

Fare cultura scolastica alla luce del Vangelo

Giorgio Chiosso, Università di Torino

L'orizzonte culturale dominante

Tra gli anni '80 e '90 del secolo scorso fa la sua comparsa sulla scena del mondo occidentale, compresa quella italiana, una nuova concezione della scuola in stretta relazione con la spinta economica neo liberale che risponde alla nuova realtà della globalizzazione. Alla scuola vista come luogo di conservazione, trasmissione ed elaborazione di una tradizione culturale si comincia ad anteporre un'idea di scuola non solo più individualista, ma soprattutto più economica. Un piccolo libretto uscito qualche tempo fa ha così fotografato nel titolo il cambiamento a cui stiamo facendo riferimento: *Un'Ikea di scuola per il prossimo futuro*.

Una fondamentale conseguenza di questa impostazione riguarda il passaggio dalla centralità assegnata a chi apprende al sistema che produce apprendimento e alle procedure che quantificano la cosiddetta "capacità produttiva" della scuola. In questa direzione vanno le indicazioni dei grandi centri nei quali si elaborano le strategie politico scolastiche dei Paesi avanzati: la Banca Mondiale, il Fondo Monetario Internazionale, l'Ocse e, per quanto ci riguarda più da vicino, la Commissione Europea e la Banca d'Italia.

Si sono moltiplicate le ricerche per documentare, anche sul piano quantitativo, il rapporto esistente tra i sistemi della formazione (scuola e formazione professionale) e il PIL, le conseguenze negative prodotte sul piano economico dalle scuole dal rendimento insufficiente, le potenzialità insite nel meccanismo premiale dei docenti migliori, ecc. ecc. I processi di formazione istituzionalizzata – sempre più costosi e pervasivi – sono ormai più in mano agli economisti, agli esperti di statistica, ai programmatori delle strategie di mercato e sempre meno agli uomini di scuola e, tanto meno ai pedagogisti e agli psicologi dell'educazione.

Un particolare rapporto, in particolare, si è stabilito tra i gruppi di specialisti (in qualche caso di super specialisti) in misurazione e comparazione e i decisori politici che si affidano fiduciosi ai dati forniti dalle indagini quantitative per orientare le linee di sviluppo delle politiche dell'istruzione e della formazione¹. Il rischio in cui si incorre è fatalmente quello di un funzionalismo educativo nutrito della priorità dell'utile e governato dalle regole proprie del mercato. Il mercato non è un male dal quale dobbiamo per forza difenderci: l'errore è quello di considerarlo infallibile e capace di correggere i propri squilibri senza una robusta iniezione etica.

Con gli approcci funzionalistici siamo ben oltre il permissivismo pedagogico che ha segnato la storia educativa a partire dagli anni '70 (che, certo in modo molto discutibile, coltivava tuttavia ancora un'idea di umano non strumentale, se pur spesso sganciato dai vincoli del confronto con la dimensione della verità) e siamo altresì lontani – in questo caso abissalmente lontani – dall'ideologismo politico che percorse le scuole italiane negli anni della contestazione e in quelli immediatamente successivi di cui la generazione più anziana ha ancora qualche memoria.

La logica economica si è congiunta, a sua volta, con quello che è stato definito l'"agnosticismo antropologico" e cioè un'idea di uomo flessibile, pragmatico, non interessato alle questioni ultime, condizionato e legato al "qui e ora".

Questa concezione utilitaristica del sapere (apprendo solo ciò che "mi serve", mi comporto in funzione di un traguardo che intendo raggiungere) si nutre del modello (del mito?) della "scuola neutrale"² il cui compito sarebbe quello di trasmettere abilità e competenze, riconducendo gli aspetti valoriali alla dimensione del privato. Gli unici valori pubblicamente riconosciuti dovrebbero essere

¹ R. Normand, *L'école efficace ou l'horizon du monde comme laboratoire*, in "Revue française de pédagogie", 2006, n. 154, pp. 33-43. Ma anche R. Slee, G. Weiner, S. Tomlinson (edd.), *School Effectiveness for Whom? Challenges to the School Effectiveness and School Improvement Movements*, Falmer Press, London, 1998.

² Per una ricognizione sulla definizione di "scuola neutrale" con riferimento soprattutto alla realtà francese ved. R. Le Clezio, *La neutralité, un défi pour l'école*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 2006 e, per quella statunitense, M. Mincu, *L'educazione non neutrale. La pedagogia dopo la svolta comunitarian*, Torino, Sei, 2007.

quelli posti alla base della convivenza tra diversi (giustizia e tolleranza) e della consapevolezza di quella che Edgar Morin ha definito la “cittadinanza terrestre”, valori comunque concepiti non come “assoluti”, ma relativi e cioè visti più come principi regolativi che normativi. Lo Stato infatti – e nella fattispecie la scuola dello Stato – non potrebbe far proprio alcun valore pena il rischio di cadere in forme di indottrinamento e addirittura, secondo alcuni, di mettere a repentaglio la natura stessa della democrazia³.

In buona sostanza siamo in presenza del primato dell’uso strumentale della ragione. La ragione non può tuttavia essere ridotta alla capacità scientifica di dimostrare o di stimare quali regole si possano praticare per garantire una cittadinanza pacifica. Ci sono esperienze per la cui comprensione non basta la ragione sperimentale: sono tutte quelle dimensioni della vita che non sono quantificabile nel “finito” e si protendono verso qualcosa di infinitamente grande.

L’agnosticismo antropologico congiunto alla concezione riduttiva della ragione costituisce, a sua volta, la premessa di un altro fenomeno oggi molto evidente e cioè il forte condizionamento del sapere rispetto al mondo del lavoro, al punto che uno studioso francese ha recentemente parlato di una “ideologia della professione”⁴ che condizionerebbe la vita scolastica del mondo occidentale. Alle ideologie tradizionali starebbe subentrando, nelle sue forme culturali più radicali, il condizionamento produttivistico accompagnato dal moltiplicarsi delle procedure come garanzia di efficienza.

Mi pare del tutto superfluo sottolineare come pensare all’educazione scolastica per l’umano e pensarla in funzione del semplice adattamento funzionalistico costituiscono due modalità antitetiche di agire nella scuola e di conseguenza di guardare al rapporto tra educazione e bene comune. Si tratta di una questione su cui, già negli anni ’40, Jacques Maritain aveva richiamato l’attenzione nel suo ben noto *L’educazione al bivio*.

Non vorrei dare l’impressione di sottovalutare la rilevanza delle dinamiche economiche e produttive e il loro intreccio con le politiche formative. E neppure di non apprezzare gli sforzi di quanti cercano di migliorare la scuola italiana puntando sulle procedure valutative. Qualsiasi processo sociale è ovviamente tenuto a fare i conti con le risorse, a impiegarle bene e a far fruttare al massimo le potenzialità umane e cioè quello che ormai con espressione corrente viene definito il “capitale umano” e che noi preferiamo indicare con l’espressione classica di “persona”.

C’è tuttavia da chiedersi se sia sufficiente in vista del bene comune operare principalmente su un piano funzionalistico-proceduralistico oppure se la concezione dell’educazione dell’uomo della sua integralità personale non comprenda *tout court* anche la formazione di quelle abilità e competenze necessarie per il mondo del lavoro. Tutte le pedagogie umanistiche e personalistiche non dubitano che questa seconda via sia più virtuosa di quelle regolate soltanto dalle leggi economiche, anche se oggi questa posizione risulta minoritaria.

Un altro modo di educare e di far scuola è possibile ?

Chi dispone di una lunga tradizione educativa come le comunità cristiane si interroga perciò in che modo reagire verso la brusca e drastica svolta neo liberale e soprattutto come, in sostanza, regolarsi di fronte alla sfida portata alla formazione scolastica dalla cultura economica del capitalismo avanzato.

In questa prospettiva, il contributo che mi preme offrire alla riflessione, nel contesto di questo Convegno, consiste nel richiamare l’attenzione su alcuni orientamenti e criteri di fondo validi per la progettazione educativa nelle scuole e fruibili da ogni insegnante che consideri il proprio lavoro come espressione della propria tensione ideale e della propria passione per il bene comune. A maggior ragione questi orientamenti e criteri potranno risultare fecondi per chi opera a vario titolo nella scuola cattolica, e intende realizzare tutto ciò alla, e nella luce del Vangelo. Rispetto alla prassi corrente, mi rendo ben conto che essi sollecitano un “cambiamento di mentalità”, volto a promuovere un altro modo di educare e di far scuola, più adeguato.

³ Ad esempio quanto sostenuto da G. Zagrebelsky, *Imparare democrazia*, Torino, Einaudi, 2007.

⁴ Ch. Laval, *L’école n’est pas une entreprise*, Paris, La Découverte, 2003, parte I, cap. IV.

Il criterio del “cuore” come asse dell’educazione della persona

La prima questione riguarda proprio il nostro approccio di fronte all’utilitarismo pragmatico del nostro tempo e se davvero esso sia realmente “neutro” come spesso si tende ad affermare.

Spogliato delle sue forme estreme esso riflette preoccupazioni ed esigenze reali e ci invita a un bagno nella realtà. Non serve avversarlo per ragioni di principio e cioè soltanto ideologiche. Ma al tempo stesso va detto che ciò che può essere utile come strumento di analisi e non si può tradurre in una finalità. Per noi cristiani – ma credo anche per quanti più ampiamente si riconoscono nella tradizione dell’umanesimo occidentale – la persona umana non può essere ridotta al solo stato di “produttore” e di “consumatore”. Nel nostro linguaggio la persona non è solo “capitale umano”, ma “qualcuno”, mai “qualcosa”⁵.

Questa riduzione antropologica è conseguente all’idea che l’unico modello di sviluppo sociale ed economico sia quello attuale. Nella enciclica *Caritas in veritate* Benedetto XVI ha indicato una via alternativa affidata non alle sole leggi dell’economia, ma depositata principalmente nella capacità dell’uomo di desiderare un mondo migliore, di costruire e migliorare la propria vita persona e familiare, di riconoscere che lo sviluppo dei popoli “dipende soprattutto dal riconoscimento di essere una sola famiglia che collabora in vera comunione ed è costituita da persone che non vivono semplicemente l’uno accanto all’altro”⁶.

Leggiamo ancora nell’enciclica: “L'appiattimento delle culture sulla dimensione tecnologica, se nel breve periodo può favorire l'ottenimento di profitti, nel lungo periodo ostacola l'arricchimento reciproco e le dinamiche collaborative... Ciò richiede *una nuova e approfondita riflessione sul senso dell'economia e dei suoi fini*, nonché una revisione profonda e lungimirante del modello di sviluppo, per correggerne le disfunzioni e le distorsioni. Lo esige, in realtà, lo stato di salute ecologica del pianeta; soprattutto lo richiede la crisi culturale e morale dell'uomo, i cui sintomi da tempo sono evidenti in ogni parte del mondo”⁷.

Occorre, dunque, immaginare e costruire un sistema dove il destinatario e il soggetto della vita economica sia la persona educata a un desiderio non ridotto nelle realtà sociali e produttive in cui vive, ma sia animato da un desiderio più grande che, per esempio, oltrepassa l’impresa come semplice strumento per dare occupazione e la inquadra entro la logica dei buoni servizi, un desiderio che considera il lavoro come una forma di realizzazione di se stessi oltre che, naturalmente, come una insostituibile forma di sostentamento per sé e la propria famiglia.

A tal fine occorre saper parlare a quell’intima dimensione squisitamente umana che la tradizione biblica ha indicato con il termine “cuore” e che la storia dell’educazione cristiana (da Filippo Neri a Rosmini e a don Bosco) ha individuato come il luogo privilegiato per far crescere la persona. Nel *Senso religioso* Luigi Giussani ne ha parlato come dell’esperienza “che tende a indicare compiutamente l’impeto originale con cui l’essere umano si protende sulla realtà, cercando di immedesimarsi con essa, attraverso la realizzazione di un progetto, che alla realtà stessa detti l’immagine ideale che lo stimola dal di dentro”⁸. Più recentemente il card. Angelo Scola lo ha presentato come “la struttura comune a tutti gli uomini” attraverso cui “il mondo reale si offre come fonte di stupore e di meraviglia e rinvia oltre le ‘cose’ che appaiono, aprendo la strada al riconoscimento di Dio”⁹.

In ognuno di noi c’è insomma c’è un luogo che tendiamo a considerare come nostro, unico, intimo, nel quale ci riconosciamo non solo per conquistare la fiducia e la certezza della nostra esistenza, ma per aprirci alla comprensione degli altri e delle cose¹⁰. Soltanto attraverso la

⁵ Riprendo la nota distinzione di R. Spaemann, *Persone. Sulla differenza tra “qualcosa” e “qualcuno”*, Roma-Bari, Laterza, 2005.

⁶ Benedetto XVI, *Caritas in veritate*, n. 53.

⁷ Ibidem, n. 32.

⁸ L. Giussani, *Il senso religioso. Volume primo del Percorso*, Milano, Rizzoli, 1997, p. 11.

⁹ A. Scola, *Desiderare Dio. Chiesa e post modernità*, in E. Belloni, A. Savorana (edd.), *Il cuore desidera cose grandi*, Milano, Rizzoli, 2010, p. 45.

¹⁰ Interessanti osservazioni su questo tema in M. Musaio, *Pedagogia della persona educabile. L’educazione tra interiorità e relazione*, Milano, Vita e Pensiero, 2010, pp. 179-231.

coltivazione di questo “luogo” (il “cuore”) l’uomo è in grado di risalire alla sorgente di se stesso e di cogliere l’ampiezza del desiderio che lo sostiene: in questo stanno precisamente “il compimento totale di sé” e l’esercizio della libertà come “possibilità, capacità, responsabilità di compiersi” e, cioè, in una parola il conseguimento del proprio destino¹¹.

La ricchezza viva della tradizione

Ma come riuscire in questo compito che sembra così difficile nell’era delle tecnologie avanzate, della comunicazione globalizzata, del consumismo sfrenato e soprattutto della perdita della speranza educativa di cui ha più volte parlato Benedetto XVI? Intorno a quali principi e strategie culturali rielaborare un’idea di educazione e di scuola cristiana che non sia soltanto una copia della scuola pubblica, presentata un po’ semplicisticamente come educativa per l’integrazione dell’animazione religiosa o per il “supplemento” della formazione etico-morale, che la distinguerebbe dal resto del sistema scolastico?

Proverò a rispondere a questo interrogativo articolando la mia riflessione intorno a tre punti essenziali che, se pur presentati per forza di cose in sequenza vanno tuttavia compresi secondo una logica ipertestuale.

Il primo riguarda il recupero/rilancio della tradizione. Il modello del sapere contemporaneo oscilla tra la negazione di ogni dimora – il passato come errore – e la sua riduzione a “museo”, catalogo di reperti. In ambedue i casi viene cancellata qualsiasi possibilità della tradizione come luogo di educazione. “La continuità che lo storicismo presume di stabilire tra passato e presente si capovolge, in tal modo, in discontinuità pura. Non c’è attualità possibile per ciò che è passato”¹². La tradizione è invece esattamente l’opposto: è la storia dell’umano che si compie nella storia.

La tradizione è, in altre parole, non solo un insieme di valori oggettivi, sociologicamente rilevabili, che si tramandano di generazione in generazione. Essa si configura anche come una sorta di apparato concettuale che giustifica i particolari aspetti rilevabili al suo interno e ai quali fornisce coesione sul piano normativo e su quello della fondazione ultima. La tradizione si pone, cioè, come un fondamento che non è affidato alla purezza aprioristica della razionalità illuministica, ma poggia sul senso e la profondità storica dei rapporti che regolano e hanno regolato l’esperienza di una comunità.

Contro la tentazione del nichilismo contemporaneo noi disponiamo, in altre parole, di una forza vitale dall’inestimabile valore educativo, spesso trascurato, che è la tradizione come flusso vivo di civiltà e di storia. Ad essa appartiene quello straordinario patrimonio di testimonianze del passato che solitamente indichiamo come “classici”. E cioè quegli autori che nel campo del pensiero, della letteratura, dell’arte hanno saputo proporci riflessioni e opere che hanno oltrepassato i secoli e su cui, anche recentemente, alcuni studiosi – dal noto saggio di Harold Bloom sul “canone occidentale” alle più recenti riflessioni di Martha C. Nussbaum sul rapporto tra cultura classica e moderne democrazie – hanno richiamato l’attenzione come strumento insostituibile di formazione dell’umano¹³.

Nei classici – da Omero a Virgilio, da Dante a Shakespeare, da Manzoni a Tolstoj, per restare nel campo della sola letteratura – si riverbera infatti l’esistenza dell’uomo, la sua lotta contro il fato, la sua nostalgia del divino. Nella misura in cui i classici rappresentano “l’eterno nell’uomo”, essi “danno voce al suo grido di vita, alla sua mestizia dinnanzi alla morte”¹⁴. Le opere artistiche del pensiero ci invitano alla riflessione sul nostro io che, osservandosi, crea una relazione assoluta con le cose e col mondo.

Attraverso queste testimonianze noi entriamo inoltre a far parte di una storia e, attraverso le narrazioni, possiamo riempire di significati gli inevitabili interstizi che si insinuano in ogni

¹¹ L. Giussani, *Il senso religioso*, op. cit., p. 120.

¹² M. Borghesi, *Il soggetto assente. Educazione e scuola tra memoria e nichilismo*, Castel Bolognese, Itaca, 2005, pp. 27-28.

¹³ H. Bloom, *Il canone occidentale*, Bompiani, Milano, 1996; M.C. Nussbaum, *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*, Bologna, Il Mulino, 2011.

¹⁴ M. Borghesi, *Il soggetto assente*, op. cit., p. 29.

ricostruzione del passato e illuminare l'opacità dei fatti con la luce di un senso complessivo, partecipando empaticamente alle azioni altrui. MacIntyre ha scritto che "privando i bambini delle storie, li si trasformerebbe in balbuzienti ansiosi e senza copione... Non esiste nessun modo per comprendere qualsiasi società, compresa la nostra, se non attraverso l'insieme delle storie che costituiscono le sue risorse originarie"¹⁵.

Naturalmente i classici hanno bisogno della mediazione di qualcuno che li sappia presentare e far apprezzare nella loro sostanza di verità e non solo utilizzati come esercizio linguistico o filologico. Abbiamo bisogno di insegnanti che siano, a loro volta, convinti della validità di un insegnamento che valorizza i classici non per opporli banalmente ai moderni. Anche i moderni possono a loro volta essere "classici" nella misura in cui sanno interpretare i grandi sentimenti e destini dell'uomo.

La tradizione più antica e anche più recente e le opere classiche che la rappresentano, non costituiscono, insomma, il nostalgico ripiegamento sul passato come se avessimo paura del futuro e avessimo bisogno di un rifugio dove riposarci. La tradizione è invece il luogo nel quale noi troviamo una proposta di significati – etici, artistici, religiosi – validi anche per l'oggi. Un buon consiglio, per usare la metafora suggerita da MacIntyre, dato da un amico per aiutare a risolvere un problema di vita.

Dobbiamo però saperla far parlare, renderla vitale, coglierne i tratti che ci consentono di costituirli come parte della nostra esperienza e cioè concepirla in forma dinamica e propositiva, non certamente imbalsamarla come un reperto archeologico.

I classici ci consentono di sperimentare un impiego della ragione umana e dunque di educare al suo impiego senza riduttivismi: una "ragione estesa", secondo l'espressione di Benedetto XVI, che oltrepassa i confini logico-empirico-scientifici per aprirsi alle domande e alle esperienze che coinvolgono l'uomo nella sua integralità: bene/male, finito/infinito, immanenza/trascendenza.

Lo stesso Benedetto XVI ci ha offerto due suggerimenti di lavoro capitali, a Ratisbona e a Parigi, relativi il primo al compito dell'autentico sapere scientifico e alla sua costitutiva "razionalità aperta", il secondo alla natura più profonda, spirituale e teologica, del sapere umanistico e letterario. Ma, sempre pensando all'insegnamento e alla sua valenza educativa, possiamo raccogliere un'ulteriore suggestione ancora dall'opera e dalla riflessione di Maria Zambrano. La sua prospettiva di "ragione poetica" non ha uno scopo direttamente esplicativo, quanto si propone piuttosto come un cammino per entrare dentro se stessi e percepire l'intimità originaria dove il divino è parte integrante della vita umana. Ecco: i classici – in ogni campo del sapere – dovrebbero proprio essere riletti, proposti, utilizzati in questa prospettiva.

L'esperienza della bellezza

Vorrei ora soffermarmi su un secondo aspetto di un ideale piano educativo e culturale di una scuola cattolica. Mi riferirò in via introduttiva a un aspetto della vita scolastica riemerso, dopo anni di eclisse, al centro del dibattito pubblico: il bisogno di eccellenza con la sua ricaduta pratica, e cioè il ripristino della meritocrazia.

Dopo anni di appiattimento egualitario il ripensamento meritocratico è certamente positivo. La scuola non è solo luogo di equità – anche se questo aspetto va tenacemente difeso – ma è anche luogo di scoperta e coltivazione delle eccellenze.

Ma sull'espressione "eccellenza" occorre fare qualche chiarezza. Infatti essa è abitualmente e correntemente impiegata per segnalare gli allievi più dotati e più bravi, insomma quelli che raggiungono le votazioni migliori. Questa interpretazione dell'eccellenza risponde all'impianto funzional-proceduralistico che abbiamo prima ricordato.

C'è un'altra visione dell'eccellenza che è più coerente con la concezione personalistica. Ai personalisti non basta stabilire chi sono gli allievi dai risultati più soddisfacenti, essi sono infatti interessati all'eccellenza potenziale di tutti. L'eccellenza si configura perciò come obiettivo

¹⁵ A. MacIntyre, *Dopo la virtù. Saggio di teoria morale*, Milano, Feltrinelli, 1988, p. 258.

attraverso il quale si compie il miglioramento personale, come conquista di spazi più ampi di libertà e responsabilità, in una parola come pienezza e compimento di sé.

Siamo abituati a pensare che questo itinerario – che è poi l’itinerario della perfezione cristiana – sia proprio dell’educazione morale e religiosa. Vorrei proporvi un altro itinerario di impianto più strettamente culturale e affidato alla forza pedagogica della bellezza in quanto esperienza – non coltivata solo come godimento estetico fine a se stesso (in questo caso cadiamo nell’estetismo) – capace di innalzarci e portarci ad un piano superiore di conoscenza.

Per trovare ragioni a sostegno della mia proposta ricorro ad alcune osservazioni di Romano Guardini. Nella creazione dell’opera d’arte – questo è il punto di partenza di Guardini – l’artista dà forma a un’esperienza che non è soltanto sua, ma riguarda l’uomo in generale. Diversamente dalla realtà quotidiana “ogni autentica opera d’arte è come un mondo, uno spazio ben disposto e ricolmo di significati”¹⁶. Nell’avvicinarsi ad essa noi sperimentiamo qualcosa di più e di meglio delle cose che ci stanno di fronte: dall’opera d’arte promanano “forme significanti” attraverso cui è possibile “andare oltre” ciò che egli è semplicemente ogni giorno per ritrovare nelle cose e in se stesso una spinta al pieno compimento di sé. La meraviglia e l’emozione che si provano di fronte al bello, conclude Guardini, hanno una formidabile valenza pedagogica perché aiutano ad avere uno sguardo diverso verso le cose e le persone, uno sguardo – diciamo così – non solo orizzontale, ma anche e soprattutto verticale¹⁷.

La bellezza diventa, dunque, mezzo di conoscenza quando suscita lo stupore verso le cose e le relazioni svelandone il loro senso. Coltivare la bellezza significa ampliare l’orizzonte di comprensione del soggetto educabile, aprendolo alla ricomposizione tra ordine sensibile e soprasensibile delle cose, tra aspetti razionali ed emotivi, tra pensiero e affettività, tra exteriorità e interiorità.

Fare della scuola un luogo di scoperta e valorizzazione della bellezza nelle sue varie forme – letteraria, artistica, musicale, ambientale – porta con sé varie conseguenze. Significa sollecitare gli allievi a scoprire dentro di sé emozioni e sentimenti diversi e più complessi rispetto alla banalità del quotidiano, significa introdurli in quel percorso di miglioramento di sé che non può riguardare soltanto la padronanza delle competenze cognitive, significa aiutarli ad attribuire alle cose un significato che va oltre le cose, significa – in ultima istanza – aiutarli a riflettere, a interrogarsi, a farli crescere, in una parola, entro una prospettiva sapienziale.

L’amore al lavoro ben fatto

Per introdurre il terzo momento del mio progetto mi avvarrò di un romanzo di Primo Levi – non tra quelli più noti dello scrittore torinese – dal titolo *La chiave a stella*. Nel libro si narrano le vicende di un operaio specializzato che con questo particolare attrezzo gira il mondo a montare gru, ponti sospesi, impianti petroliferi. Il protagonista nutre l’orgoglio del “lavoro ben fatto” e così, ad un certo punto della narrazione, si esprime: “Io, l’anima ce la metto in tutti i lavori. Per me, ogni lavoro che incammino è come un primo amore”. E Levi aggiunge: “Amare il proprio lavoro costituisce la migliore approssimazione concreta alla felicità sulla terra”¹⁸.

Non basta insegnare a “fare”, occorre “fare bene” e cioè con precisione, ordine mentale e senso della disciplina. Sono ben consapevole che nella società dell’immagine e della comunicazione totale la restituzione in termini personali del “lavoro ben fatto” costituisce davvero un aspetto che rischia di apparire un po’ *retrò*. Ciò che oggi contano sono altri parametri: l’apparenza esteriore, il successo acchiappato a qualunque costo, la visibilità mediatica, l’esibizione dei vestiti griffati.

Naturalmente poi pretendiamo ben altro quando il lavoro degli altri ci riguarda ed esigiamo un “lavoro ben fatto” dall’artigiano che provvede ad aggiustare il motore della nostra auto, dall’impiegato cui ci rivolgiamo per una pratica burocratica, dal medico che ci visita.

¹⁶ R. Guardini, *L’opera d’arte*, Brescia, Morcelliana, 1998, p. 31.

¹⁷ Sulla interpretazione di questa pagine di Guardini ved. M. Musaio, *Pedagogia del bello. Suggestioni e percorsi educativi*, Milano, Franco Angeli, 2007, pp. 103-104.

¹⁸ P. Levi, *La chiave a stella e quattro racconti*, Torino, Einaudi, 1975.

Il criterio del “lavoro ben fatto” costituisce una salutare immersione nella realtà. Contro l’illusione della realtà virtuale nella quale possiamo crearci un mondo a parte e contro l’idea diffusa che non esistano certezze per le quali vale impegnarsi e scommettere sulla vita, l’educazione scolastica ha la responsabilità di richiamare i giovani alla realtà. La pretesa del “lavoro ben fatto” costituisce per l’appunto uno strumento in tal senso.

Il mondo adulto, per tante ragioni, tiene i figli e gli allievi lontani dalla realtà senza gradualmente introdurli nelle difficoltà e nei problemi che l’accompagnano. Tutto è reso semplice, dato per scontato, accompagnato dalle preoccupazioni di evitare ogni minima frustrazione. Pretendere il “lavoro ben fatto” significa sollevare il velo della protezione adulta – protezione che non sempre è educativa e spesso è, anzi, esageratamente permissiva – e presentare la realtà per quella che effettivamente si presenta.

È proprio attraverso il confronto con la realtà e con i vincoli che essa fatalmente pone che è possibile promuovere l’educazione del carattere personale rispetto a cui il “lavoro ben fatto” costituisce un eccellente strumento. La cultura pedagogica cattolica ha lungamente praticato in passato il principio pedagogico dell’educazione morale attraverso la formazione del carattere: Mounier ci ha regalato nell’immediato dopoguerra un grande saggio su questo tema¹⁹, poi questo motivo gradualmente si è eclissato dietro le spalle della cultura psicoanalitica. Forse oggi meriterebbe riconquistare questo spazio pedagogico.

Il “lavoro ben fatto” non è solo una categoria etica, ma è anche una categoria economica perché significa spendere bene il tempo scolastico. L’uso del tempo ha un alto valore simbolico perché svela in che modo l’insegnante si prende cura degli allievi.

Ma il “lavoro ben fatto” è tuttavia soprattutto una importante categoria pedagogica. Nel concetto del lavoro ben fatto stanno l’individuazione di un preciso scopo da raggiungere, la mobilitazione delle capacità personali, la messa alla prova del soggetto che apprende, l’accompagnamento dell’insegnante attraverso il sostegno e l’incoraggiamento, e infine la correzione e la valutazione.

Attraverso la correzione e la valutazione – gestite con il solido buon senso della persone intelligenti – passano messaggi espliciti e impliciti di profondo rilievo formativo: il confronto con il maestro e cioè con una persona esperta (contrastando il rischio dell’autoreferenzialità personale), la perfezionabilità dell’agire umano (e dunque la consapevolezza della possibilità del miglioramento personale) e il senso di responsabilità verso il proprio lavoro (evitare la persistenza dell’errore).

In sintesi

I quattro “orientamenti pedagogici” per una “nuova ermeneutica” del “far scuola”:

- a) Il criterio del “cuore” come asse dell’educazione della persona
- b) La ricchezza viva della tradizione – come autentico “capitale umano”
- c) L’esperienza – densa di ragione, moralità e trascendenza – della bellezza
- d) L’amore al lavoro ben fatto

N.B. In tutti e quattro si tratta di fare esperienza di che cosa significa:

1) “l’allargamento della nostra concezione della ragione e del suo uso”, che rappresenta per Benedetto XVI “la” questione culturale del nostro tempo;

2) che “con Dio o senza Dio” la vita non è la stessa (cfr. il recente viaggio in Germania), perché il reale non viene guardato, scoperto, preso in mano, vissuto e amato in tutta la sua densità e potenza (cfr. Guardini su Nietzsche: la “dimostrazione della potenza cristiana”)

1) e 2) sono come gli “assi cartesiani” di una proposta educativa e culturale della SC, adeguata alla sfida pedagogica, antropologica e religiosa del nostro tempo

¹⁹ É. Mounier, *Traité du caractère*, Paris, Éditions du Seuil, 1946.