

Umanesimo ed Educazione. Il cammino verso il Convegno Ecclesiale di Firenze 2015

di STEFANO QUAGLIA

Deve essere possibile seguire la tecnica nella strada su cui essa persegue uno scopo che abbia veramente un significato, permettere alle forze di tale tecnica di sviluppare tutto il loro dinamismo, anche se ciò dovesse sconvolgere l'antico ordine con le sue strutture; ma, nello stesso tempo, creare un ordine nuovo, un nuovo cosmo che dovrà sortire da una umanità portatasi a livello di queste forze.¹

ROMANO GUARDINI

Premessa

Il tema che Don Maurizio mi ha assegnato è di quelli che fanno tremare le vene e i polsi. Parlare di umanesimo e/o di educazione non è impresa facile, per noi epigoni di una tradizione gigantesca, sovrastati da una massa di studi e pubblicazioni *instar montis*. Sviluppare poi una riflessione sulle reciproche connessioni fra questi due mondi (parlare di concetti o di idee è ancora poco) può essere perfino un'impresa disperata. Tuttavia questa è la nostra stagione di adulti e responsabili, qui è Rodi e qui si deve tentare il nostro gesto atletico. Un salto che può rivelarsi mortale, senza la disponibilità e la comprensione dei nostri colleghi e amici che ci ascoltano oggi.

Tracerò tre cerchi per delineare il perimetro concettuale del mio intervento.

- Il primo è di carattere storico culturale e rappresenta lo sfondo entro il quale dobbiamo per forza porci se intendiamo affrontare determinati argomenti. È l'inevitabile scotto che si paga alla storia. Ma vi prego di avere un po' di pazienza. Penso che potrete perfino divertirvi.
- Il secondo si frappone fra il primo e il terzo come antitesi. Ma l'allontanamento dal tema è solo apparente, perché non sempre la via più breve è la più diretta. Ci avvicineremo al centro del nostro interesse con qualche scorribanda che ci

¹ R. GUARDINI, *Lettere dal Lago di Como. La tecnica e l'uomo*, tr. it. di Giulietta Basso, Morcelliana, Brescia 1993², p. 100

aiuti a focalizzare meglio il contesto culturale in cui possano configurarsi le riflessioni che faremo nel terzo cerchio.

- Il terzo è il vero e proprio nucleo costituito dalle linee concettuali che tenterò di tracciare. È tutto propositivo e, in quanto tale, potrebbe perfino sembrare un po' ingenuo o presuntuoso. Appunto per questo ho cercato di tracciare i due cerchi precedenti.

Studia humanitatis.

Affronteremo innanzi tutto un excursus storico-concettuale per cercare di comprendere il significato vero di parole come *umanesimo* o *umanista* e di espressioni come *studi umanistici* o *discipline umanistiche*

Partiamo da un noto manuale di studi medievali e umanistici: «L'origine del termine 'umanesimo', nato nel secolo decimo nono, va ricercata nella parola *umanista*, coniata nel gergo studentesco delle università italiane verso la fine del Quattrocento, per analogia con nomi come *legista* e *giurista*, ad indicare il professore di discipline classiche, gli *studia humanitatis*, che a quel tempo erano cristallizzati in grammatica, retorica, storia, poesia e filosofia morale: canone importante per quello che escludeva come per quello che conteneva.»²

Ci aiuta a precisare alcuni passaggi di questa definizione uno dei più importanti manuali di Storia della letteratura italiana oggi diffusi: «... il termine *umanista* entra nell'uso soltanto nel secolo XVI, e in un senso più tecnico e più limitato, soprattutto per indicare i professori e gli insegnanti di discipline letterarie (latino e greco in primo luogo): in questa accezione esso viene adoperato ampiamente fino al secolo XVIII. La parola *umanesimo* è ancora più recente: sembra sia stata coniata nel 1808 da un pedagogista tedesco, Friedrich Immanuel Niethammer, per difendere l'importanza degli studi classici nell'istruzione secondaria contro iniziative tendenti a dare maggiore peso alle discipline scientifiche (la forma tedesca è *Humanismus*).»³.

² L. D. REYNOLDS E N. G. WILSON, *Copisti e filologi*, Antenore, Padova 1974², p. 127 (virgolette e corsivi originali)

³ G. FERRONI, *Profilo storico della letteratura italiana*, Einaudi scuola, Milano 1992; Vol. I, p. 202. (virgolettature e corsivi originali). Fondamentale la precisazione riportata in en.wikipedia.org: «Humanism is not the study of humans. The term *umanista* was used, in fifteenth century Italian academic slang to describe a teacher or student of classical literature and the arts associated with it, including that of rhetoric. The English equivalent 'humanist' makes its appearance in the late sixteenth century with a similar meaning. Only in the nineteenth century, however, and probably for the first time in Germany in 1809, is the attribute transformed into a substantive: *humanism*, standing for devotion to the literature of ancient Greece and Rome, and the humane values that may be derived from them" (Nicholas Mann "The Origins of Humanism", *Cambridge Companion to Humanism*, Jill Krayer, editor [Cambridge University Press, 1996], p. 1-2).».

Con il termine *umanesimo*, peraltro, designiamo oggi abitualmente e senza preoccupazioni – ma forse la consuetudine è fall-out di una poderosa corrente di studi e di un’ampia diffusione manualistica della prima metà del Novecento – una ben precisa fase storica della nostra storia culturale e più specificamente della nostra civiltà letteraria e filosofica, che coincide con l’inizio del Quattrocento: «... un’età di appassionati studi critici e filologici; una specie di affannoso ed inconsapevole ritorno alle origini prime della nostra civiltà, attraverso il quale tutta la concezione della vita e degli ideali umani si rinnova, e al tempo stesso si opera una trasformazione della cultura e del gusto letterario, che si rivelerà appieno alla fine del secolo negli spiriti e nelle forme della nuova poesia.⁴ (...) In questo quadro l’*umanesimo*, e cioè il ritorno consapevole ed esclusivo alle grandi fonti della civiltà classica, ha un posto che appare importantissimo specialmente a chi studia lo svolgimento della letteratura e dell’arte.»⁵

Sicché è ormai acquisizione indiscussa fra gli studiosi che «I due aspetti dell’umanesimo non solo non sono estranei l’uno all’altro, come sembra, ma sostanzialmente si identificano: quel moto di cultura rivolta a dissodare e a rinverdire l’antichità classica non è una occasionale moda letteraria, ma il modo stesso con cui primamente si attua lo spirito umanistico del Rinascimento. Chi cercava di restaurare un testo classico, chi si abbandonava appassionatamente alla lettura degli antichi scrittori, chi ne avvertiva la mirabile eleganza, cercava lì, con maggiore o minore coscienza, il suo proprio mondo; cercava cioè un mondo da contrapporre alle concezioni medievali, di libertà umana, di bellezza, di eroismo terreno; (...) Sotto la scorza del letterato si annidava l’uomo nuovo, e il viaggio di riconquista dell’antichità era in fondo il viaggio di conquista che l’anima moderna faceva di se stessa.»⁶

La rinascita della classicità e il nuovo vigore dato agli studi di grammatica e retorica, su basi completamente nuove, con un metodo profondamente diverso rispetto a quello utilizzato dai dotti del Medioevo, sono dunque due facce di una sola medaglia, quella dell’innovazione intellettuale e spirituale che ad un tempo costituisce il motore del formidabile processo di rinascita culturale anche sul piano dell’economia, dell’arte e della civiltà materiale (nel senso più ampio del termine) che approderà allo splendore del Rinascimento.

Gli uomini del primo Quattrocento non percepivano la cultura medievale come uno scatto formidabile in avanti rispetto alla crisi della tarda antichità, ma come un’interruzione, appunto, come un’età intermedia che si frapponeva fra loro e un’autenticità culturale e umana che andava integralmente recuperata. Il bisogno di un nuovo modo di misurarsi con se stessi e con la realtà portava gli intellettuali, italiani innanzi tutto, a cercare nuove vie per dare all’anima dell’uomo spazi di e-

Vedi http://en.wikipedia.org/wiki/Renaissance_humanism

⁴ N. SAPEGNO, *Compendio di storia della letteratura italiana*, La Nuova Italia, Firenze 1976; Vol. I, p. 248

⁵ *Ibidem*, p. 250 (corsivo originale).

⁶ M. SANSONE, *Storia della letteratura italiana*, Principato, Milano 1973, p. 131.

spressione e ricerca che solo dall'esperienza degli antichi sembravano garantiti. Insomma una ribellione a schemi angusti dell'*accademismo scolastico*, nel quale non stava più contenuto il bisogno di nuovi orizzonti che iniziava a percorrere la civiltà europea. E questo avveniva a partire dai nostri maggiori centri politici e culturali: da subito Firenze, Padova, Bologna, e poi Venezia, Urbino, Roma. Ma fuori dalle Università, nelle quali sembrava perpetuarsi una tradizione scolastica (in entrambi i sensi: filosofico ed educativo) ormai incapace di interpretare le urgenze del mondo contemporaneo.

Perciò «Si può ora intendere, anche nel suo significato etimologico, la parola "umanesimo": chiamavano gli antichi *studia humanitatis* quelli rivolti a penetrare, attraverso le opere di pensiero e di arte, i problemi dell'uomo e a promuovere la sua perfezione morale. Ora, in contrapposizione all'intellettualismo arido e schematico della scolastica, il ritorno allo studio degli antichi fu inteso, specie dal Petrarca in poi, come il rivolgersi ai problemi dell'uomo e della vita morale; e perciò i ricercatori dei testi antichi, gli studiosi dell'antica letteratura si dissero umanisti, ed umanesimo si disse il movimento di cultura che essi rappresentavano.». In tale prospettiva «...l'Umanesimo, inteso a reinterpretare il mondo antico, è il primo manifestarsi del Rinascimento, sta ad esso come parte a tutto, ed è, in conclusione, l'inizio e il primo rivelarsi (non, si badi, la causa) come moto di cultura dello spirito del Rinascimento.»⁷.

Non è difficile peraltro immaginare quale fosse il rischio di una esasperazione di queste tendenze filologiche e storiche, dapprima animate dall'entusiasmo dei protagonisti del risveglio culturale (Coluccio Salutati, Niccolò Niccoli, Leonardo Bruni, Poggio Bracciolini, Pallante Strozzi, Giannozzo Manetti, Lorenzo Valla), venutesi tuttavia in un prosieguo di tempo a sedimentarsi in ulteriori prassi scolastiche. Come sempre, il consolidarsi dei movimenti, dinamici allo stato nascente, in sistema organizzato di potere culturale e scientifico, portò ben presto la metodologia della ricerca a certo tecnicismo di maniera e a formalismi da iniziati che riproponevano, anche se in contesti nuovi, esclusivi e raffinati, quelle strutture alle quali il movimento umanistico si era proposto inizialmente di opporsi. «C'è sempre nella cultura umanistica, oltre la possibilità della degenerazione retorica, l'insidia coperta della raffinatezza, dell'aristocraticismo così mentale come del costume: maturatosi fra dotti, cresciuto fra gruppi sociali elevati, detentori del potere e della ricchezza, l'Umanesimo tendeva a compiacersi di toni squisiti ed appartati, lontani dal volgo, fatti per pochi, con accenti piuttosto critici che costruttivi.»⁸

Non sono mancate in tal senso obiezioni anche forti ad alcune esasperazioni filologico - erudite degli umanisti, o, comunque, valutazioni che si propongono di ridimensionare la portata del movimento,⁹ ancorché non ne sottovalutino la forza

⁷ *Ibidem*; p. 131. (Virgolette, corsivo ed evidenziazione spaziata originali).

⁸ E. GARIN, *L'educazione in Europa 1400/1600*, La Terza, Bari 1976, p187.

⁹ Paul Oscar Kristeller ad esempio, ben diversamente dagli autori che abbiamo citato, vede l'Umanesimo esclusivamente come un fenomeno di ricerca storico filologica e tende a individuarne l'estensione per un periodo molto ampio, fino al Seicento: «Kristeller sostiene che bisogna vedere

di innovazione e di cambiamento nella cultura europea: «Così gli umanisti abbandonano uno dei compiti principali dell'intellettuale, il contatto con la massa, il legame tra scienza e insegnamento. Senza dubbio il Rinascimento, alla lunga finirà col portare all'umanità la messe di un lavoro orgoglioso e solitario. (...) Ma da principio esso è un ripiegamento, un arretramento. (...) Coloro che sanno leggere – un piccolo nucleo di favoriti – hanno di che saziarsi. Gli altri non sono più nutriti dalle briciole della scolastica che dispensavan loro i predicatori e gli artisti del Medioevo, tutti formati alle università. (...) Nulla è più evidente del contrasto offerto dalle immagini che raffigurano il lavoro dell'intellettuale del Medioevo in confronto con quelle in cui appare l'umanista. Il primo è un professore sorpreso nel momento in cui insegna, circondato di allievi, assediato dai banchi nei quali si stringono gli ascoltatori. L'altro è un dotto solitario nel suo studio tranquillo.»¹⁰

E così, anche «... questo studio che non doveva far capo a una imitazione scimmiesca, ma a risvegliare in se stessi la propria originale personalità, scivolava facilmente in mera erudizione e in pedanteria; invece che a una vita più alta e più piena, non pochi, per la via dei classici, si avviarono a un distacco e a un impoverimento. Al libro della natura, come lamenterà Campanella, si tendeva a sostituire ancora una volta la pagina morta di uno scrittore antico.»¹¹

Che questo contrasto fra l'impegno intellettuale e il ritiro umbratile nella lettura e nella meditazione fosse già tardo medievale, peraltro, non sembrano esserci dubbi, se ormai è quasi entrato nei meccanismi di uno stereotipo scolastico il confronto tra la vitalità sanguigna e infuocata di Dante e la pacata, signorile riservatezza del distaccato e fine atteggiamento intellettuale di Petrarca. Al di là tuttavia di questi particolari, attardandoci nei quali ci piace dare qualche pennellata storica alle nostre riflessioni, è in sostanza evidente, dopo questa carrellata fra i nostri maggiori storici della letteratura, che cosa si intenda quando si parla di *umanesimo* nel linguaggio della cultura storica, letteraria e artistica.

Tuttavia manca ancora qualcosa alla nostra ricostruzione. Ovvero la chiarificazione di quale rapporto intercorra fra modernità e passione per la classicità. Perché questo è appunto il passaggio più delicato. Troppo spesso si dimentica infatti che il rapporto con l'antichità classica, sul quale si fonda il concetto di *umanesimo*, come siamo venuti delineandolo, non è una caratteristica né del mondo tardo

l'Umanesimo come un fatto circoscritto, tecnico: la ripresa di testi antichi da parte di letterati che si sono poi cimentati a rimetterli filologicamente in ordine. Kristeller sostiene che l'Umanesimo è un fenomeno letterario molto importante, ha dato luogo alla nascita della filologia, ma non ha molto di filosofico. In *Il pensiero italiano del Rinascimento* egli scrive: «L'Umanesimo fu in fondo un movimento culturale letterario ed erudito [...]. Alcuni storici cominciano il Rinascimento col Cinquecento, altri col Quattrocento, altri vanno ancora più indietro, ed il loro concetto del periodo sarà diverso secondo questi assunti cronologici [...]. Io preferisco usare la definizione più larga dell'Umanesimo e di estenderlo press'a poco dal 1280 al 1600, e di trattare come primo Umanesimo tutto il periodo che va dal tardo Duecento alla fine del Quattrocento.» La valutazione è di A. GARGANO, *L'Umanesimo italiano*, in: *Saggi per la Scuola* sul sito internet dell'Istituto Italiano per gli Studi Filosofici: <http://www.iisf.it/scuola/umanesimo/umanesimo.htm>

¹⁰ J. LE GOFF, *Gli intellettuali nel Medioevo*, Oscar Mondadori, Milano 1979, pp. 167 sg.

¹¹ E. GARIN, *L'educazione in Europa 1400/1600*, La Terza, Bari 1976, p. 187.

antico, né del mondo medievale, ma è proprio un tratto specifico della modernità. Non si può, poi, omettere un riferimento anche ad altri aspetti fondamentali della civiltà umanistica, ovvero a tutto quel complesso di studi che alla dimensione umana riconnettevano (e tuttora riconnettono) il loro fondamento e la loro prima motivazione. In particolare il bisogno di ridare dignità a tutte le attività umane: all'economia, alla ricerca scientifica, all'arte; e questo sulla base delle indicazioni degli antichi, i quali senza barriere dottrinali, senza pregiudizi teologici e senza paure religiose avevano affrontato i grandi problemi della vita umana (di qui il grande ritorno di Lucrezio).

In questa prospettiva appunto si ripudiò l'Aristotele medievale e si intraprese un'opera sistematica di lettura diretta dei testi. In tale impegno filologia e filosofia vennero a coincidere perché la riscoperta del significato della natura dell'uomo scaturiva da un esame critico e severo delle posizioni degli autori antichi direttamente attinte dalla lettura consapevole e critica dei testi: «... il punto in cui si concretò quella presa di coscienza fu l'accendersi di una discussione critica innanzi ai documenti del passato che, indipendentemente da ogni risultato specifico, permise di stabilire una nostra distanza rispetto a quel passato (...). Quel punto di crisi si concretò e prese dimensioni precise appunto nella "filologia" umanistica, che è consapevolezza del passato come tale, e visione mondana della realtà e umana spiegazione della storia degli uomini.»¹² Questo dunque il cuore dell'Umanesimo italiano, che fu poi l'innescò di tutto un processo di trasformazione profondissima che investì l'intera Europa: la consapevolezza che il passato era passato definitivamente e apparteneva a una dimensione che andava riscoperta nella sua originalità per via di ricostruzione filologica. La vera continuità si ristabiliva, dunque, con un'operazione di nuova proposta culturale, non con una, ormai impensabile e insostenibile, pretesa di contiguità storica. Nell'alterità riconosciuta e non più discutibile del mondo antico si rinvenivano le ragioni profonde di un'affinità semantica, che aveva i suoi fondamenti nella ricostruzione filologica, non nella prossimità di tradizioni ormai svuotate di valore e di senso.

Su questo terreno sorsero alcune delle più ricche e articolate visioni della condizione umana, così avanzate da esser ancora, per noi oggi, significative, attuali, dirompenti. Si pensi alla posizione di Pico della Mirandola che nella celebre *Oratio de hominis dignitate* esalta la libertà dell'uomo e sembra *ante litteram* profilare già concezioni modernissime: «La tesi pichiana è veramente notevole: ogni realtà esistente ha una sua *natura* che condiziona la sua attività per cui il cane vivrà caninamente, e leoninamente il leone. L'uomo, invece, non ha una natura che lo costringa; non ha un'essenza che lo condizioni. L'uomo si fa agendo; l'uomo è padre a se stesso. L'uomo non ha che una condizione: l'assenza di condizioni, la libertà. La sua costrizione è la costrizione a essere libero, a scegliere la propria sorte, a costruirsi con le sue mani l'altare di gloria o le catene della condanna.»¹³

¹² E. GARIN, *L'umanesimo italiano*, La Terza, Bari 1975⁶, p. 22. (Virgolette originali).

¹³ *Ibidem*, pp. 123 e sg. Il passo pichiano al quale si riferisce Garin è il seguente: § 6. 24. *O summam*

È qui delineata dunque con grandiosa intuizione la caratteristica intrinseca della dimensione umana: quella dell'integrazione fra natura e cultura, per cui **la natura dell'uomo è la sua cultura** e la chiave interpretativa del suo *essere* e del suo *essere-nel-mondo* è la visione che egli ha di se stesso¹⁴. Per questa via, dunque gli *Studia Humanitatis* divennero il simbolo di un modo diverso di concepire non solo la letteratura, ma la stessa vita.

Di qui il permanere nella tradizione occidentale del valore dell'espressione *Studi umanistici*, intesa come ambito di sapere ben definito. Gli *studia humanitatis* furono gli eredi delle *humanae litterae*, come venivano chiamati nel Medioevo gli studi relativi alle letterature pagane antiche, e vennero a designare un nuovo ampio campo del sapere, un universo culturale con proprie caratteristiche di impianto metodologico e precisi oggetti di interesse, distinguendosi nettamente e sempre di più dalle *sacrae litterae*, gli studi rivolti alla sacra scrittura e alle riflessioni di natura dottrinale e teologica.

Ancor oggi *Humanities*¹⁵ è il termine abitualmente in uso nel mondo anglosassone per indicare tutti gli studi non riconducibili alle scienze naturali o alle scienze applicate; a quelle scienze, cioè, che hanno nel metodo sperimentale il cuore della loro specificità. Alcune di queste poi sono ritenute "più sperimentali delle altre", come la fisica, la chimica e la biologia (le cosiddette *hard sciences*). Le distinzioni non sono sempre accettate da tutti, ma al di là delle finezze filosofiche stabilite dell'epistemologia, quando si dice *Humanities* ci si capisce subito e si intende **l'insieme delle discipline che si basano essenzialmente sul linguaggio, sulle vicende dell'uomo, della sua interiorità e delle sue relazioni.**

Sulla questione del rigore e del metodo entrerò solo di sfuggita. Mi limito a dire che non possiamo pensare che il principio di scientificità risieda esclusivamente nel concetto di esattezza. In tal senso ultimamente si assiste a un forte sottolineatura del valore "scientifico" delle *Humanities* e a uno scatto d'orgoglio da parte

Dei patris liberalitatem, summam et admirandam hominis foelicitatem! 25. Cui datum id habere quod optat, id esse quod velit. 26. **Bruta simul atque nascuntur id secum afferunt (ut ait Lucilius) e bulga matris quod possessura sunt.** 27. **Supremi spiritus aut ab initio aut paulo mox id fuerunt, quod sunt futuri in perpetuas aeternitates.** 28. **Nascenti homini omnifaria semina et omnigenae vitae germina indidit Pater.** 29. *Quae quisque excoluerit illa adolescent, et fructus suos ferent in illo.* 30. *Si vegetalia planta fiet, si sensuality obrutescet, si rationalia caeleste evadet animal, si intellectualia angelus erit et Dei filius.* 31. *Et si nulla creaturarum sorte contentus in unitatis centrum suae se receperit, unus cum Deo spiritus factus, in solitaria Patris caligine qui est super omnia constitutus omnibus antestabit.* (Grassetto mio).

Il testo latino è ripreso da: <http://www.thelatinlibrary.com/mirandola/oratio.shtml>

¹⁴ Su questo G. LAZZATI, *Pensare per agire, in Cristianesimo e cultura*. Atti completi del XLVI corso di aggiornamento dell'Università Cattolica. Loreto, 21-26 settembre 1975; pp. 5-15; in part. p. 8.

¹⁵ «The **humanities** are academic disciplines that study human culture, using methods that are primarily critical, or speculative, and have a significant historical element — as distinguished from the mainly empirical approaches of the natural sciences. ([Sub voce] "humanity" 2.b, *Oxford English Dictionary* 3rd Ed.- 2003). The humanities include ancient and modern languages, literature, philosophy, religion, and visual and performing arts such as music and theatre. The humanities that are also sometimes regarded as social sciences include history, anthropology, area studies, communication studies, cultural studies, law and linguistics.»: <http://en.wikipedia.org/wiki/Humanities>

di chi ha in esse il proprio campo di attività. Di recente anche i siti internet hanno visto un fiorire di interventi che ribadiscono come il concetto di *scientificità* non possa esser appannaggio esclusivo alle discipline per le quali valgono le quattro operazioni o per le quali sia possibile calcolare in *bit*¹⁶ il valore conoscitivo del loro apporto. Ultimamente si è affermato energicamente che «L'importanza della cultura umanistica è civile, politica, epistemologica. Questa stessa cultura spinge alla partecipazione sul presupposto di un'inquieta interrogazione attorno a ciò che può essere considerato compiutamente umano.»¹⁷

E dunque la parola *umanesimo*, almeno in Italia, ha assunto un valore particolare: non indica solo un movimento culturale, non indica un atteggiamento filosofico, ma **un modo di concepire la vita e la cultura ancorato a una ben precisa esperienza storica, che ha improntato di sé non solo un'epoca, ma ha creato anche un'area semantica di precisa connotazione.** In tal senso il termine italiano sembra dotato di sfumature più ampie e articolate rispetto ai corrispettivi europei *Humanismus*, *Humanism*, *Humanisme*. I margini di quest'area semantica tendono comunque a sfrangiarsi anche in italiano, per assumere valori particolari, coerenti anche con gli usi internazionali¹⁸. La contrapposizione, o comunque anche la pacifica distinzione, fra studi scientifici e studi umanistici si fonda infatti sull'errato presupposto, talora esplicitamente dichiarato, talaltra tacitamente sottinteso, che gli studi umanistici non siano scientifici. Ma come nel Medioevo si distinguevano senza particolari venature polemiche *humanae litterae* a *sacrae litterae*, oggi non può essere ignorata la necessaria compresenza di *scienze umane* e *scienze naturali*. Sempre scienze, dunque, ancorché con diversa aggettivazione direttamente connessa con l'oggetto della ricerca: l'uomo nel primo caso, la natura nel secondo.

Si potrà eventualmente discutere se filologia e linguistica, letteratura e grammatica, storia, filosofia e pedagogia siano caratterizzate da statuti epistemologici affini o diversissimi da quelli che stanno alla base di etnologia, antropologia, sociologia, psicologia, e in quale misura poi rientrano fra le scienze umane anche diritto ed economia, se vi siano da distinguere le scienze sociali dalle scienze umane o se queste comprendano anche quelle. Rimane peraltro tutto da dimostrare l'assunto che le *Humanities* siano prive di un fondamento scientifico proprio, e non

¹⁶ Bit (acronimo imperfetto dall'inglese "binary information unit") è il termine con cui si designa *l'unità di misura dell'informazione*, la quale viene definita come "la quantità minima di informazione che serve a discernere tra due possibili eventi equiprobabili (...). Nel caso di due eventi equiprobabili, ognuno ha probabilità 0,5, e quindi la loro quantità di informazione è $-\log_2(0,5) = 1$ bit". Cfr. Wikipedia, s.v. bit.

¹⁷ M. DANTINI, *Humanities e innovazione sociale. Individui, istituzioni, comunità*, sul sito www.roars.it: <http://www.roars.it/online/humanities-e-innovazione-sociale-individui-istituzioni-comunita/>

¹⁸ Molto interessante l'azione del governo americano: «The Humanities Indicators, unveiled in 2009 by the American Academy of Arts and Sciences, are the first comprehensive compilation of data about the humanities in the United States, providing scholars, policymakers and the public with detailed information on humanities education from primary to higher education, the humanities workforce, humanities funding and research, and public humanities activities. Modeled after the National Science Board's Science and Engineering Indicators, the Humanities Indicators are a source of reliable benchmarks to guide analysis of the state of the humanities in the United States.»; in <http://en.wikipedia.org/wiki/Humanities>

abbiano invece nel rigore del metodo, nella precisione terminologica e nella trasferibilità degli assunti i loro tratti caratterizzanti di scientificità.

Talché più che una distinzione fra studi umanistici e studi scientifici si dovrebbe distinguere fra studi linguistico-letterari, studi storico-filosofici, etc. da un lato e studi matematici, biologici, tecnologici etc. dall'altro. In tale prospettiva tutti i rami del sapere hanno senso solo se pongono al centro l'uomo. Quindi la cultura umanistica è una cultura che ha tanti ambiti, quanti sono i problemi dell'uomo, il quale non va mai visto in sé e per sé come un elemento isolato e solo, ma sempre inserito in un contesto relazionale e sempre alle prese con un ambiente sui quali esercita i suoi condizionamenti e dai quali è a sua volta condizionato (non "determinato"!). Al punto che non si possano distinguere le cause dagli effetti.

A questo punto non possiamo non introdurre l'ultima grande comparsa sulla scena culturale del termine umanesimo, dovuta a Jacques Maritain¹⁹, nel pensiero del quale il termine *Humanisme* assume un valore particolare, fortemente caratterizzato dall'aggettivo che lo accompagna. Qui il valore semantico è quello di **dimensione specifica dell'uomo in quanto creatura**²⁰, e in tal senso l'idea di *Humanisme intégral* viene ad essere il punto di confluenza della tradizione classica con quella giudaico-cristiana. L'espressione acquista quindi un'altra e più complessa dimensione, aprendo orizzonti in precedenza impensati non solo e non tanto nella cultura "profana", ma soprattutto in quella del modo cattolico. A questo nuovo panorama concettuale si farà riferimento nella terza parte di queste riflessioni.

Qui dunque chiudiamo il primo cerchio. Possiamo dire che è proprio sul nostro concetto di uomo che, alla fine, si misura anche il nostro progetto educativo. Perché se è vero, come dice Pico che l'uomo si fa agendo, allora dovremo per forza chiederci quali siano le azioni che portano l'uomo ad essere autenticamente se stesso; in particolare quali siano le esperienze che il cucciolo d'uomo deve sostenere, le conoscenze che deve acquisire, le competenze di cui deve arricchirsi, il gusto che deve affinare, per essere davvero in grado di vivere umanamente la sua piena e libera maturità di persona adulta.

Con queste domande ci verrebbe da entrare d'un balzo nel terzo cerchio, ma prima dobbiamo passare per il secondo, perché troppa storia rischia (forse) di frenare la creatività del pensiero. Dobbiamo compiere quindi qualche passaggio depurativo, che ci porti a misurarci anche con il rischio che corriamo oggi con i nostri ragazzi, i quali non sempre amano eccessivi riferimenti al passato e preferiscono la contemporaneità.

Anche questo è un rischio, ma ormai è evidente che quello dell'educatore è un mestiere pericoloso.

¹⁹ J. MARITAIN, *Umanesimo integrale*, Borla, Roma 2009.

²⁰ *Ibidem*, in particolare l'*Introduzione*, pp. 57 sgg., soprattutto la conclusione di p. 62.

Πρῶτος εὐρετής

Quando affrontiamo temi come il nostro, si corre un duplice pericolo. Da un lato quello di riassumere fin troppo nel dettaglio la storia che alle nostre spalle ha visto il succedersi delle tappe che hanno portato a definire il quadro di riferimenti entro il quale si colloca la nostra tesi, qualsiasi essa sia. Chi si inoltra in strade di questo genere, rischia sempre di non entrare mai in argomento. È il tipico fenomeno professorale della paralisi da eccesso di storia, del quale parla splendidamente un filosofo lontano dalla nostra sensibilità cristiana e cattolica, ma per certi aspetti molto meno estraneo di quanto non si pensi, solo che non si utilizzino stereotipi di valutazione eccessivamente rigidi, ovvero Friedrich Nietzsche; il quale nella seconda delle sue *Considerazioni Inattuali* afferma ad un certo punto: “Il senso storico, quando domina incontrollato e trae tutte le sue conseguenze, sradica il futuro, poiché distrugge le illusioni e toglie alle cose esistenti la loro atmosfera, nella quale soltanto esse possono vivere.”. Un monito forte a non scoraggiarsi quindi, perché “se dietro l’istinto storico non opera un istinto costruttivo (...) allora l’istinto creativo viene indebolito e scoraggiato.”²¹.

Dall’altro si incorre invece nel pericolo di un ingenuo e acritico tuffo nella problematica; trascinati dall’entusiasmo di sviscerare criticamente il tema, si rischia di farlo con metodologie e criteri di analisi fortemente connotati dall’ambiente culturale nel quale si opera e dal panorama concettuale nel quale abitualmente si collocano le proprie riflessioni. Chi si avventura in questo tentativo di generosa esplorazione, incorre il più delle volte nel sorriso di compatimento di quanti sono arrivati da tempo alle stesse conclusioni (o credono di esservi arrivati), ma non hanno avuto il coraggio di sostenerle, interiormente indeboliti dagli scrupoli della loro esigenza ineludibile di ricostruzione storica.

D'altronde bisogna pur scegliere: fra eccesso di storia e ingenuo entusiasmo per la scoperta dobbiamo individuare la linea che passa attraverso le dodici scuri e conduca le nostre frecce al bersaglio, posto che sappiamo tendere l’arco. Orbene quanti e quanto prima di noi hanno riflettuto su questi temi? Ma interrogiamoci anche quanto di tutto ciò che è stato pensato prima di noi faccia parte del pane quotidiano del nostro pensiero, senza che ce ne rendiamo conto. I Greci - sempre loro - possono aiutarci in questo. Nella mitologia ellenica ricorre la figura del **πρῶτος εὐρετής**: il “primo scopritore” o “inventore” di qualche cosa: il vino (il dio Dioniso), il fuoco, (l’eroe Prometeo), l’olivo (la dea Atena) etc., etc. Orbene, non solo in questa nostra riflessione, ma anche nell’affrontare molti dei temi che ci si presentano quotidianamente, dobbiamo evitare di cadere nella “sindrome del **πρῶτος εὐρετής**” ovvero nella spasmodica continua ricerca di dover individuare una specifica origine a determinati concetti. Voglio dire che quando ordiniamo un sandwich non possiamo ogni volta, invece che pensare al pane e a ciò che ci sta in

²¹ F. NIETZSCHE, *Sull'utilità e il danno della storia per la vita*, Adelphi (PB 11), Milano 2006, p. 57.

mezzo, soffermarci sulla simpatica consapevolezza storica che a inventare quel particolare tipo di panino fu John Montegu, quarto conte di Sandwich nel cuore del XVIII secolo. A parte il fatto poi che, ci chiediamo con una certa impertinenza, siamo sicuri che nessuno mai prima del *πρῶτος εὕρετής* del panino imbottito, nessuno mai tra il popolo inglese o anche nel Sud Europa, si sia preparato, per andare in campagna o a pascolare le pecore, un bel sandwich senza sapere che stava inventando qualcosa di straordinario? Non vorrei dilungarmi nel gioco delle metafore, ma quanti di noi sanno che una normale zuppa di patate, piatto forte e fondamentale in quasi tutta l'Europa del Nord, per affermarsi come legittima pietanza da imbandirsi sulle tavole del popolo ebbe la necessità di essere difesa da quell'Antoine Augustin Parmentier, agronomo, naturalista, nutrizionista, che, appunto, all'uso della patata come fondamentale pianta alimentare ha lasciato indissolubilmente legato il suo nome? E appunto nei menu che si rispettino, quelli dell'alta cucina internazionale, non si parla di volgari zuppe di patate, ma di "Zuppa Parmentier".

Orbene questi eventi curiosi, che siamo andati a rincorrere in un solco particolare della nostra storia qual è quello delle pratiche alimentari, sono riconducibili a un preciso fenomeno con il quale abbiamo a che fare continuamente nella nostra vita quotidiana, ovvero il *fall-out*. In passato le scoperte e le innovazioni erano così rare e così importanti che il marchio lasciato agli eventi da parte dei loro autori era tale da imporre uno specifico nome e un'identità a comportamenti che progressivamente, forse persino inaspettatamente, sono diventati di massa. Oggi questo è fenomeno ricorrente e continuo, anzi, ricercato e voluto. Quanti sanno chi ha inventato la corrente alternata? Quale consapevolezza abbiamo del fatto che a monte dei display dei computer e dei televisori a cristalli liquidi ci sono gli orologi utilizzati dagli astronauti per le loro missioni spaziali? Il *fall-out* tecnologico è parte integrante della nostra vita e solo gli specialisti spesso sanno chi siano i *πρῶτοι εὕρεταί* di moltissimi oggetti che oggi utilizziamo quotidianamente, come se fossero sempre esistiti. Una cultura tecnologica fattasi ordinaria consuetudine del vivere, quasi una seconda natura, sembra non voler rivelare le fatiche che stanno alle sue spalle. Mi permetto di insistere su questo aspetto che non è assolutamente marginale e che costituisce il profilo culturale e psicologico dell'utente medio di strumentazione elettronica ordinaria con il quale dobbiamo misurarci tutti i giorni nel nostro lavoro a scuola. Dell'inventore del telefono, della radio, dell'automobile, abbiamo ancora un qualche ricordo, anche se comincia a farsi già evidente con questi specifici strumenti come non sia facile l'attribuzione. Spesso infatti risulta che l'intuizione è stata di uno, l'utilizzo pieno di un altro, la messa in produzione di un altro ancora. Questo perché la complessità delle dimensioni e delle caratterizzazioni tecnologiche ha fatto sì che entrasse nel nostro abituale orizzonte di senso il concetto di "ricerca tecnologica". Un *nomen actionis*, quindi, con il suo bell'aggettivo qualificativo, non un *nomen proprium*, o un *nomen agentis*, ma un nome di valore generale e astratto. In altre parole la vastità delle abitudini tecnologiche ha sottratto alla sensibilità comune la percezione delle fonti dalle quali quelle abitudini sono scaturite. L'immergersi stesso progressivamente sempre più

profondo delle tecnologie nelle abitudini di vita, fa sì che a poco a poco la tecnologia sia diventata parte integrante del nostro pensiero.

Ebbene, con chi è abituato a confrontarsi abitualmente con una stratificazione strumentale e concettuale acriticamente acquisita, non è facile confrontarsi con concetti che nella loro complessità hanno, per essere compresi, la necessaria esigenza di un inquadramento storico. Sono spesso concetti frutto di lunga riflessione e che implicitamente rinviano a modelli di pensiero e di impostazione logica storicamente ancorati ad ambienti, a contesti, a scuole, solo in riferimento ai quali è possibile cogliere la tridimensionalità dei pensieri che essi veicolano. Ecco dunque tracciato il secondo cerchio. Il nostro impegno consisterà nel delineare una riflessione che abbia il carattere della estrema linearità e semplicità, che lasci intuire, a chi ha la capacità critica di riconoscerne i tratti, i riferimenti di fondo, ma a chi non ha questi strumenti, offra comunque una prospettiva seria di riflessione e confronto.

Questa è dunque la “condizione postmoderna”; nel mondo contemporaneo volenti o nolenti «il sapere cambia di statuto nel momento in cui le società entrano nell’età detta postindustriale e le culture nell’età detta postmoderna.²² (...) Da ciò è possibile aspettarsi una radicale esteriorizzazione del sapere rispetto al “sapiente”, qualunque sia la posizione occupata da quest’ultimo nel processo della conoscenza. L’antico principio secondo il quale l’acquisizione del sapere è inscindibile dalla formazione (Bildung) dello spirito, e anche della personalità, cade e cadrà sempre più in disuso.”.

Questa inquietante riflessione mi sembra necessaria in premessa per precisare che, al di là di ogni nostra buona intenzione, il contesto socioculturale nel quale operiamo esige una presa d’atto di concretezza e praticità assolute, dettate dal senso di opportunità e dalla consapevolezza che comunque un quadro troppo vasto di riferimenti dottrinali ucciderebbe ogni tentativo di costruire un messaggio efficace.

La cultura contemporanea procede per sintesi, per distillati. La mole di un libro non è più garanzia di validità. Non è la quantità intesa come numero di pagine e di riferimenti bibliografici che consolida il valore di una proposta culturale e di una ricerca, (a dire il vero, forse non lo era nemmeno in passato...), ma la sua traducibilità in “comunicazione”. Non sfugge certo a chi si occupa di educazione come il concetto di quantificazione sia completamente diverso rispetto a quello caratteristico della filosofia positivista, che ancor oggi sta alla base di tanta metodologia della ricerca accademica contemporanea.

Il paradigma linguistico-letterario che sta alla base della comunicazione

²² JEAN-FRANÇOIS LYOTARD, *La condizione postmoderna*, Feltrinelli, Milano 1981. (Le citazioni sono tratte dall’edizione economica del 2010²⁰), p. 9, (virgolette originali). Un’analisi critica dei problemi dell’educazione svolge anche F. FRABBONI, *Postmodernità e problematicismo. Un’equazione possibile*, in G. DALLE FRATTE (a cura di), *Postmodernità e problematiche pedagogiche*, Armando, Roma 2004; pp. 83 e sgg.

d'oggi non è la "narrazione lunga e analitica", ma l'epigramma sintetico ed incisivo. Il solo che possa resistere a un riuso che logora ogni innovazione, ogni tentativo di uscire dallo schema ormai dominante della semplificazione. In questo sta forse la massima complessità dei processi educativi: aprire orizzonti di approfondimento con i metodi della velocità. Come chiedere a un maratoneta di farsi velocista. Ma la realtà ci dice che non ci sono alternative. Il rischio, laddove non si prenda coscienza di ciò, è ben descritto dal nostro massimo autore degli ultimi due secoli, quando tormenta uno dei più inquietanti dei suoi personaggi: «E, con la scorta principalmente del gran Martino Delrio (l'uomo della scienza), era in grado di discorrere *ex professo* del maleficio amatorio, del maleficio sonnifero, del maleficio ostile, e dell'infinite specie che, pur troppo, dice ancora l'anonimo, si vedono in pratica alla giornata, di questi tre generi capitali di malie, con effetti così dolorosi. Ugualmente vaste e fondate eran le cognizioni di don Ferrante in fatto di storia, specialmente universale: nella quale i suoi autori erano il Tarcagnota, il Dolce, il Bugatti, il Campana, il Guazzo, i più riputati in somma.» Tutte opere «di primaria autorità presso ai posteri: profezia, dice l'anonimo, che ognun può vedere come si sia avverata.»

Per non fare la fine di Don Ferrante dobbiamo dunque focalizzare bene la caratteristica del nostro interlocutore d'oggi. Non possiamo più permetterci di parlare con una *lingua da iniziati*. Ma dobbiamo innestare nella sensibilità comune il bisogno di una lingua che vada al di là del consumo distruttivo della prassi ordinaria. Per fare questo sono necessarie nuove sintesi, che tuttavia consentano di aprire finestre di successivi approfondimenti. L'importante è che si inneschi un processo positivo di coinvolgimento, che il seme germogli, comunque gettato. Ma bisogna gettarlo.

Educare all'umano

Eccoci giunti al cuore della nostra riflessione. Che cosa rende l'uomo autenticamente uomo? Non andremo più, ora, a ricostruire il passato; è ormai tempo di procedere con quella *spavalda insicurezza* che traspare dal pensiero di Nietzsche nel testo che ho ripreso più sopra²³ e andare a definire quell'area di riferimenti concettuali che ci servano come strumentario abituale, come risposta automatica alle situazioni che la vita d'oggi ci propone. Per fare questo non possiamo però ignorare i due pilastri portanti sui quali inarcare le volte della nostra costruzione. Il primo è costituito, come in certa misura anticipato, dall'*Umanesimo integrale* di Jacques Maritain, il secondo dal pensiero educativo di ROMANO GUARDINI²⁴. Perdersi

²³ F. NIETZSCHE, *Sull'utilità e il danno della storia per la vita*, Adelphi (PB 11), Milano 2006.

²⁴ In particolare R. GUARDINI, *Tre scritti sull'università*, Morcelliana, Brescia 1999.

nel *mare magnum* delle opere di questi due maestri è inevitabile. Perciò fisseremo alcuni punti di riferimento.

Il primo è l'idea che l'educazione è sempre e comunque valorizzazione della libertà²⁵, anzi è un cammino verso la maturazione della propria libertà, intesa essenzialmente come piena responsabilità. Ne consegue che quell'idea forte di "dignità umana" emersa nelle nostre precedenti riflessioni sulla scorta del pensiero umanistico, trova nella nostra contemporaneità piena attuazione, se si configura come dominio sicuro e consapevole del proprio sapere. Nella *knowledge society*²⁶ il sapere è inteso non tanto come mera conoscenza (in passato si sarebbe parlato di nozionismo o di erudizione) e nemmeno come corredo di pur valide abilità intellettuali o strumentali, ma come *competenza*²⁷. E che altro è questa *competenza*, di cui tanto si parla oggi, se non l'integrazione armonica e profonda fra le doti naturali e il sistema di sapere nel quale ognuno di noi viene a inserirsi? La competenza è il sapere "fattosi carne e sangue", al punto che non si può assolutamente distinguere il valore della persona dalla sua capacità di dare risposte credibili ai problemi del mondo in cui si trova. La responsabilità, dunque, anche nella prospettiva europea dell'educazione, è la chiave di volta di una educazione autenticamente umana.

E qui interviene un ulteriore punto essenziale della visione educativa soprattutto di Guardini. Ovvero l'esigenza di una forma da imprimere al caos del sapere. Se è pur vero che uno dei tratti caratterizzanti della complessità è quello che gli esperti chiamano "orlo del caos"²⁸, per cui la competenza massima dell'uomo colto contemporaneo sarebbe quella di muoversi senza paura sul filo di un rasoio sempre più affilato e tagliente, che vede da un lato l'ordine e dall'altro l'incombere della trasformazione caotica; ebbene: se questa è la competenza chiave nel "governo della complessità", Guardini richiama alla necessità di un ordine, a pena di per-

²⁵ Le opere dei due maestri pullulano di riferimenti al valore della libertà. Per quanto riguarda Guardini, si è rinviato con la nota precedente al testo di riferimento per queste nostre riflessioni. Per Maritain, il riferimento è in particolare al capitolo quinto di *Umanesimo integrale, L'Ideale storico di una nuova cristianità*, in particolare alla sezione III, *La libertà delle persone*.

²⁶ L'espressione compare per la prima volta, in forma leggermente più articolata, nel documento intitolato *Conclusioni della Presidenza* al termine del Consiglio Europeo tenutosi a Lisbona il 23 e 24 marzo 2000, al punto I.3 si parla infatti di "passaggio verso una società basata sulla conoscenza" (knowledge - based society). La formula è conseguente all'osservazione che ricorre al punto I.1 *La nuova sfida*: "L'Unione europea si trova dinanzi a una svolta epocale risultante dalla globalizzazione e dalle sfide presentate da una nuova economia basata sulla conoscenza" (knowledge - driven economy). Si tratta della cosiddetta Strategia di Lisbona, successivamente riassetata nel *Quadro strategico* denominato "ET 2020". Cfr. sito web: http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_it.htm e *Conclusioni del Consiglio del 12 maggio 2009 su un quadro strategico per la cooperazione europea nel settore dell'istruzione e della formazione («ET 2020»)*, in GU dell'UE 28.5.2009; 2009/C 119/02 sgg.

²⁷ Sui concetti di Conoscenza, Abilità, Competenza (Knowledge, Skill, Competence) si veda l'opuscolo: *Quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente (EQF)*; Lussemburgo: Ufficio delle pubblicazioni ufficiali delle Comunità europee, 2009; ISBN 978-92-79-08481-2; doi 10.2766/20606; Comunità europee, 2009.

²⁸ A. F. DE TONI-L. COMELLO, *Prede o ragni*, UTET Libreria, Torino, 2005. In particolare p. XXIV e pp. 109-134 e 329-376.

dere il senso stesso del sapere²⁹. In tale prospettiva è necessaria una nuova immaginazione, che si collochi al fondo del pensare e gli dia un orientamento, quasi come le calamite disegnano il campo magnetico della polvere di ferro.³⁰

Se integrale deve essere l'umanesimo³¹, non possiamo trascurare nessuna delle componenti della persona e soprattutto non possiamo trascurare che al centro di ogni nostro impegno c'è proprio la *persona*, nella sua complessità, nel suo essere per definizione lei stessa *orlo del caos*, anzi *filtro del caos*, ovvero punto di snodo nel quale la molteplicità disordinata degli stimoli acquista organica configurazione di sensata esperienza. Talché l'educazione non può ridursi mai ad addestramento, anche se l'applicazione e l'esercizio (la *μελέτη/meditatio*, l'*ἄσκησις/exercitium*) ne sono parte integrante e ineludibile. L'educazione tuttavia non può non avere sempre, anche quando si misura con le miserie della quotidianità, uno sguardo alto: verso un'inesausta ricerca di senso. Perché senza questa dimensione, che allunga lo sguardo "oltre" il limite del *consueto*, dell'*abituale* dell'*acquisito* e *confermato* dalla più deleteria acquiescenza all'abitudine, anche coloro, il cui studio è orientato alla professione, diventano puri e semplici manovali³² (nel senso deleterio del termine e senza togliere nulla alla dignità di chi con le proprie mani impasta la malta con cui si costruiscono le case).

Un'integralità dunque che non può e non deve essere confusa con l'integralismo; che anzi ne è l'esatto contrario³³. La visione dell'umanesimo integrale ha nei principi evangelici dell'uguaglianza dei figli di fronte al Padre e del dare a Cesare e a Dio ciò che spetta a ciascuno, i cardini della propria configurazione. *L'umanesimo integrale e la responsabilità della cultura*, dunque come antidoti alle degenerazioni della *delega tecnologica* e del *riduzionismo comunicativista*. Due fondamentali atteggiamenti di un pensiero educativo che non rinuncia ai valori di libertà e complessità e si pone come impegno di riferimento per una rivoluzione educativa che

²⁹ In particolare si veda la nona lettera dal Lago di Como. *La tecnica e l'uomo*, in R. GUARDINI *Lettere dal Lago di Como. La tecnica e l'uomo*, tr. it. di Giulietta Basso, Morcelliana, Brescia 1993².

³⁰ Guardini si riferisce a Rilke: «...vale la dura parola di Rilke sull'attività del nostro tempo che sarebbe un "fare senza immagine". In ampia misura il sapere costituisce una massa caotica, senza un ordine interno, tanto che esso non può né essere penetrato intellettualmente né tradotto in modo vivo nell'operare professionale.», R. GUARDINI, *Tre scritti sull'università*, Morcelliana, Brescia 1999, p. 37; ma nella nona lettera egli diceva: «Il mondo della tecnica e le sue forze scatenate non potranno essere dominati che da un nuovo atteggiamento che ad esse si adatti e sia loro proporzionato. L'uomo è chiamato a fornire una nuova base di intelligenza e di libertà che siano, però, affini al fatto nuovo, secondo il loro carattere, il loro stile e tutto il loro orientamento interiore. (...) Non dobbiamo irrigidirci contro il "nuovo", tentando di conservare un bel mondo condannato a sparire. E neppure cercare di costruire in disparte, mediante una fantasiosa forza creatrice, un mondo nuovo che si vorrebbe porre al riparo dai danni dell'evoluzione. A noi è imposto il compito di dare una forma a questa evoluzione e possiamo assolvere tale compito soltanto aderendovi onestamente; **ma rimanendo tuttavia sensibili, con cuore incorruttibile, a tutto ciò che di distruttivo e di non umano è in esso.**» (grassetto mio).

³¹ J. MARITAIN, *Umanesimo integrale*, Borla, Roma 2009; p. 58.

³² R. GUARDINI, *Tre scritti sull'università*, Morcelliana, Brescia 1999; p. 39.

³³ Avanti di un secolo, in proposito, sono le riflessioni di Maritain sul rapporto fra cristianesimo e civiltà filosofica occidentale. In particolare J. MARITAIN, *Umanesimo integrale*, Borla, Roma 2009; p. 134.

non ha bisogno di barricate o di trincee, ma di lucidità di analisi e costanza di pensiero. E qui ritorna con tutta la sua forza innovatrice il cuore del pensiero umanistico italiano e, precedentemente, classico. Il principio dell'*homo mensura*³⁴ e il valore assoluto di ogni esperienza autenticamente umana (l'*homo sum*³⁵ di Terenzio e il *padre a se stesso* di Pico) nel momento in cui si pongono a fondamento dell'educazione, acquistano significato ed efficacia se si esprimono nel rigore filologico dell'analisi critica (*nullius addictus iurare in verba magistri*³⁶) e nella padronanza assoluta delle proprie facoltà di riflessione e volontà, ovvero nel dominio dei significati e del sapere. Nella *knowledge society* non sono ammesse *defaillance*, a pena di precipitare nella massa indistinta.

Qui poi si aprirebbe un'ulteriore finestra di analisi. Il rapporto fra massa e persona è già stato toccato da Guardini e costituisce uno dei punti più critici della sua riflessione.³⁷ Un nuovo arduo orizzonte di impegno si apre, infatti, di fronte a noi: quello dell'educazione permanente, che prevede la valorizzazione della persona in età adulta e la *somministrazione* di antidoti efficaci alla sempre più veloce obsolescenza delle competenze professionali. L'educazione nella società postmoderna, postindustriale, del terziario avanzato, esige un sistema educativo che intervenga lungo tutto l'arco della vita. Dal vecchio lontano slogan del Maestro Manzi³⁸ viene un richiamo forte alla coscienza culturale contemporanea. Non esiste più la distinzione fra età dell'apprendimento ed età del lavoro. L'uomo cresce e impara durante tutta la vita. Mai come nel nostro tempo l'idea di un umanesimo educativo è venuta ad assumere un valore così ampio e complesso. *Educare l'uomo* non solo si deve, e non solo nelle fasi iniziali della vita, ma è un segno di civiltà, un compito irrinunciabile in ogni età della vita.

L'educazione concepita con tali caratteristiche non può non far tesoro delle più avanzate teorie delle neuroscienze contemporanee. Chi pratica un po' quest'area di ricerca sa bene come i tentativi di ridurre la fisionomia della libertà umana a un meccanismo biochimico sia sempre in agguato. Tuttavia sono proprio gli stessi neuroscienziati ad aver aperto fra loro un dibattito tutt'altro che pacifico sui confini della libertà umana e sul rapporto fra la dimensione anatomo-fisiologico-chimica e quella della concezione dell'uomo come essere responsabile e libero³⁹. Siamo

³⁴ Il pensiero di Protagora suona: πάντων χρημάτων μέτρον ἔστιν ἄνθρωπος, τῶν μὲν ὄντων ὡς ἔστιν, τῶν δὲ οὐκ ὄντων ὡς οὐκ ἔστιν: "Di tutte le cose misura è l'uomo, di quelle che sono in quanto sono, di quelle che non sono in quanto non sono"; (*SEXT. Adv. Math.* VII 60)

³⁵ *Homo sum, humani nihil a me alienum puto* (*TER. Heautontimorumenos* I, 1, 25): "Sono un uomo, non considero estraneo a me nulla che sia proprio di un uomo".

³⁶ *HORAT. Ep.* I 1 14.

³⁷ «Deve essere possibile veder scomparire l'antica aristocrazia del piccolo numero e accettare il fatto della massa, quel fatto per cui ciascuno di questa folla di individui ha diritto alla vita e ai beni; ma articolare, nello stesso tempo, la massa in se stessa e giungere ad una nuova gerarchia del valore e dell'essere umano»; R. GUARDINI, *Lettere dal Lago di Como. La tecnica e l'uomo*, tr. it. di Giulietta Basso, Morcelliana, Brescia 1993², p. 100.

³⁸ *Non è mai troppo tardi* era il titolo della serie di trasmissioni televisive in tardo pomeriggio dedicate agli Italiani analfabeti adulti, ancora numerosissimi alla metà degli anni Sessanta.

³⁹ J. R. SEARLE, *Libertà e neurobiologia*, Paravia Bruno Mondadori, Torino 2005.

alle solite: fisica contro metafisica, materialismo contro spiritualismo? Non c'è da meravigliarsi. Da Cartesio (ma forse anche da prima) in poi il nodo è sempre lì. Tuttavia, al di là delle notizie di tipo giornalistico, l'ultima delle quali sembra assegnare ai cromosomi una tale influenza sul futuro delle persone da scoraggiare ogni ottimismo pedagogico, è indubbio che fra gli scienziati della mente un punto non sembra in discussione: la mente si crea attraverso l'integrazione organica degli stimoli, in un processo unitario di gestione, per cui persino due gemelli omozigoti sottoposti ad identiche sollecitazioni sensoriali ed esperienziali, per il solo fatto di occupare due posizioni diverse nello spazio, hanno reazioni diverse e costruiscono due diverse identità personali.⁴⁰ La conclusione è che una visione umanistica dell'educazione non ha mai paura di misurarsi con le più diverse e articolate discipline. I campi del sapere possono aiutarci a capire molto della nostra natura, ma gli ultimi segnali che ci vengono dalla scienza è che Pico aveva intuito giusto: l'uomo non è un dato, ma un processo di inarrestabile complessità: un divenire senza posa e senza limiti.

Persino il linguaggio sembra, stando alle ultime ricerche, un'acquisizione epigenetica, ovvero **non** prodotto della *naturale* struttura del cervello, ma una potenzialità acquisita su base culturale e relazionale, così profondamente radicata nella coscienza dell'essere umano da diventarne tratto trasmissibile per via ereditaria. Insomma anche nella manifestazione più tipicamente umana, il linguaggio, gli studi più avanzati rinvergono l'importanza del fattore culturale e parlano di *invenzione* del linguaggio⁴¹. Chi fu il *πρῶτος εὐρετής* del linguaggio? Questo non ci interessa più, ciò che noi dobbiamo invece imparare e trasmettere è un linguaggio, e qui sta il centro di tutta la nostra riflessione. Si tratta di comprendere quale possa essere il vero linguaggio dell'uomo, quale la dimensione di pensiero e di comunicazione che aiuti il cucciolo d'uomo a divenire un adulto consapevole, responsabile, libero, autentico. Ma soprattutto: quali sono i percorsi da compiere nel percorso educativo perché la lingua sia davvero la "terra degli uomini liberi", punto di incontro nel quale i significati aprono gli spazi verso una più profonda comprensione del cuore e della mente?

In base alle riflessioni che siamo venuti facendo dovrebbe quasi esser naturale l'approdo a un'idea di educazione come a un complesso sistema di interazioni, che da un lato si configura come una vera e propria accelerazione culturale, dall'altro come una creazione di contesti di apprendimento nei quali l'esplicarsi del conoscere si realizza anche e sempre di più come acquisizione di consapevolezza e assunzione di responsabilità. Un conoscere dunque che ha le caratteristiche fon-

⁴⁰ Sulla plasticità del cervello, in particolare: A. OLIVERIO, *Esplorare la mente. Il cervello tra filosofia e biologia*, Raffaello Cortina Editore, Milano 1999; in part. pp. 89-133; G. M. Edelman, *Più grande del cielo*; Einaudi, Torino 2004; in part. pp. 27-39; G. RIZZOLATI-C. SINIGAGLIA, *So quel che fai. Il cervello che agisce e i neuroni specchio*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2006. Infine A. DAMASIO, *Il sé viene alla mente. La costruzione del cervello cosciente*, Adelphi, Milano 2012; in part. pp. 362 sgg.

⁴¹ G. M. EDELMAN, *Seconda natura. Scienza del cervello e conoscenza umana*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2007. In particolare pp. 148 sgg.

damentali della relazione e della introspezione, in quanto non si riduce mai a pura e semplice memorizzazione, meccanico incameramento di dati, ma è sempre fondamentale conquista di significati e per ciò stesso di autonomia. Ora qui è tuttavia assolutamente necessario evitare di cadere in pericolose forme di entusiasmo riduzionistico.

Quanto ho appena affermato costituisce lo sfondo, la cornice entro la quale si deve svolgere l'azione educativa. Questa poi ha sue specifiche caratteristiche come la gradualità, la progressività, le connotazioni metodologiche etc., etc. Non posso imparare il greco senza una meccanica memorizzazione delle declinazioni. Ma sapere a memoria le declinazioni non significa sapere il greco. Non posso imparare a scrivere senza un esercizio prolungato di copiatura e dettatura, ma scrivere sotto dettatura non significa saper formulare per iscritto il proprio pensiero. Sembrano cose ovvie, tuttavia chi vive nel mondo dell'educazione sa benissimo che le cose non stanno così. Troppo spesso nella scuola gli entusiasmi hanno prodotto scontri fra visioni idealistiche senza concretezza e assoluta incapacità di alzare lo sguardo oltre quelle pagine morte di cui abbiamo parlato sopra. Credo che l'urgenza dei tempi sia tale da esigere senza più incertezze un percorso formativo per gli insegnanti ben configurato e calibrato sulla complessità del mondo contemporaneo. Passione e concretezza sono le due facce della maturità educativa di una comunità che non pratica deleghe. Ma dovrebbe ormai essere chiaro che altro è insegnare ai bambini, altro agli adolescenti, altro ancora ai giovani e tutt'altro infine agli adulti.

Ma torniamo a noi. Il binomio *umanesimo ed educazione*, proprio in un'era altamente tecnologizzata come la nostra, viene ad assumere il valore di una sfida. È nel concetto di uomo come *creatura educabile* che si gioca un ἄγών che i latini definirebbero *anceps*, con una posta in palio davvero elevata. Se non fosse così, non assisteremmo ad un continuo sforzo da parte di numerose agenzie, non educative e fortemente condizionanti, di esercitare sulle masse un influsso profondo, finalizzato a tutt'altri obiettivi che quelli dell'autonomia e della libertà. Educare oggi significa lanciare la sfida dell'affrancamento dai condizionamenti e dai vincoli che impediscono la conquista di un'autentica dimensione umana. Il nostro concetto di *umanità autentica*, vorremmo consistesse in un'idea dell'uomo come *essere virtualmente capace di conoscenza e relazioni, in un'ottica di continuo e inarrestabile crescita*: la parola, le scienze, la tecnologia, le relazioni come attitudine al dialogo e alla reciproca intesa con i propri simili, ma anche e soprattutto con se stesso, sono i fondamenti per il conseguimento di quella autenticità che non si raggiunge una volta per tutte, ma si configura e consolida di giorno in giorno, fino al termine della propria esistenza. Si badi bene, poi, che oggi una simile affermazione non ha il carattere di un assunto teoretico su base etica, ma costituisce il riscontro concettuale di situazioni pratiche, concrete, assolutamente reali e vicine all'esperienza di tutti noi.

In questa dimensione di ininterrotto divenire verso quello che potremmo definire l'**infinito educativo**, ovvero l'idea di una dimensione umana che si com-

pleta in tutto l'arco della vita terrena e che, su questo slancio di ricerca, tende oltre, possiamo lanciare la sfida di un **nuovo umanesimo per l'autenticità della persona**.

Quell'idea di *humanitas* che aveva dato ai nostri antenati la passione per la conoscenza, non dovrà oggi manifestarsi in nostalgie, paure e limitazioni. Lo studio, l'indagine sperimentale e teoretica, l'esercizio ininterrotto della conoscenza sono necessari per comprendere la complessità di apporti che oggi sempre più vengono da altre civiltà, da altre culture, da altre esperienze storiche. Questo distingue l'Occidente dal resto del mondo, questo distingue la visione dell'uomo che noi abbiamo ereditato dalla nostra storia: non esistono, non c'è dubbio, culture superiori alle altre, ma esistono culture che non sanno dialogare con le altre. Non esistono culture legittimate al primato, ma non si può negare che esistano culture che non danno adeguate possibilità alle qualità umane di manifestarsi pienamente. L'educazione che pone l'uomo al centro della sua attenzione si fonda su un **pensiero** e su una **cultura** che, superando gli accidenti, vanno diritti alla sostanza e sanno riconoscere il valore dell'uomo in tutte le sue manifestazioni, a tutte le latitudini e in tutti i contesti temporali⁴².

A questo punto l'aprirsi dello sguardo a un orizzonte che superi le dimensioni della misurazione esatta, della definizione precisa, del metodo rigoroso, della formulazione semanticamente inequivoca e filosoficamente fondata; un orizzonte che accolga i valori estetici, nel quale si collochi una creatività che non accetta limiti perché libera e gratuita e che si manifesta come espressione di umanità responsabile e consapevole; questo aprirsi, si diceva, è un passaggio di coerente e intrinseca evoluzione verso un completamento inevitabile. E' infatti nella espressione più alta delle virtù umane che si legge anche la traccia della più profonda dimensione di fede. In tale quadro di coordinate concettuali l'educazione si presenta, ancor più che come un dovere, come l'inevitabile percorso di ogni soggetto verso la sua piena e *autentica condizione umana*.

La Fede viene a porsi in quest'ottica non come un fattore di freno, ma come uno stimolo alla ricerca. Anzi essa si presenta come il naturale sbocco dell'inquietudine conoscitiva, un punto di arrivo che consente l'allargamento degli orizzonti della mente logica a quelli di una *sapientia cordis*, che consente un più profonda comprensione di sé e del mondo. Coltivata sul terreno di una sensibilità attenta ad ogni esperienza autenticamente umana e pienamente umanizzante, la Fede cresce e si sviluppa come il completamento di una ricerca di piena "paternità a se stessi". Oltre il dualismo cartesiano, oltre la mera riduzione della dimensione conoscitiva al puro e semplice *cogito*, l'esplicarsi del conoscere si articola su più fronti, non escluso quello della relazione affettiva ed emozionale. Non più, quindi, solo *cogito ergo sum*, ma *videmus, audimus, sentimus, animadvertimus, conficimus, cogitamus, agimus, dicimus, amamus: ergo sumus*.

⁴² J. MARITAIN, *Umanesimo integrale*, Borla, Roma 2009; pp. 208 sgg.

Davvero io sono sempre più convinto che la crisi del postmoderno possa aiutarci a calibrare in modo nuovo il nostro modo di guardare il mondo. La nostra visione quindi sarà caratterizzata non dalla ribellione *alla* metafisica, ma dalla rivolta *della* metafisica. Specialmente nei territori di frontiera sociale, di ogni mondo: primo, secondo terzo o quarto che siano; anche nel nostro, che comunque conosce ampie sacche di povertà morale e culturale, il servizio all'uomo assume il valore di una consapevolezza nuova, ma fondata su una ricerca antica. Ormai è evidente, non esistono più periferie. Quindi ovunque siamo, là è il centro del mondo e là dobbiamo assumere il nostro stile d'azione, che integra *fiducia nel sapere scientifico* e *urgenza di senso, spinta all'analisi filosofica e dissolvimento incondizionato di ogni incrostazione ideologica*.

E poi dobbiamo convincerci che siamo come dei fili, semplici, lievissimi fili, percorsi da un flusso di elettroni, o come l'aria attraverso la quale passano le onde radio cariche di messaggi e segnali. Noi non possiamo fare tutto, ma possiamo essere veicolo e strumento perché il cambiamento non sia un episodio. La società del postmoderno da un lato ci illustra come la stessa cultura cosiddetta *laica* sia giunta a un punto di stanchezza tale che sembra volersi sbarazzare della storia, proclamandone la fine, sulla base di una impossibilità di elaborare ormai una visione unitaria e sintetica degli eventi⁴³. Dall'altro, però, ci dà lo stimolo a non chiuderci in noi stesi e proprio con la sua crisi diffusa, con le sue aporie irrisolte, sembra invitarci a non rinunciare, soprattutto in campo educativo, a testimoniare **l'ineludibile urgenza di senso che abita il cuore dell'uomo**. Ecco dunque il senso della nostra testimonianza: *coltivare quelle dimensioni senza le quali l'uomo non sarebbe più uomo*. Ecco il compito di un nuovo umanesimo educativo: fare del sapere la via per la conquista piena di una consapevolezza nuova: quella della propria complessità e della illeggibilità del mondo senza i criteri della nostra specificità creaturale. In tal senso dobbiamo pensare alla scuola (a tutte le scuole) come *a centri propulsori di un'umanità autentica e consapevole, presidi nei quali si respira l'anima dell'infinito*.

Dobbiamo però stare molto attenti a non cadere in forme di esaltazione missionaristica o a degenerare verso pericolosi atteggiamenti di preoccupata inquietudine. Possiamo stare tranquilli. Non riusciremo a risanare il mondo. Non possiamo essere noi a trasformare la valle di lacrime nella terra dell'età dell'oro. Il mondo e i suoi abitanti non vanno guardati come un pericolo, ma come una grande opportunità, con quella *pietas humana*, che scaturisce dalla stessa sorgente della *pietas divina*. Qui sta il segreto dell'umanesimo integrale di Maritain⁴⁴, qui il vigore delle tesi educative di Guardini. Qui riconosciamo il messaggio della *Lettera a Diogneto*: «I cristiani infatti né per terra, né per lingua, né per modo di vestire si distinguono dagli altri uomini. Né abitano in qualche luogo loro proprie città, né par-

⁴³ Su questo, GAETANO CHIURAZZI, *Il Postmoderno*, Paravia Bruno Mondadori, Torino 2002; in particolare p. 3, e complessivamente GIANNI VATTIMO, *La fine della Modernità*, Garzanti, Milano 2011 (prima edizione 1985).

⁴⁴ Ancora ovviamente: J. MARITAIN, *Umanesimo integrale*, Borla, Roma 2009; pp. 213 sg.

lano una qualche lingua estranea, né praticano una vita alternativa.»⁴⁵. Educare significa sempre proporre l'impegno consapevole e indiscusso nella costruzione della città dell'uomo e nella elaborazione della cultura dell'uomo, anche quando il cuore sembra perdere le sue ragioni. Non dobbiamo però montarci la testa: tutto non dipende da noi. Noi siamo chiamati a render conto solo dei talenti che abbiamo ricevuto. In questo sarà misurata la nostra capacità anche di rendere testimonianza alla Verità. Non dobbiamo mai perdere quella disincantata ingenuità che Matteo ci invita ad avere in ogni momento difficile della vita:

«Perciò io vi dico: non preoccupatevi per la vostra vita, di quello che mangerete o berrete, né per il vostro corpo, di quello che indosserete; la vita non vale forse più del cibo e il corpo più del vestito? (...) Ora, se Dio veste così l'erba del campo, che oggi c'è e domani si getta nel forno, non farà molto di più per voi, gente di poca fede? Non preoccupatevi dunque dicendo: 'Che cosa mangeremo? Che cosa berremo? Che cosa indosseremo?'. Di tutte queste cose vanno in cerca i pagani. Il Padre vostro celeste, infatti, sa che ne avete bisogno. Cercate invece, anzitutto, il regno di Dio e la sua giustizia, e tutte queste cose vi saranno date in aggiunta. Non preoccupatevi dunque del domani, perché il domani si occuperà di se stesso. A ciascun giorno basta la sua pena.» (Mt. 6.25 sgg. *Passim*).

Un nuovo **umanesimo educativo, ansioso d'infinito, nutrito di terrestre cultura**, dovrà inevitabilmente essere animato dalla speranza, senza la quale non è nemmeno possibile concepire l'attività educativa. Ma si tratterà di una speranza nuova, molto concreta, che non si lascia impensierire dalle difficoltà e dalle sconfitte, che si sente responsabile, perché sa, senza ingenua forme di impossibili millenarismi, che è nella **città dell'uomo** che si svolge l'azione sulla quale si misureranno anche i crediti oltre la storia.

⁴⁵ *A Diogneto*, VI, 1-2.