|  |  |
| --- | --- |
|  | ***Centro Studi per la Scuola Cattolica (CSSC)***  Via Aurelia 468 – 00165 Roma  Tel. 0666398450 – Fax 0666398451  e-mail: [csscuola@chiesacattolica.it](mailto:csscuola@chiesacattolica.it)  sito web: [www.scuolacattolica.it](http://www.scuolacattolica.it) |

**Una buona educazione**

**per aiutare i giovani a vincere la crisi**

Giorgio Chiosso

(Università di Torino)

**Una crisi non solo economica**

La crisi nella quale siamo avvolti come individui e come società non è solo una crisi economica, ma è qualcosa di più. È una crisi destinata non solo a cambiare alcuni consolidati modi di vita e a farci ripensare i costi del benessere, ma è anche e soprattutto una crisi che rischia di mettere a repentaglio ciò che è alla base del nostro agire: la fiducia nel futuro.

Fino a qualche anno orsono le interruzioni del processo di crescita dell’Occidente avanzato, visto generalmente come lineare e continuo e connesso all’idea di progresso, potevano essere giudicate alla stregua di anomalie passeggere. Oggi non è più così. Le giovani generazioni saranno prevedibilmente chiamate a sperimentare per un periodo non breve condizioni di vita più deboli e meno sicure e a godere di beni inferiori o comunque non superiori a quelli di cui hanno fin qui fruito. Ma soprattutto saranno tenute a riconsiderare il senso dell’impegno personale e della convivenza associata alla luce di nuovi contesti di vita.

Si aprono perciò grandi interrogativi negli scenari educativi sulla capacità dei giovani di reagire in modo adeguato e congruente. Il principale può essere così rappresentato: sapranno risalire la china rimboccandosi le maniche, studiando e lavorando di più, sapranno accettare la realtà e affrontarla a viso aperto, sapranno misurarsi – prima ancora che con la concorrenza globalizzata – con se stessi, con il loro desiderio di futuro, con una speranza credibile?

E ancora: sapranno vincere la retorica del declino vissuto come un evento ineluttabile e l’ossessivo primato assegnato all’assolutezza del presente e al valore singolare dell’individuo e sapranno riallacciare relazioni virtuose e stringersi in una rinnovata solidarietà?[[1]](#footnote-1)

Questi interrogativi coinvolgono fortemente il mondo dell’educazione e toccano il cuore di quella che si è ormai soliti definire l’“emergenza educativa”. Come preparare, infatti, i ragazzi e i giovani a vivere in una società meno opulenta di quella attuale, nella quale sarà più difficile trovare un lavoro stabile, formarsi una famiglia e nella quale la qualità della vita non potrà più essere illusoriamente colmata dai beni di consumo?

Ci si deve anche chiedere se il modello educativo oggi prevalente, incentrato sull’indebolimento del rapporto vitale tra le generazioni all’insegna di un individualismo molto marcato e sull’appannamento della nozione di “dovere”, costituisca la soluzione più adatta per sostenere la fatica di un’esistenza più sobria e forse più faticosa dal punto di vista materiale, ma – se bene interpretata – anche stimolatrice di nuove esperienze personali e comunitarie.

Molti giovani, poi, non si fidano più degli adulti, considerati come degli approfittatori che hanno dilapidato preziose risorse senza pensare al futuro, e molti adulti a loro volta, sopraffatti dal loro narcisismo[[2]](#footnote-2), non vogliono a loro volta più saperne dei giovani: hanno perso fiducia nella vita e non sono interessati al alcun progetto per il futuro.

Vivono alla giornata proprio come denunciava 2600 anni orsono il libro biblico della Sapienza nel celebre passo dedicato agli empi: “La nostra esistenza è il passare di un’ombra/ e non c’è ritorno alla nostra morte./Godiamoci i beni presenti,/facciamo uso delle creature con ardore giovanile!/Inebriamoci di vino squisito e di profumi, non lasciamoci sfuggire il fiore della primavera,/coroniamoci di boccioli di rose prima che avvizziscano;/nessuno di noi manchi alla nostra intemperanza”[[3]](#footnote-3).

**Dal “maestro” al docente come professionista esperto**

Da questi presupposti derivano alcune importanti conseguenze. Per esempio l’adulto perde la sua fisionomia naturale di punto di riferimento e il suo ruolo è spesso ridimensionato a semplice erogatore di assistenza e di cure materiali. La vita in famiglia è apprezzata in quanto luogo che garantisce sicurezze di carattere pratico e contesti affettivi rassicuranti. Nella scuola l’insegnante è visto come colui che assicura la padronanza delle competenze o di tecniche utili sul piano professionale o un semplice compagno di viaggio che interviene a richiesta, insomma quando scatta qualche particolare esigenza.

Quello che sta accadendo – ed in gran parte è già accaduto – rispetto al profilo dell’insegnante mi sembra molto indicativo. Negli ultimi 30-40 anni abbiamo sottolineato soprattutto l’importanza – e sotto molti aspetti beninteso giustamente – delle qualità professionali. Quanti si sono occupati di questo tema hanno molto insistito nel ribadire, con qualche annotazione spesso polemica rispetto al passato, che la docenza è una professione e non una missione.

Nel porre in primo piano la dimensione professionale si è finito purtroppo per dimenticare o sottotacere che l’insegnamento – come altre professioni di servizio alla persona – non è solo conoscenza delle principali tecniche di comunicazione didattica e un’esperienza culturale, ma anche desiderio di lavorare con gli altri, di accettare la sfida personale e impegnativa di rappresentare un modello per gli allievi, di saper far agire in modo positivo le emozioni proprie e quelle altrui.

Occorre tornare ad affermare che le capacità che fanno di un insegnante non solo un bravo tecnico o un esperto professionista o un intellettuale colto, ma anche una persona che sa relazionarsi con altre persone, rinviano alla nozione di “vocazione” – uso questa espressione pur consapevole che essa è da tempo cancellata dal linguaggio professionale – e che gli insegnanti bravi sono anche dei “maestri” con i quali gli allievi si possono confrontare per orientarsi dove andare[[4]](#footnote-4).

L’insistenza sulla dimensione manageriale del dirigente, a sua volta, è il frutto di una cultura funzionalistica: il suo baricentro professionale è individuato nell’organizzatore, nel procacciatore di finanziamenti, nel mediatore efficace tra i diversi attori scolastici.

Restano invece sottotraccia altre caratteristiche più legate alle sue risorse immateriali: la capacità di motivare e di esprimere fiducia, l’intraprendenza nel creare ambienti positivi, l’abilità nel discernimento, l’animazione della scuola come luogo di cultura.

Come in qualunque altra situazione non strettamente governata dalle macchine la tecnica può risolvere ogni problema; non è possibile controllare ogni azione dell’uomo eliminando qualsiasi imprevisto; il reale non è solo ciò che è sperimentalmente verificabile e misurabile e soprattutto i risultati (per quanto importanti) non sono il valore supremo cui dobbiamo tendere[[5]](#footnote-5).

**La scuola tra adattamento e libertà**

Possiamo esprimere i concetti fin qui esposti anche in un altro modo, condensandoli in due parole: da una parte le culture educative incentrate sull’*adattamento* e dall’altra quelle che guardano all’uomo come a un evento di *libertà*.

Le prime oppongono alla molteplicità dei significati propri dell’esperienza umana il significato fisso che acquista il mondo in funzione dei bisogni pratici e immediati dell’uomo. Essi possono essere di natura diversa – politica, sociale, economica – ma comune è l’esito: il significato è dato senza margini di negoziazione e l’educazione è chiamata semplicemente ad assimilare e integrare le giovani generazioni entro quei significati.

Per molto tempo i significati educativi pubblici sono stati dettati dalla politica e dalle storie nazionali dei differenti Paesi allo scopo di assicurare sudditi/cittadini fedeli e laboriosi. Oggi l’agenda educativo-formativa è dettata nell’Occidente principalmente dalle regole del mercato e dalle dinamiche economiche.

Basta pensare alle espressioni con cui spesso è identificata la persona umana: “risorsa”, “capitale umano”, “produttore”, consumatore” e le prassi che dovrebbero formarla: il primato assegnato al sapere applicato, la crescente ideologia meritocratica, la rendicontazione richiesta alla scuola per essere socialmente legittimata, ecc. La vita scolastica, secondo una opinione diffusa, andrebbe governata da procedure collaudate e predefinite. La prospettiva è quella di scoprire e applicare quelle più efficaci in grado di garantire un rapporto positivo tra spesa e risultati.

Del tutto diverso appare lo scenario educativo quando si guarda all’uomo in termini di libertà (non di libertarismo, che è la deformazione della libertà) in quanto esperienza irripetibile di “qualcuno” e non di “qualcosa” (Spaemann[[6]](#footnote-6)) o, per dirla con un’espressione di Levinas, “infinitamente responsabile”[[7]](#footnote-7).

Per la persona libera l’efficienza non è un fine, ma un semplice mezzo come altri (forse neppure il più importante) per scoprire il senso di quanto ci circonda. E questa scoperta è l’esito di un percorso personale che si compie a contatto con qualcuno che ci racconta e ci testimonia la sua storia, in un parola una relazione generativa capace di attivare un processo che nella singola persona si fa “evento”.

Nella prospettiva dell’educazione alla libertà la scuola non si ossifica nelle procedure, ma assume la fisionomia di un luogo vitale nel quale prevalgono la qualità della relazione intersoggettiva, la narrazione di sé, la partecipazione a una cultura comune dalla quale traiamo ragioni di vita (la tradizione in quanto radice e linfa per dar senso al presente).

Ci può sorreggere nell’analisi dilemmatica dell’educazione divisa tra adattamento e libertà la riflessione di Jack Mezirow[[8]](#footnote-8), uno studioso americano ha rappresentato con una doppia metafora – l’“uomo della risposta” e l’“uomo della domanda” – l’alternativa che si profilerebbe per il futuro della società e dell’educazione del nostro tempo.

L’uomo della risposta ambisce a trasformare la conoscenza in beni da possedere: più dispone di risposte, più si sente ricco ed equipaggiato; la conoscenza costituisce un elemento da capitalizzare più che un’avventura intellettuale. Il suo prestigio sociale dipende dal numero di risposte specifiche e particolari che riesce ad approntare nei differenti settori del sapere istituzionalizzato. È l’uomo perfettamente integrato che è fornito di competenze che lo pongono – o illudono di porlo – nelle condizioni di trovare una soluzione per i problemi che di volta in volta si presentano.

L’uomo della domanda è invece principalmente interessato a “collocarsi” e a “ritrovarsi” dentro una storia che si fa avvenimento quotidiano e rispetto a cui contribuisce con un agire denso di significati che sa rinnovare continuamente. Alla priorità della quantità delle “cose apprese” antepone l’esperienza del significato personale, l’apertura mentale verso nuove possibilità, la capacità di confrontarsi con quelli che egli definisce i “dilemmi esistenziali” della vita.

Per sfuggire alla tentazione scettica che starebbe impoverendo di significati l’Occidente – con l’illanguidirsi del desiderio stesso di verità – le società della modernità avanzata, secondo Mezirow, avrebbero bisogno soprattutto di uomini della domanda piuttosto che di uomini della risposta.

**Oltre le procedure, alla ricerca del senso**

Il contrario di quanto sta accadendo. Lo smarrimento della scuola contemporanea è soprattutto uno smarrimento di senso e il suo rifugio nella presunta neutralità delle tecniche, delle competenze misurabili, delle procedure impeccabili sul piano formale rischia anche di coincidere con il suo suicidio.

Invito il lettore a ragionare su cosa può diventare una scuola nella quale scompare la ricerca di una proposta di senso. Non più una scuola, ma un semplice luogo anonimo di trasmissione – quando va bene – di nozioni, esercitazioni, di passaggi di informazioni senza passioni e senza sentimenti. Una scuola che potrebbe essere anche sostituita da un apparato di macchine per insegnare e di computer efficientissimi con la non indifferente conseguenza di ridurre notevolmente i costi del servizio scolastico.

Una scuola così spersonalizzata nella quale gli individui sarebbero visti soltanto nella parzialità della solo intelligenza e della loro capacità di apprendere. Una scuola, insomma, al servizio dell’utile e non del bene personale, una scuola senza relazioni e dunque una scuola che non può più essere definita tale: una scuola talmente “non scuola” che è persino difficile da immaginare.

Se guardiamo alla realtà quotidiana va subito precisato che, per fortuna, siamo ancora lontani da questo modello che tuttavia è coltivato in quegli ambienti esasperatamente tecnocratici convinti che la scuola centrata sulla ricerca dell’umano è il residuo di un passato ormai morto e sepolto.

Siamo certi che il modello a marca prevalentemente efficientistica possa aiutare i giovani a misurarsi con una realtà sociale ed economica che – quando si uscirà dalla crisi – sarà fatalmente molto diversa da quella che ha conosciuto la nostra generazione? Ed è esattamente questo che intendo fare nelle considerazioni che seguono: individuare e proporre qualche antidoto per scongiurare il rischio della scuola “non scuola”.

**La scuola non è solo sapere utile**

La prima grande responsabilità della scuola odierna è perciò quella di vivere in una doverosa efficienza, ma sfuggendo al rischio funzionalistico e cioè con la consapevolezza che il *focus* della vita scolastica non è tutto racchiuso nella “capacità produttiva” (per tanti aspetti necessaria: la scuola non può neppure diventare un luogo assistenziale) della scuola. L’esito, se non integrato da una forte tensione etica e da una sicura testimonianza personale, è fatalmente quello di un funzionalismo educativo nutrito della priorità dell’utile e governato dalle regole del mercato.

La cultura funzionalistica si nutre di un certo “agnosticismo antropologico” che si manifesta nella scuola proprio nella concezione utilitaristica del sapere, congiungendosi quasi fatalmente e spesso irreversibilmente a modelli di vita individualistico-relativistici. Il compito della “scuola neutrale” sarebbe soltanto o principalmente quello di trasmettere abilità e competenze, riconducendo gli aspetti di senso alla dimensione del privato.

Non è difficile comprendere che pensare l’educazione per l’umano e pensarla in funzione del semplice adattamento socio-economico costituiscono due modalità alquanto diverse di concepire l’educazione e il rapporto dell’educazione con il bene comune. Non possiamo immaginare una scuola che non sia un luogo di riflessione culturale anche “disinteressata”, di proposta attiva della tradizione, di indagine sul senso stesso della esperienza umana se si vuole concepirla come una dimensione del bene comune. Esso infatti non si sostanzia infatti di soli beni materiali, ma ha bisogno di quei beni immateriali che forniscono quel tessuto valoriale che costituisce la premessa stessa perché il bene comune sia possibile.

Se la scuola non è capace di porsi su questa lunghezza d’onda da luogo di educazione si riduce ad esperienza addestrativa più o meno qualificata o di banale socializzazione giovanile. Tutte le pedagogie umanistiche e personalistiche non dubitano che questa via sia più virtuosa di quelle regolate dalle leggi economiche.

**Insegnare/imparare a rendere conto agli altri**

L’evento educativo matura attraverso la graduale introduzione del soggetto che si forma nell’acquisizione della sua responsabilità personale mediante l’esercizio della volontà. Se questo non accade si fa spazio quell’ospite inquietante nella vita dei giovani e cioè il nichilismo che Umberto Galimberti indica come il principale responsabile del disorientamento giovanile[[9]](#footnote-9).

Oltre che in famiglia, nella scuola lo studente sperimenta cosa significa essere membro attivo di una comunità nella quale esistono diritti e doveri e rispetto a cui ciascuno deve rispondere. Ciascun individuo è infatti tenuto a rendere conto delle proprie azioni non soltanto a se stesso, ma anche in riferimento al suo rapporto con gli altri, al contesto sociale, alle norme e regole implicite ed esplicite, alle tradizioni di cui egli, talvolta più o meno consapevolmente, fa parte.

I ritmi dell’apprendimento sono importanti non solo in funzione della formazione intellettuale e dell’accrescimento culturale, ma anche in quanto esercizio di volontà. Quando questo esercizio – che comporta sforzo, necessità di superare difficoltà, qualche fatale frustrazione – non si compie sarà la realtà quotidiana e in modo ben più implacabile a imporre le proprie spietate leggi con le conseguenze che spesso viviamo in presa diretta: l’incapacità di adattamento, la difficoltà ad accettare le regole sociali, la convinzione che la propria vita non debba essere guidata dal principio della responsabilità personale, in una parola l’insoddisfazione esistenziale.

L’esperienza della restituzione – in quanto esperienza relazionale – mentre aiuta a vincere il rischio del narcisismo, consente anche di sfuggire al circolo vizioso della realtà virtuale. Inutile ricordare che le grandi opportunità offerte dalle tecnologie comunicative costituiscono un formidabile incentivo a non uscire da se stessi e restare prigionieri di una realtà che ciascuno può costruire a proprio piacimento.

**Una scuola impegnata a formare il carattere personale**

L’“uscita da sé” comporta un complesso ed elaborato tirocinio di vita. La bussola orientatrice consiste nell’aiutare i ragazzi a “provarsi” e cioè a misurarsi con impegni specifici ricchi di significato etico: ad esempio l’abitudine a mantenere fede alla parola data, il desiderio del lavoro ben fatto, il compimento di qualche azione gratuita, l’abitudine all’approfondimento personale, il perseguimento dell’interesse non solo individuale, ma collegato a un bene condiviso, ecc. Mi rendo ben conto che con i ragazzi a Y (perennemente connessi con le cuffiette con qualcuno) questi suggerimenti sembrano cose sorpassate. Eppure queste sono le mete con cui essi dovranno confrontarsi nel mondo adulto.

La coscienza di sé e il senso delle cose da fare esprimono un senso solo se si collocano nell’ottica di una prova di sé e non nella estenuante, infinita e spesso scettica sperimentazione continua nella quale non si prendono mai decisioni. Si tratta, detto in altre parole, di accettare, il rischio connesso all’esistenza umana, alle incertezze e difficoltà, ma alle sue potenzialità e ricchezze.

Abbiamo bisogno di una scuola impegnativa che aiuti i ragazzi a “provarsi” e dunque una scuola non standardizzata, ma personalizzata che ponga ciascuno nella condizione di crescere con la “schiena dritta”. Provarsi vuol dire infatti saggiare se stessi, confrontarsi con un orizzonte etico, riconoscere la prossimità come vincolo e valore dell’esistenza umana. Forgiare il carattere significa avviare il soggetto ad agire secondo dei valori interiorizzati e vissuti come tali. La società civile ha bisogno non di individui omologati, ma di persone libere e capaci di portare il contributo alla causa comune, capaci di sentire il dovere non come un peso insopportabile, ma come un costo necessario[[10]](#footnote-10).

**Una scuola fatta di buone relazioni**

La buona educazione si costruisce prima di tutto nella relazione intersoggettiva, nell’incessante dialogo tra l’adulto e il minore, nella capacità di ascolto non permissivo, nella disponibilità a “perdere tempo” e attendere. Il tempo apparentemente “perso” è un tempo prezioso perché è un tempo umanizzato e non soltanto impiegato in funzione delle necessità quotidiane.

Oggi noi facciamo spesso ricorso all’espressione “relazione generativa” che può essere tale in diversi modi:

* perché mostra l’interesse di qualcuno verso di noi e cioè qualcuno che in forma gratuita si prende a cuore noi;
* perché è espressione di fiducia: la relazione stabilisce tra i contraenti un accordo silenzioso fondato sulla reciproca lealtà;
* perché fornisce un sostegno nelle difficoltà in quanto la relazione in caso di bisogno è soccorrevole;
* perché attraverso gesti e parole è promotrice di emozioni positive.

Attraverso la parola carica di affetto noi andiamo diretti al “cuore” delle persone, dei figli, degli allievi. Nella parola detta al “cuore” l’autorità si fa servizio, sfugge al rischio di cadere nell’autoritarismo e diventa così lo strumento primo per aiutare i ragazzi a crescere. Rendere conto, in altre parole, della nostra credibilità di uomini a quanti ci stanno a cuore – è questo un altro modo di considerare la questione – rappresenta il primo passo per una educazione buona.

**Un’educazione fatta di buone alleanze**

Per una buona educazione abbiamo bisogno di una rete di alleanze. La prima alleanza educativa è quella che si realizza in famiglia tra i genitori che possono sperare in una buona educazione dei figli se sanno insieme parlare al “cuore” dei figli e sanno esercitare la relazione con i figli in modo positivo e cioè con semplicità, coerenza e unità di intenti. Un’educazione scandita da poche, ma chiare, regole non inizia quando i figli hanno 15 anni, ma quando i figli sono ancora nella culla: la loro libertà non è anarchica, ma regolata dal principio che ciascuno è chiamato a rispondere delle azioni che compie. Anche i “no” aiutano a crescere[[11]](#footnote-11).

Ma l’alleanza educativa ha bisogno di esercitarsi nella vita sociale e il primo luogo dove essa è tenuta a compiersi è la scuola. Purtroppo questo non accade per ragioni che sono in parte dovute ai genitori stessi e in parte all’istituzione scolastica. Le scuole sono ancora spesso chiuse – parlo naturalmente in generale – nella loro autoreferenzialità, gelose della loro per altro legittima autonomia culturale e scolastica e si aprono alle famiglie nel rispetto di scadenze spesso vissute in forme alquanto burocratiche.

Spesso i rapporti tra genitori e insegnanti non sono buoni a causa di comportamenti genitoriali troppo protettivi e difensivi. Siamo di fronte a genitori che chiedono pochi impegni e fastidi, bollano come inutili e superflui (anche in presenza dei figli) i contenuti didattici proposti dai docenti, vivono il brutto voto o la sgridata come un’inammissibile discriminazione, gridano al trauma irreversibile che segnerà il ragazzo per la vita. Si diventa cassa di risonanza delle insindacabili ragioni dei figli fino al punto estremo di diffidare o di denunciare l’insegnante che ha osato fare il proprio lavoro.

Diventare alleati non è scontato o inevitabile: può essere solamente frutto dell’impegno di chi crede che valga la pena andare in questa direzione. La “tenuta” di una alleanza è dovuta alla certezza che anche l’altro agisce, a suo modo e nella misura in cui gli è possibile, per il comune obiettivo: fare in modo che i ragazzi vadano volentieri a scuola e imparino con soddisfazione. Avere stima di una persona è possibile quando si intuisce il senso di ciò che fa e si avverte che questo contribuisce al “bene” dei ragazzi. Questa certezza permette di superare anche le incomprensioni e le differenze possono essere vissute positivamente.

È indispensabile dunque il mastice della stima reciproca per entrare in sintonia. In assenza della reciproca fiducia non c’è riforma che possa far sorgere la reale capacità di collaborare.

C’è un terzo livello di alleanza e precisamente quello che si dovrebbe stabilire tra le agenzie educative del tempo libero (sportive, ricreative, la cui incidenza formativa non è secondaria), l’impegno scolastico e le regole della famiglia. Tocca ai genitori creare un adeguato equilibrio e tocca ai responsabili dei gruppi sportivi e ricreativi accettare queste regole, senza esagerazioni spesso dovute all’eccesso di aspettativa sul piano del successo sportivo.

Infine vorrei dire due parole su un’alleanza più generale e cioè la costruzione di una vita sociale più a misura di bambini e di ragazzi che è frutto, nel medesimo tempo, di mentalità e di investimenti educativi prima ancora che economici.

Le nostre società sembrano non avere più il tempo per occuparsi dei giovani, assediate dai problemi economici e dal narcisismo degli adulti. La conseguenza è che se nessuno si occupa dei giovani e non sostiene le famiglie ad occuparsene, la via di fuga è nelle reti digitali, nei social network e cioè in una realtà virtuale del tutto o in larga parte estraniata dai problemi reali. Soltanto una minima parte di ragazzi occupa il proprio tempo libero in attività aggiuntive a quelle scolastiche e gran parte delle loro giornate è vissuta nella solitudine della propria abitazione o nel trascinarsi in gruppo da una parte all’altra senza uno scopo preciso.

Quando manca il confronto con la realtà e l’esercizio delle responsabilità che ne deriva l’esito più frequente è il precipizio nella gracilità psicologica e cioè in quel particolare stato d’animo che non consente di realizzare, ad esempio, esperienze intersoggettive positive (con il rifugio nelle amicizie “virtuali”) o spinge, per contrasto solo in apparenza paradossale, a esercitare forza e talvolta violenza per nascondere le proprie incertezze.

**Il bisogno di maestri**

Nella prima parte del suo *Diario di scuola*[[12]](#footnote-12)Pennac narra la sua esperienza di “studente somaro” con l’interminabile serie di fallimenti, importanti però per fargli capire, una volta passata la barricata e diventato professore e genitore, come porsi verso gli studenti, e soprattutto verso gli immancabili somari.

Pennac sottolinea come è arrivata la redenzione del suo status di ultimo della classe, ad un tratto trasformatosi in “affamato di conoscenze”: per lui, come per molti altri nella storia della scuola, a cambiare le carte in tavola è l’incontro con alcuni insegnanti innamorati del proprio lavoro e della propria materia a tal punto da spingere gli alunni ad amare lo studio e attraverso questo a riconquistare fiducia in se stessi.

Abbiamo bisogno di adulti che la smettono di fare prediche, di indicare traguardi ideali identificati come valori e che si lamentano perché la realtà non è più quella di un tempo spesso più idealizzato che reale. Abbiamo bisogno di adulti che scelgono una strada più difficile ma anche più concreta e potenzialmente ricca di frutti, impegnati a seguire la più semplice delle regole educative: non dire all’altro “fai così”, ma dire “fai con me”.

1. P.L. Celli, *La generazione tradita. Gli adulti contro i giovani*, Milano, Mondadori, 2010. [↑](#footnote-ref-1)
2. Sulle conseguenze del narcisismo adulto come deriva dell’individualismo contemporaneo restano di attualità le riflessioni svolte fin dagli anni ’70 da Ch. Lasch, *La cultura del narcisismo*, Milano, Bompiani, 1981 (prima edizione 1979). [↑](#footnote-ref-2)
3. *Sapienza* 2, 5-9. [↑](#footnote-ref-3)
4. Qualche segno di ripensamento è presente in alcuni recenti studi dovuti a pedagogisti che hanno rivendicato e rilanciato la funzione educativa del docente. Si vedano E. Damiano, ***L' insegnante etico. Saggio sull'insegnamento come professione morale*, Assisi, Cittadella Editrice, 2007 e M.T. Moscato*, Diventare insegnanti. Verso una teoria pedagogica dell'insegnamento*, Brescia, La Scuola, 2008.**  [↑](#footnote-ref-4)
5. O. Reboul, *I valori dell’educazione*, Milano Áncora, 1995; Id., *La filosofia dell’educazione*, Roma, Armando, 1997. [↑](#footnote-ref-5)
6. R. Spaemann, *Persone. Sulla differenza tra “qualcosa” e “qualcuno”*, a cura di L. Allodi, Roma-Bari, Laterza, 2005. [↑](#footnote-ref-6)
7. É. Levinas, *Umanesimo dell’altro uomo*, Genova, Il melangolo, 1998, p. 79. [↑](#footnote-ref-7)
8. J. Mezirow, *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell’esperienza e il valore della riflessione nell’apprendimento degli adulti*, Milano, Raffaello Cortina, 2003. [↑](#footnote-ref-8)
9. U. Galimberti, *L’ospite inquietante. Il nichilismo e i giovani*, Milano, Feltrinelli, 2007. [↑](#footnote-ref-9)
10. M. Viroli, *L’Italia dei doveri*, Milano, Rizzoli, 2008. [↑](#footnote-ref-10)
11. A. Phillips, *I no che aiutano a crescere*, Milano, Feltrinelli, 1999. [↑](#footnote-ref-11)
12. D. Pennac, *Diario di scuola*, Milano, Feltrinelli, 2008. [↑](#footnote-ref-12)