vero volto la maschera di ferro di una identità unica, rispetto a cui questa ricchezza era uno scandalo. Forse così si spiega come mai ci siano state nei secoli così poche filosofe, poetesse, scienziate, a fronte di legioni di “angeli del focolare” destinate, loro malgrado o per intima convinzione, a incarnare l'identità femminile codificata. Ma lo stesso può valere per molti uomini, costretti a scegliere il proprio destino professionale e matrimoniale in base ai canoni rigidi di una fisionomia precostituita.

E così il tema della vocazione riaffiora, in rapporto alla nuova temperie culturale, in una chiave inaspettatamente positiva. Perché è vero che sono venute meno le vocazioni “forti”, ma si è aperta la strada all'autenticità – questo è il valore che la cultura postmoderna ha portato alla luce, in controtendenza alla logica del dovere (sociale o imposto kantianamente dalla coscienza), che aveva dominato la modernità. Certo, la vocazione, in questo contesto, è assai più problematica, non esente da dubbi, segnata dalla fragilità che caratterizza il soggetto postmoderno. Ma è sicuramente anche più libera da condizionamenti culturali e psicologici, più ricca di sfumature interiori, più sincera.

È vero, ora il dubbio è diventato il compagno inseparabile, piuttosto che il nemico, della fede; la problematicità del cammino ha sostituito la sicurezza sovrana con cui un tempo lo si percorreva. Ma siamo così sicuri che questa debolezza non sia in fondo più vicina al Vangelo del titanismo dell'io moderno? Che il modello cristiano della *kenosis* non si trovi meglio rappresentato in questi travagliati percorsi a zig zag, che nelle strade senza bivi del passato? E la vulnerabilità non è forse, nell'ottica cristiana, il contrassegno di un Dio che, per farsi simile a noi, ha voluto essere povero, indifeso, smarrito?

La sfida odierna – e non solo per i cattolici! - è di correre il rischio della complessità e della fragilità determinate dal nuovo clima culturale, vincendo la tentazione di demonizzarle, senza però rinunciare, al tempo stesso, a recuperare un centro interiore del soggetto, che gli consenta di essere se stesso anche in questa molteplicità di aspetti e di esperienze. È chiaro il ruolo che può e deve avere in questo l'educazione. Qui ci è chiesto di prendere in considerazione quella che si svolge nell'ambito della scuola e della formazione professionale.

Come la scuola può rispondere alla frammentazione del soggetto per ricreare una “cultura vocazionale”

È bene cominciare constatando onestamente che la scuola, oggi, contribuisce spesso non a sanare, ma ad esasperare la frantumazione del soggetto e quindi la sua incapacità di percepire una vocazione. Il primo compito che ci si pone è dunque quello di individuare le modalità e le cause di questo fenomeno. Contestualmente, emergeranno anche le risposte che la scuola stessa può dare per restituire all'educazione scolastica e alla formazione professionale una valenza vocazionale.

### *Oltre la scissione tra cultura e vita*

Ciò che colpisce e che dovrebbe allarmare, nell'esperienza scolastica, non è l'ignoranza degli alunni – quella è fisiologica, altrimenti non frequenterebbero la scuola - , ma la loro noia. Le cose che studiano non li interessano. È un segno da non sottovalutare. Rivela che il modo di studiarle non riesce ad evidenziare il loro rapporto con la vita reale di questi ragazzi. Nella migliore delle ipotesi li porta all'interno di un modo incantato di conoscenze che possono a volte essere anche molto interessanti, in astratto, ma che non hanno nulla a che fare con i loro problemi di ogni giorno. E, quando, al suono dell'ultima campana, gli studenti escono dalle aule e dai laboratori, essi si lasciano alle spalle con un sospiro di sollievo quel mondo per immergersi nelle occupazioni che li interessano davvero e che, simmetricamente, non hanno ai loro occhi nulla a che fare con le cose studiate la mattina. Così, dopo essersi aggirati come stranieri nei palazzi del sapere e della tecnica, senza minimamente sospettare che sono stati costruiti perché essi vi abitino, se ne tornano felici alle loro casupole piene di cianfrusaglie – i più stupidi spettacoli della TV, le *playstation* e i videogiochi, *Face Book* usato nel modo più banale.

Dopo quarantuno anni di insegnamento sono convinto che il dramma del nostro sistema scolastico, più che dai ministri (anche da loro, certo!), dipende da questa triste oscillazione tra le lunghe ore della mattinata (e in certi casi di parte del pomeriggio) impiegate nel coltivare una cultura senza vita, e il resto della giornata, dedicato a una vita senza cultura.

In questo modo la scuola contribuisce a spezzare l'unità della persona, piuttosto che a ricomporla. Non solo perché introduce la schizofrenia fra l'alunno e il ragazzo reale, ma perché – con tale scissione - non fornisce a quest'ultimo l'aiuto di cui avrebbe bisogno per trovare chiavi di lettura che gli consentano di unificare le sue esperienze esistenziali. Piuttosto che costituire lo spazio di riflessione e di presa di coscienza necessarie allo scopo di fare ordine in esse, la scuola si trasforma in una di queste esperienze – forse quella meno piacevole – complicando ulteriormente la vita del ragazzo. Da questo punto di vista, in esistenze giovanili frastornate e alienate – nel senso stretto che il soggetto diventa continuamente “altro” da sé, a seconda delle diverse situazioni in cui si trova, fino al punto di non aver più un sé – , il ruolo di studente si riduce ad essere solo un'alienazione fra le altre, forse la più grave.

Ne è una conferma il tipo di cultura che l'alunno mediamente assorbe, una cultura libresca, fatta di pagine da studiare minuziosamente, certe volte al punto da cercare di ricordare anche visivamente, durante le verifiche, la collocazione in esse di una nozione o di un'altra. Raramente si riesce (ma forse perché raramente ci si prova) a far capire ai ragazzi che i libri non sono quadri da analizzare e memorizzare, ma finestre, buchi vuoti, il cui unico valore è di lasciare libero lo sguardo di spaziare sul mondo reale, sia esso quello della natura, sia quello umano, in tutte le sue forme. Così, la scuola raramente riesce a far nascere l'atteggiamento che Platone e Aristotele, concordemente, pongono all'inizio della ricerca, che è lo stupore. Non inteso come sbalordimento di fronte a ciò che è eccezionale, ma come un aprire gli occhi, troppo spesso chiusi dalla fretta e dall'abitudine, su ciò che ci è più vicino e che crediamo di conoscere bene.

In questo modo i giovani rimangono prigionieri del loro piccolo mondo, dove non si aprono i vasti orizzonti delle idee, dei sentimenti, delle azioni, delle scoperte, delle invenzioni, dove non

risuonano le voci di uomini e di donne capaci di parlare loro dei problemi che anch'essi vivono. Rimangono vittime della paccottiglia consumistica che ricolma la loro mente e il loro cuore con la fantasmagoria dei piccoli pruriti, delle anguste aspirazioni, dei sogni da telefilm. Che tipo di vocazione può fiorire in questo contesto?

Solo in apparenza questa analisi è puramente negativa. Essa in realtà contiene già tutte le indicazioni positive che una educazione e una formazione degne di questo nome potrebbero e dovrebbero seguire per rimediare. Come scrivevamo in un diverso contesto, le ferite, se individuate lucidamente, possono diventare feritoie, varchi attraverso cui vedere la luce e uscir fuori da una situazione sbagliata.

Il problema che la frammentazione del soggetto pone alla scuola le richiede, oggi più che mai, di valorizzare la valenza esistenziale, concreta, di ogni disciplina. «Cosa potrebbe significare, in concreto, questa idea, questa nozione, questa tecnica, per la tua vita?». È la domanda più importante che un docente dovrebbe fare ad ogni alunno, al termine di una lezione o nel corso di un'interrogazione. «E tu, tu che ne pensi? Qual è il tuo impatto emotivo, intellettuale, umano, con questo aspetto della realtà che oggi ti si svela attraverso questa esposizione o questa esperienza fatta in laboratorio?». Altrimenti la cultura diventa come «il gioco delle perle di vetro» di cui parla Hermann Hesse nel suo omonimo romanzo, un esercizio raffinato di abilità assolutamente gratuito, avulso dalla vita, rispetto a cui si può provare ammirazione, ma che certo non può far scaturire alcuna vocazione.

### *Educare a pensare*

Un secondo modo con cui la scuola, nella sua specifica funzione culturale, può fronteggiare e aiutare a superare la disintegrazione del soggetto, è quello di educare a pensare. Il pensare non è la stessa cosa del conoscere. Nella tradizione filosofica occidentale esso è stato inteso «come quella capacità di considerare l'insieme, in forza di un criterio di totalità che dà alla ragione il suo orizzonte. Per cui il pensare è la forma sintetica del sapere in cui i significati determinati e plurimi sono sottratti alla dispersione e raccolti nel loro senso unitario»<sup>6</sup>. Da questo punto di vista il secondo dramma della nostra scuola è che, in molti casi, non insegna a pensare. Fa studiare le singole discipline, acquisire le singole abilità, ma non le collega tra di loro e, di conseguenza, non le situa in una visione d'insieme. Perfino all'interno delle singole materie non si cura spesso il collegamento fra i loro diversi aspetti. Nella maggior parte dei casi, si cura l'analisi, ma difetta la sintesi.

Così, se si interroga un ragazzo che ha nove in filosofia sul pensiero dei singoli autori che ha studiato, lo sa esporre, anche intelligentemente; ma se gli si chiede di unire in un'unica mappa le risposte date da autori diversi a uno stesso problema, cercando di coglierne le analogie e le differenze, per dire alla fine a quale si ritiene più vicino personalmente, vi guarderà come si guarda un marziano.

Non si trovano i punti di collegamento perché ci si ferma alle singole posizioni, senza cogliere ciò che le accomuna, che è il problema a cui i filosofi in questione cercavano di dare una soluzione. Si studiano le risposte senza passare attraverso le domande. E non solo in filosofia. Non c'è da meravigliarsi, a questo punto – per collegarci a ciò che dicevamo poc'anzi –, che le prime restino separate dalla vita, da cui scaturiscono le seconde.

Da qui deriva anche la difficoltà di collegare tra loro non solo i vari aspetti di una disciplina, ma le stesse discipline. Non comprendendo il loro interno significato unitario, è difficile cogliere il loro reciproco rapporto nel delineare un quadro della realtà e della vita. Meno che mai si è capaci di collegare il sapere letterario con quello scientifico ed entrambi questi saperi con quello tecnologico. Col duplice disastroso risultato di rendere astratto l'umanesimo e disumana la tecnica.

---

<sup>6</sup> F. Botturi, *La generazione del bene. Gratuità ed esperienza morale*, Vita & Pensiero, Milano 2009, p.6.

Se è vero che una vocazione può nascere solo da una visione unitaria della realtà e della vita - dove anche la scienza, ma oggi ancor più la tecnica, sono sempre più importanti - , da questa frantumazione del sapere (e quindi della realtà a cui esso si riferisce) non può derivare alcuna "cultura vocazionale".

Ma il pensare è anche in funzione dell'unità del soggetto. Oggi un diffuso emotivismo riduce la spontaneità della persona a ciò che in realtà è il suo contrario, vale a dire a una pura e semplice reattività immediata, automatica, agli stimoli esterni. Se ne ha una chiara testimonianza in queste parole del famoso antropologo Claude Lévi-Strauss: «Vedo me stesso come il luogo in cui qualcosa accade, ma non v'è nessun "io" né alcun "me". Ognuno di noi è una specie di crocicchio ove le cose accadono. Il crocicchio è assolutamente passivo: qualcosa vi accade. Altre cose, egualmente importanti, accadono altrove. Non c'è scelta: è una questione di puro caso»<sup>7</sup>.

Il venir meno del soggetto non potrebbe essere descritto con più chiarezza. E, con esso, la molteplicità che ne deriva: al posto dell'io unitario, una piena di stimoli, di messaggi, di sensazioni, di pulsioni che lo disintegrano. Senza reticenza, l'illustre studioso mette in luce anche le conseguenze che tutto ciò ha sulla possibilità di scegliere del soggetto (ed è chiaro, perché non c'è più nessun soggetto). È curioso che si invochi il diritto di ispirarsi a questo modello e di abbandonarsi, così, ai propri stati d'animo, in nome della libertà!

Anche sotto questo profilo, la scuola, sulla scia della famiglia - ma con maggiori occasioni per farlo, grazie al suo taglio specificamente culturale - dovrebbe insegnare a pensare. Si tratta di stabilire collegamenti tra i propri stati d'animo, i propri desideri, le proprie sensazioni. Pensare è il modo per unificarsi. È significativo che il verbo greco *lego*, da cui deriva il sostantivo *logos*, "pensiero", "ragione", "discorso articolato", significhi in quella lingua anche "unisco", "collego". Pensare è un collegare gli atomi dispersi, i *flash* della vita, un raccoglierli in unità. E la scuola, se vuole aiutare i giovani a ritrovarsi, in una società che invece fa di tutto per disperderli, deve aiutarli, prima che a "imparare", a "raccogliersi", magari dedicando meno tempo ed energie a insegnare tante nozioni e più tempo e sforzi per educarli a fermarsi, a riflettere, a mettere insieme i frammenti caotici delle loro esperienze.

Lo stesso vale, ovviamente, per la formazione professionale, che ha come oggetto un'attività altamente umana come la tecnica che esige anch'essa, perciò, di essere vista ed esercitata nel contesto integrale della persona e della sua crescita. Solo attraverso un impegno in questo senso essa potrà esplicitare le sue immense potenzialità umanistiche e, reciprocamente, arricchire di nuove prospettive tecno-scientifiche la cultura di tipo letterario, storico, filosofico.

### *Educare alle virtù*

Come dal superamento del dualismo tra cultura e vita scaturisce l'esigenza di un vero pensare, così da questo deriva la necessità di ripensare l'orizzonte etico che tradizionalmente fa da sfondo all'attività scolastica, che è quello del dovere. «Prima il dovere e poi il piacere», suona una formula spesso usata dai docenti per sollecitare l'impegno dei propri alunni. Una concezione ampiamente diffusa nella modernità ha preso Kant e il suo "imperativo categorico" come modello morale, evidenziando il dualismo tra la sfera dei desideri e i comandi della ragione.

Senonché l'etica del dovere, nell'età postmoderna a cui noi apparteniamo, è in forte crisi, e per buone ragioni. Le si rimprovera di non tenere abbastanza conto della sfera delle passioni e dei sentimenti, di lasciare da parte il tema fondamentale della felicità - o di ciò che comunque nell'antichità veniva chiamato con questo nome (oggi forse si preferirebbe parlare di realizzazione di sé) - di essere, insomma, disumana. Certo è che l'unità della persona che in essa si compiva avveniva attraverso una forte opera di repressione e di rimozione, il cui costo umano è stato messo in luce una volta per tutte dalla psicoanalisi.

---

<sup>7</sup> C. Lévi-Strauss, *Mito e significato*, tr. it. C. Segre, Il Saggiatore, Milano 1980, pp.16-17.

Perciò oggi prevale largamente – e non solo tra i giovani – un’etica che potremmo chiamare “dell’autenticità”, volta ad emancipare il singolo non soltanto, come già faceva l’autonomia kantiana, dai comandi imposti dall’esterno, ma anche da quelli provenienti da una coscienza su cui Freud ha gettato il sospetto di essere un tirannico Super-Io.

Sulla linea di quel pensare che, come abbiamo visto, unifica e non divide, si può però concepire un altro rapporto tra ragione e sfera emotiva, basato su una circolarità e una reciproca compenetrazione. È ciò che gli antichi e i medievali chiamarono virtù, e di cui nella morale e nella teologia cristiane rimane una traccia indelebile (si pensi alle virtù cardinali e a quelle teologali), ma che di fatto, nella modernità, è stato svuotato di senso, tanto da ridurre le virtù a oggetto di ironia e perfino di diffidenza (a differenza dei vizi, ampiamente rivalutati!).

Ora, nella logica delle virtù, a differenza che in quella del dovere, hanno un’enorme importanza le passioni, i desideri, l’ansia di felicità. Le virtù, infatti, non annullano le passioni, ma le moderano. In questa prospettiva, infatti, il ruolo della ragione, nei loro confronti, non è quello di reprimerle, ma di stabilire con esse una circolarità feconda e arricchente sia per l’una che per le altre. Nell’ottica delle virtù un’eccessiva inclinazione all’ira è un vizio, ma anche l’incapacità di adirarsi lo è. A questo proposito Tommaso d’Aquino sottolinea che c’è un’ira “buona”, che deve nascere sotto la guida della ragione nei confronti di tutto ciò che la merita (ingiustizie, soprusi, atti indegni, etc.). Gesù seppe adirarsi nei confronti dei mercanti che profanavano il tempio.

Lo stesso vale per i desideri: mentre Kant mette in guardia nei riguardi delle azioni conformi alla legge morale fatte con piacere (esso potrebbe inquinare nascostamente la purezza dell’intenzione), per Aristotele un’azione giusta fatta volentieri è più virtuosa di una fatta per puro dovere. Perché il compito delle virtù è di mobilitare tutte le risorse, anche emotive, della persona, in modo da creare una disposizione stabile ad agire, “spontaneamente”, nel modo più appropriato alle singole situazioni

In quest’ottica potrebbe trovare spazio, dentro la scuola, quella tensione verso la bellezza nelle sue varie forme, materiali e spirituali, che la tradizione filosofica ha chiamato *eros* (anche se poi il termine è stato usato, e ancora oggi lo è, in modo assai riduttivo). È in nome dell’*eros* che ci si può spingere fino all’*agape*, fino all’amore di dono di cui la vocazione è l’espressione (Benedetto XVI, *Deus caritas est*, nn.4-8). Se nell’impegno scolastico non si accende il desiderio, anzi la passione per ciò che si conosce, per ciò che si sperimenta insieme agli altri nel cammino formativo, si è come dei magi senza stella. Perché andare avanti nella notte verso l’ignoto?

Sono su questa linea gli Orientamenti pastorali della Conferenza Episcopale Italiana per il 2010-2020, quando, nel vangelo di Giovanni, valorizzano in chiave educativa la domanda di Gesù ai discepoli del Battista che lo seguono: «*Che cosa cercate?*» (Gv 1,38) e la interpretano come il «*suscitare e riconoscere un desiderio (...) una pro-vocazione a chiarire a se stessi di cosa si sia davvero alla ricerca nella vita, a discernere ciò di cui si sente la mancanza, a scoprire cosa stia realmente a cuore*» (*Educare alla vita buona del Vangelo*, n.25).

Una scuola, una formazione professionale che restano legate al dualismo dovere-piacere, che cioè non valorizzano le virtù, che non ha scoperto l’*eros*, la passione, come motore della ricerca intellettuale, così come degli sforzi per apprendere delle tecniche, per far bene un’attività pratica (meglio, poetica<sup>8</sup>, e il termine è lo stesso che ha dato luogo al termine italiano “poesia”), non possono entusiasmare nessuno. Non mettono in circolo la ragione e la sfera emotiva. Non coinvolgono la persona nella sua interezza.

Gli sforzi saranno compiuti, allora, senza slancio. Anche quando i comportamenti saranno conformi alle regole, non sarà cambiato il modo di essere profondo della persona, che sarà

---

<sup>8</sup> Aristotele distingue tra *praxis* e *poiesis*, dove la prima è l’attività in sé considerata, fine a se stessa, la seconda è l’azione che produce dei risultati, quella che noi chiameremmo oggi tecnica. A illuminare il senso di quest’ultima è importante sottolineare la sua parentela con la poesia (che è, appunto, una forma di attività “produttiva”), come del resto è evidenziato dalla parentela tra “arte”/“artista” e “artigianato”/“artigiano” e come del resto è stato chiaro fino a quando gli oggetti prodotti per l’utilità erano anche prodotti secondo le esigenze della bellezza. Davvero un simile obiettivo è estraneo alla nostra società?



comunque scissa tra ciò che desidera e ciò che *deve* fare. E perciò una simile scuola non può suscitare alcuna vocazione. Un frutto del rinnovato dialogo tra ragione e sentimenti nell'educazione potrebbe essere il recupero, da parte dei nostri giovani, dell'esperienza della vocazione come «passione ardente ed esclusiva per qualcosa che non abbia nulla da vedere col denaro»<sup>9</sup>. In un tempo che ha visto spegnersi i grandi slanci ideali, obiettivo fondamentale dell'educare dovrebbe essere quello di creare le condizioni perché rinascano le virtù che possono motivarli, ridestando esigenze ed energie profonde, da troppo tempo sopite e misconosciute.

### *Testimoniare l'unità dell'io e la vocazione*

Come riuscire a far questo dentro un'aula scolastica, in un centro di formazione professionale? Può servire un'analogia con la famiglia. «Quali possibilità abbiamo noi di svegliare e stimolare, nei nostri figli, la nascita e lo sviluppo d'una vocazione?», si chiedeva Natalia Ginzburg. E rispondeva: «Questa è forse l'unica reale possibilità che abbiamo di riuscir loro di qualche aiuto nella ricerca di una vocazione, avere una vocazione noi stessi, conoscerla, amarla e servirla con passione». Solo così ci sarà possibile educarli a quella compenetrazione tra ragione e sentimento, che è al cuore delle virtù e di cui la vocazione è una possibile espressione: «Se abbiamo una vocazione noi stessi, se non l'abbiamo tradita, se abbiamo continuato ad amarla, a servirla con passione»<sup>10</sup>.

L'incapacità di educare, da parte degli adulti, deriva dal fatto che «i giovani si trovano spesso a confronto con figure adulte demotivate e poco autorevoli, incapaci di testimoniare ragioni di vita che suscitino amore e dedizione» (*Educare alla vita buona del Vangelo*, n.12). Soprattutto per quanto riguarda le virtù, la tradizione è concorde nel sottolineare che l'individuazione del giusto mezzo che le caratterizza non può derivare da trattati o teorie, ma dall'esempio concreto di una persona virtuosa che lo sappia additare, al di là dei discorsi, con la propria vita. E lo stesso vale per la vocazione.

Quelli che tradizionalmente dovrebbero essere gli educatori non sono all'altezza, per la maggior parte, di questo compito: «Figure sempre più prive di autorevolezza, sempre più opache, meno credibili, in crisi (...) Genitori incapaci di interpretare con disinvoltura le regole della disciplina e del rigore: per formazione, per stanchezza, per senso di colpa (...) Distratti, smarriti, persi nei propri conflitti personali e coniugali (...) Madri distratte, loro malgrado, dal lavoro, dal doppio impegno fuori e dentro casa, stanche, stremate (...) E poi i padri, ancora invischiati nelle vecchie formule dell'organizzazione familiare, e assenti, e immaturi, e sempre più spaventati dalle continue mutazioni femminili, quelle delle compagne prima e delle figlie poi. E ancora gli insegnanti, mortificati da un ruolo socialmente svalutato e da stipendi incongrui, intrappolati in una scuola senza slancio, disorientati, sempre meno capaci di usare linguaggi seduttivi, di governare un'evoluzione improvvisa, deflagrante, disarmante»<sup>11</sup>.

Di questa diagnosi, quello che ci riguarda è l'ultima parte. Senza voler generalizzare, sono davvero tanti i docenti che oggi si trovano demotivati, delusi, divisi essi stessi tra l'impegno scolastico e le urgenze della vita familiare. I ragazzi lo percepiscono. Eppure la loro testimonianza è insostituibile. Il punto è che l'educazione alle virtù è in primo luogo una questione di rapporti umani. Da soli non si impara ad essere virtuosi. È necessario un "maestro", qualcuno da stimare e a cui guardare con fiducia. È a questo che si riferiscono gli Orientamenti pastorali della CEI quando intitolano la prima sezione del terzo capitolo *«Imparare da Gesù come i discepoli»*. Per il cristiano il maestro a cui volgere gli occhi è lui, il Cristo. Ma forse anche tanti, che pure non sono credenti, possono trovare in questo personaggio il modello di una vita ben vissuta. È la sua umanità non la

---

<sup>9</sup> N. Ginzburg, *Le piccole virtù*, a cura di D. Scarpa, Einaudi, Torino 1998, p.125.

<sup>10</sup> Ivi, pp.126-128.

<sup>11</sup> M. Lombardo Pijola, *Ho 12 anni faccio la cubista mi chiamano principessa. Storie di bulli, lolite e altri bimbi*, Bompiani, Milano 2007, p.13.

sua divinità, che qui è in gioco, non perché la si debba imitare – nessuno può né deve mai imitare nessuno - , ma per trovare uno stile a cui ispirare il proprio.

Perciò può valere per ogni processo educativo quanto si dice nel documento circa l'impatto dei due discepoli del Battista che seguono lo sconosciuto fino alle porte di casa sua. Essi «mostrano di essere affascinati dalla persona di Gesù, interessati a lui e alla bellezza della sua proposta di vita. Prende avvio, così, una relazione profonda e stabile con Gesù, tutta racchiusa nel verbo “dimorare”». E' una indicazione per chiunque voglia educare: «Per stabilire un rapporto educativo occorre un incontro che susciti una relazione personale propositiva: non si tratta di trasmettere nozioni astratte, ma di offrire un'esperienza da condividere» (ivi, n. 25). Alla fine ci si unifica perché si è generati all'unità da una persona. Solo specchiandosi in lei si potrà percepire la chiamata ad essere noi stessi.

### *La “cultura vocazionale” e la crisi della tradizione (essere-da)<sup>12</sup>*

#### Il quadro culturale

Il primato del presente e la crisi della tradizione nella nostra cultura.

Aspetti problematici: una società senza padre (e senza maestri) è una società che non conosce la gratitudine e che ha smarrito il senso “generativo” dell'autorità. Una società dove il culto delle esperienze non corrisponde a una loro effettiva valorizzazione, perché esse hanno uno spessore e un senso che dipende dalla tradizione a cui siamo stati educati e nel cui contesto le viviamo («Il buon racconto predispone e muove la capacità di fare a propria volta esperienza (...) Si può appartenere ai “grandi racconti” di una tradizione culturale oppure a frammenti di un disperato racconto metropolitano, a vischiosi racconti massmediatici, a meschini racconti generazionali, a storielle pubblicitarie, progressive figure della regressione dissolutiva dell'esperienza»<sup>13</sup>). Quale vocazione può nascerne?

Aspetti positivi: l'individuo rivendica un valore che non dipende dal suo sangue, dalla sua famiglia, dalla storia del suo Paese. È solo col suo destino, di cui egli stesso è l'artefice. Stranamente, proprio da qui può rinascere il senso autentico della vocazione, per cui questa può essere ben più significativa di quelle “ereditarie” che in passato si trasmettevano di padre in figlio a prescindere dalle vere attitudini e tra le quali vi erano a volte anche le “vocazioni” religiose (v. monaca di Monza).

Come la scuola può rispondere alla crisi della tradizione per ricreare una “cultura vocazionale”

La scuola è per sua natura il luogo dove si trasmettono le tradizioni, a livello sia teorico che pratico che tecnico, per consentire alle nuove generazioni di appropriarsene.

Il vero senso della tradizione non è di essere limitata al passato, ma di stabilire un rapporto fecondo e un dialogo tra passato, presente e futuro.

L'importanza dello stile narrativo come paradigma delle esperienze da vivere nell'oggi. Solo dal raccontare – agli altri, a se stessi, a Dio - la propria storia, sulla scia dei racconti ascoltati, può scaturire una scelta vocazionale.

La riscoperta dell'autorità (il “maestro”) e il ruolo che questi può avere nell'accompagnare un giovane alla scoperta della sua vocazione.

---

<sup>12</sup> Da questo punto in poi, come si diceva prima, si forniscono solo delle indicazioni molto sintetiche e incomplete, da utilizzare come prime tracce di lavoro, da sviluppare, integrare e approfondire.

<sup>13</sup> F. Botturi, *La generazione del bene*, cit., p.8.

## *La “cultura vocazionale” e l’individualismo (essere-con)*

### Il quadro culturale

La fine delle appartenenze forti. La corsa all’autonomia come indipendenza da ogni condizionamento sia passivo che attivo (società senza padri e senza figli).

Aspetti problematici: la solitudine del *single*; la libertà senza responsabilità; il limite della formula secondo cui «la libertà di ciascuno finisce dove comincia quella dell’altro»; la totale irrealtà dell’idea che ci si possano fare i “fatti propri” senza invadere la sfera altrui. «Nessun uomo è un’isola» (J. Donne). Dalla mancanza di responsabilità verso gli altri non può nascere alcuna vocazione.

Aspetti positivi: lo sforzo di essere se stessi e la rivalutazione del singolo, in passato esposto ad essere sacrificato sull’altare della Patria, del Partito, della Famiglia, delle Ideologie. La vocazione può così ritornare ad essere un evento che coinvolge ognuno nella sua più intima verità, invece che il frutto di una mobilitazione collettiva o un’abitudine sociale.

Come la scuola può rispondere alla crisi della comunità per ricreare una “cultura vocazionale”

La comunità della classe come modello, sul prolungamento della famiglia, della vera comunità (che non è quella in cui si sceglie l’altro, ma si può solo accoglierlo nella sua alterità). Superare la riduzione dell’alunno a un numero (“un ragazzo da cinque”) e del docente a una funzione impersonale. L’inevitabile condizionamento reciproco tra le diverse libertà sperimentato ogni giorno nell’aula. Dai fini uguali al fine comune (dalla coordinazione alla cooperazione). La scuola come laboratorio di convivenza civile. La necessità che la relazione personale ed esistenziale a scuola passi attraverso le discipline: si deve comunicare insegnandole, non a lato di esse, e le si deve insegnare comunicando, se si vuole farle amare e suscitare, attraverso di esse, delle vocazioni.

## *La “cultura vocazionale” e il mito dell’autorealizzazione (essere-per)*

### Il quadro culturale

Dalla moderna vocazione-missione di stampo calvinista (da cui secondo Max Weber è nato il capitalismo), che privilegia i “frutti” rispetto alla propria realizzazione personale, al primato postmoderno della “fioritura”.

Aspetti problematici: il pericolo dell’assolutizzazione dell’autorealizzazione, che la sgancia dalla realtà e dai fini di quella stessa attività in cui ci si vuole realizzare; la perdita dei fini comuni (crisi della politica).

Aspetti positivi: l’etica delle virtù, a differenza di quella del dovere, trova spazio in questa nuova attenzione alla felicità, che di per sé (quando non è deformata) è molto più evangelica (v. Beatitudini). La risposta alla vocazione è una scelta fatta per essere felici, per realizzarsi.

Come la scuola può rispondere al primato dell’autorealizzazione per ricreare una “cultura vocazionale”

Dalla cattiva alla buona ricerca dell’autorealizzazione (dal primato del “successo” a quello della crescita personale). Sia lo studio scolastico, sia la pratica delle tecniche nella formazione professionale, possono essere una esperienza fondamentale di obbedienza alle esigenze oggettive di una pratica, che ha in sé le sue regole, al di là delle preferenze soggettive (v. Kipling, *Capitani coraggiosi*). La scuola come luogo della scoperta che ci si può realizzare solo nel dono reciproco

attraverso le piccole esperienze di ogni giorno. Coniugare la libertà-da, la libertà-di e la libertà-per. La vocazione come supremo esercizio della libertà.

Testi di Giuseppe Savagnone per sviluppare e approfondire queste riflessioni

*Evangelizzare nella post-modernità*, Elledici, Leumann (Torino) 1996 (ristampato nel 2003).

*La scuola nella società complessa*, Editrice La Scuola, Brescia 2003.

*Il coraggio di educare. Costruire il dialogo educativo con le nuove generazioni*, Elledici, Leumann (Torino) 2009 (insieme ad Alfio Briguglia) (ristampato nel 2010).

*Maestri di umanità alla scuola di Cristo. Per una pastorale che educi gli educatori*, Cittadella Editrice, Assisi 2010.

*Educare oggi alle virtù*, Elledici, Leumann (Torino) 2011.