

# ATLANTIDE

UN MONDO CHE FA PARLARE ALTRI MONDI

## Emergenza educazione Alla scoperta dell'io

Poste Italiane S.p.A. - Sped. A/b. Post. DL 353/2003 (conv. in L. 27.02.2004, n. 46) art. 1 comma 1, DCB Milano



Fondazione per la  
**Sussidiarietà**

ETAS



# ATLANTIDE

UN MONDO CHE FA PARLARE ALTRI MONDI

## FANNO PARTE DEL COMITATO SCIENTIFICO

SALVATORE ABBRUZZESE, MAGDI ALLAM, SALVO ANDÒ,  
LUCA ANTONINI, AUGUSTO BARBERA, SEBASTIANO BAVETTA,  
ESTELA BEE DAGUM, PIER ALBERTO BERTAZZI, PAOLO BLASI,  
LUIGI CAMPIGLIO, MASSIMO CAPRARA, FERRUCCIO DE BORTOLI,  
ADRIANO DE MAIO, PAOLO DEL DEBBIO, PIERPAOLO DONATI,  
GIORGIO FELICIANI, FRANCESCO GENTILE, PIETRO ICHINO,  
CARLO LAURO, CLAUDIO MORPURGO, IGNAZIO MUSU,  
PIETRO NAVARRA, PAOLA OLIVELLI, LORENZO ORNAGHI,  
GIUSEPPE PANZERI, ANTONIO POLITO, ALBERTO QUADRIO CURZIO,  
FABIO ALBERTO ROVERSI MONACO, GIULIO SAPELLI, EUGENIA  
SCABINI, CARLO SECCHI, GIUSEPPE TRIPOLI, DARIO VELO,  
RAFFAELLO VIGNALI, GIORGIO VITTADINI, STEFANO ZAMAGNI

TRIMESTRALE DELLA



[www.sussidiarieta.net](http://www.sussidiarieta.net)

## Redazione:

Via Torino, 68 - 20123 Milano  
02 86467235, fax 02 89093228, atlantide@sussidiarieta.net  
www.sussidiarieta.net

## Comitato Scientifico:

SALVATORE ABBRUZZESE, MAGDI ALLAM, SALVO ANDÓ, LUCA ANTONINI, AUGUSTO BARBERA, SEBASTIANO BAVETTA, ESTELA BEE DAGUM,  
PIER ALBERTO BERTAZZI, PAOLO BLASI, LUIGI CAMPIGLIO, MASSIMO CAPRARA, FERRUCCIO DE BORTOLI, ADRIANO DE MAIO,  
PAOLO DEL DEBBIO, PIERPAOLO DONATI, GIORGIO FELICIANI, FRANCESCO GENTILE, PIETRO ICHINO, CARLO LAURO, CLAUDIO MORPURGO,  
IGNAZIO MUSU, PIETRO NAVARRA, PAOLA OLIVELLI, LORENZO ORNAGHI, GIUSEPPE PANZERI, ANTONIO POLITO,  
ALBERTO QUADRIO CURZIO, FABIO ALBERTO ROVERSI MONACO, GIULIO SAPELLI, EUGENIA SCABINI, CARLO SECCHI, GIUSEPPE TRIPOLI,  
DARIO VELO, RAFFAELLO VIGNALI, GIORGIO VITTADINI, STEFANO ZAMAGNI

Reg. Tribunale di Milano n. 603 - 6 settembre 2004

## Direttore responsabile:

GIORGIO VITTADINI

## Segreteria di redazione:

ANNA VENTURINI

## Comitato di redazione:

DARIO CHIESA (Coordinatore), ARNALDO DE PIETRI, LORENZO TORRISI, SILVIA BECCIU

## Impaginazione:

FRANCESCA MINNITI, MAURIZIO SAPORITI

## Editore:

MONDO ATLANTIDE s.r.l., Via Melchiorre Gioia, 181 - 20125 Milano

## Pubblicità, marketing e diffusione:

STEFANO RIZZA - rizza@sussidiarieta.net

## Stampa:

VENTURINI DMC - IPF  
Via delle Industrie, 11 - 33085 Maniago (PN)

## Distribuzione:

Librerie: RCS LIBRI s.p.a.  
Via Mecenate, 91 - 20138 Milano  
Principali edicole di Milano e Roma: in collaborazione con SNAG

## Servizio abbonamenti:

DIRECT CHANNEL s.r.l.  
Servizio Clienti 02 2520 07200 fax 02 2520 07333  
Da lunedì al venerdì h 9-12,30; 15-18

## Tariffe di abbonamento:

Numero singolo: 15€ - Abbonamento ordinario (4 numeri): Italia 45€ - Estero: 65€  
Abbonamento sostenitore: 120€ - Abbonamento benemerito: 500€ - Numero arretrato 20€

N° c/c 61295598

intestato a: Mondo Atlantide srl, Via Melchiorre Gioia, 181 - 20125 Milano

## LEGGERE CON ATTENZIONE L'INFORMATIVA

Informativa e richiesta di consenso - d.lgs 196/2003. I suoi dati saranno trattati, manualmente ed elettronicamente da Mondo Atlantide Srl a socio unico - titolare del trattamento - al fine di gestire il rapporto di abbonamento. Inoltre, previo suo consenso, Mondo Atlantide Srl potrà utilizzare i Suoi dati per finalità di marketing, attività promozionali, offerte commerciali, analisi statistiche e ricerche di mercato. I Suoi dati potranno, altresì, essere comunicati ad aziende terze - ivi comprese le società in rapporto di controllo e collegamento con Mondo Atlantide Srl a Socio Unico ai sensi dell'art. 2359 c.c. - (elenco disponibile a richiesta a Mondo Atlantide Srl) per loro autonomi utilizzi aventi le medesime finalità. Responsabile del trattamento è: Direct Channel Srl - Via Pindaro 17 - 20128 Milano. Le categorie di soggetti incaricati del trattamento dei dati per le finalità suddette sono gli addetti all'elaborazione dati, al confezionamento e spedizione del materiale editoriale e promozionale, al servizio di call center, alla gestione amministrativa degli abbonamenti ed alle transazioni e pagamenti connessi. Ai sensi dell'art.7, d.lgs 196/2003 potrà esercitare i relativi diritti, fra cui consultare, modificare, cancellare i Suoi dati od opporsi al loro utilizzo per fini di comunicazione commerciale interattiva rivolgendosi a Direct Channel Srl - Via Pindaro 17 - 20128 Milano. Al titolare potrà rivolgersi per ottenere elenco completo ed aggiornato dei responsabili.



# Emergenza educazione Alla scoperta dell'io

## Sommario

EDITORIALE	4	<b>Emergenza educazione: alla scoperta dell'io</b>
PRIMO PIANO	7	Lorenzo Albacete <b>Dall'Evangelizzazione all'Educazione</b>
	12	Giancarlo Cesana <b>L'università che vorremmo</b>
IL TEMA	15	Giorgio Vittadini <b>Investire in educazione</b>
	27	Carlo Secchi <b>La formazione universitaria in Italia</b>
	37	Fabio Pistella <b>La ricerca scientifica, fattore per lo sviluppo del Paese</b>
	45	Roberto Mazzotta <b>La finanza: nuova frontiera per l'educazione?</b>
	49	Mary Ann Glendon e Luca Antonini <b>Libertà di educazione: un diritto fondamentale</b>
	53	Giorgio Chiosso <b>Il rischio educativo</b>
	63	Paola Mastrocola <b>L'orario di rientro, ovvero la religiosità del laico</b>
	71	Francesca Bonicalzi Recla <b>Ideologie dell'educazione: chi educa chi</b>
	79	Salvatore Abbruzzese <b>L'educazione impossibile</b>
	89	Giorgio Feliciani <b>Educazione e Dottrina sociale della Chiesa</b>
APPROFONDIMENTI	97	Davide Rondoni <b>Educare vuol dire amare</b>
	101	Elena Ugolini <b>Bologna rifà scuola</b>
	105	Fernando De Haro <b>Da un parco alla Moncloa</b>
	112	Giorgio Brunello e Adriana Topo <b>Sistemi di incentivazione in Italia e UK</b>
	118	Tommaso Agasisti e Giuseppe Catalano <b>Riformare il sistema di sostegno agli studenti universitari</b>

A P P E L L O

# Se ci fosse una educazione del popolo tutti starebbero meglio

L'Italia è attraversata da una grande emergenza. Non è innanzitutto quella politica e neppure quella economica - a cui tutti, dalla destra alla sinistra, legano la possibilità di "ripresa" del Paese -, ma qualcosa da cui dipendono anche la politica e l'economia. Si chiama "educazione". Riguarda ciascuno di noi, ad ogni età, perché attraverso l'educazione si costruisce la persona, e quindi la società. Non è solo un problema di istruzione o di avviamento al lavoro. Sta accadendo una cosa che non era mai accaduta prima: è in crisi la capacità di una generazione di adulti di educare i propri figli. Per anni dai nuovi pulpiti - scuole e università, giornali e televisioni - si è predicato che la libertà è assenza di legami e di storia, che si può diventare grandi senza appartenere a niente e a nessuno, seguendo semplicemente il proprio gusto o piacere. È diventato normale pensare che tutto è uguale, che nulla in fondo ha valore se non i soldi, il potere e la posizione sociale. Si vive come se la verità non esistesse, come se il desiderio di felicità di cui è fatto il cuore dell'uomo fosse destinato a rimanere senza risposta. È stata negata la realtà, la speranza di un significato positivo della vita, e per questo rischia di crescere una generazione di ragazzi che si sentono orfani, senza padri e senza maestri, costretti a camminare come sulle sabbie mobili, bloccati di fronte alla vita, annoiati e a volte violenti, comunque in balia delle mode e del potere. Ma la loro noia è figlia della nostra, la loro incertezza è figlia di una cultura che ha sistematicamente demolito le condizioni e i luoghi stessi dell'educazione: la famiglia, la scuola, la Chiesa. Educare, cioè introdurre alla realtà e al suo significato, mettendo a frutto il patrimonio che viene dalla nostra tradizione culturale, è possibile e necessario, ed è una responsabilità di tutti. Occorrono maestri, e ce ne sono, che consegnino questa tradizione alla libertà dei ragazzi, che li accompagnino in una verifica piena di ragioni, che insegnino loro a stimare ed amare se stessi e le cose. Perché l'educazione comporta un rischio ed è sempre un rapporto tra due libertà. È la strada sintetizzata in un libro cruciale, nato dall'intelligenza e dall'esperienza educativa di don Luigi Giussani: Il rischio educativo. Tutti parlano di capitale umano e di educazione, ci sembra fondamentale farlo a partire da una risposta concreta, praticata, possibile, viva. Non è solo una questione di scuola o di addetti ai lavori: lanciamo un appello a tutti, a chiunque abbia a cuore il bene del nostro popolo. Ne va del nostro futuro. Se ci fosse una educazione del popolo tutti starebbero meglio.

**Per informazioni e adesioni:  
[www.appelloeducazione.it](http://www.appelloeducazione.it)**

## Emergenza educazione: alla scoperta dell'io

Secondo gli ultimi dati OCSE, l'aumento di un anno del tasso di istruzione media porta a un incremento del 6% del prodotto economico. A questo si aggiunge il fatto che, come dice Pistella, presidente del CNR, il rilancio della ricerca in Italia deve necessariamente basarsi su una collaborazione più stretta tra le istituzioni, le imprese e le università. Tutto converge a mostrare la centralità dei nostri atenei nello sviluppo del Paese, ma quanto se ne è consapevoli?

Non sembra, secondo Giancarlo Cesana, che nell'intervento "L'università che vorremmo" sottolinea la mancanza di competitività della nostra università. Non sembra se, come dice Carlo Secchi, esistono forti ritardi in tutta Europa e nel nostro Paese rispetto agli Stati Uniti, per quanto riguarda la formazione di alto livello e la ricerca.

Il dato più sorprendente, dice Giorgio Vittadini, è che la quantità della spesa per l'istruzione non garantisce un reale incremento del capitale umano: occorre riqualificare la spesa puntando sulla qualità, in particolare della formazione universitaria, superando la burocratizzazione ed assicurando una vera libertà di insegnamento. In questo senso importanti sono i temi della qualità e della produttività dei docenti ai fini dei risultati scolastici trattati da Brunello e Topo e il tema dei sistemi di sostegno agli studenti universitari affrontato da Agasisti e Catalano.

Gli argomenti affrontati mettono però in luce che nulla può cambiare e migliorare se prima e più profondamente dell'istruzione non si mette a tema l'educazione degli "io", protagonisti di ogni possibile sviluppo, motori di ogni struttura, come recita il recente Appello per l'educazione sottoscritto da personalità del mondo della cultura e dell'economia. Questo vale persino nel mondo finanziario, come mostra Roberto Mazzotta nel suo intervento.

Ma vale soprattutto nell'educazione in senso stretto che deve avere al centro i genitori lasciati liberi di educare, come richiede la Dichiarazione Universale dei Diritti Umani, dice Mary Ann Glendon intervistata da Luca Antonini. E avviene, secondo la scrittrice Paola Mastrocola, solo se chi educa mette in gioco la sua libertà con la libertà del discepolo. Per questo occorre evitare l'ideologia, aggiunge Francesca Bonicalzi. Emerge perciò la necessità della figura di maestri, sottolineata da Salvatore Abruzzese, come alternativa al relativismo, e soprattutto di maestri capaci di mostrare un percorso nello stesso tempo metodologico ed esistenziale, così come emerge dalla rilettura de //

*rischio educativo* di don Giussani proposta dal pedagogista Giorgio Chiosso.

È un'impostazione che si situa nel solco della tradizione della Chiesa, per cui «l'impegno per l'educazione e la formazione della persona umana costituisce da sempre la prima sollecitudine dell'azione sociale dei cristiani» come sottolineano Giorgio Feliciani e Lorenzo Alpacete nella presentazione della prima enciclica di Benedetto XVI.

A tutti noi il compito di rispondere a questa sollecitazione. Alcuni esempi concreti sono *Bologna rifà scuola* raccontato da Elena Ugolini e *Tiempo de educar*, esperienza spagnola descritta da Fernando De Haro. Perché, come sottolinea Davide Rondoni nel suo intervento-racconto, tutti ci si trova ad essere educatori, «nella misura in cui si ama e si indica ciò che si ama».

# Primo Piano

## Dall'Evangelizzazione all'Educazione

### Deus Caritas Est

di Lorenzo **Albacete** La prima enciclica di un papa di solito riflette i maggiori temi che ispireranno il suo magistero e la guida che egli intende offrire alla Chiesa durante il suo pontificato. Ognuno può oggi rendersi conto che, nonostante la sua straordinaria durata e l'ampiezza dei temi affrontati, il pontificato di papa Giovanni Paolo II è stato fondamentalmente riassunto nella sua prima enciclica, *Redemptor hominis*. Potremmo dire che il suo è stato il pontificato dell'evangelizzazione, nell'era dominata dal "dramma dell'umanesimo ateo". Giovanni Paolo II insisteva in continuazione nel dire che non può esserci un autentico umanesimo senza Cristo, perché tutti gli esseri umani sono creati per trovare in Lui il compimento della loro umanità. Cristo è in un certo senso unito ad ogni uomo dal momento del suo concepimento nel grembo materno, ha dichiarato papa Wojtyła nella sua prima enciclica, e non ha mai smesso di ripeterlo in una sorprendente molteplicità di modi.

La prima enciclica di papa Benedetto XVI, *Deus Caritas Est*, appare come la logica conseguenza di questo tentativo di evangelizzazione. Se in un certo senso Giovanni Paolo II ci ha offerto il contenuto del messaggio della Chiesa, papa Benedetto ce ne indica il metodo, che più precisamente consiste in un'educazione all'amore.

Sebbene non sia mai stato affermato esplicitamente, questa enciclica è da molti punti di vista una risposta alla cosiddetta "Teologia della Liberazione", che proponeva un'analisi marxista della società come base per un umanesimo cristiano. Ricordiamo che fu l'allora cardinal Ratzinger, come Prefetto della Congregazione per la Dottrina della fede, ad esprimere ripetutamente il giudizio negativo del magistero papale su molte forme di Teologia della Liberazione.

Sotto molteplici aspetti questa enciclica offre una risposta più profonda, più serena e anche più bella alla sfida della Teologia della Liberazione. *Deus Caritas Est* propone che il *ministero della carità* della Chiesa diventi un'educazione del cuore umano all'amore, come modalità di risposta al drammatico bisogno contemporaneo di giustizia in questo mondo. Da questo punto di vista l'enciclica presenta diverse consonanze ed approfondisce in modo significativo l'Appello sull'educazione «Se ci fosse un'educazione del popolo tutti starebbero meglio».

Il Papa cita la critica marxista alla carità cristiana: «I poveri, si dice, non avrebbero bisogno di opere di carità, bensì di giustizia. Le opere di carità - le elemosine - in realtà sarebbero, per i ricchi, un modo di sottrarsi all'instaurazione della giustizia e di acquietare la coscienza,



**Deus Caritas Est propone che il ministero della carità della Chiesa diventi un'educazione del cuore umano all'amore, come modalità di risposta al drammatico bisogno contemporaneo di giustizia in questo mondo.**

certo punto, sopportabile. Viene così frenato il potenziale rivoluzionario e quindi bloccato il rivolgimento verso un mondo migliore». <sup>2</sup>

L'errore di questa posizione, dice il Papa, è che riflette una «filosofia disumana», infatti «L'uomo che vive nel presente viene sacrificato al *moloch* del futuro [...] l'umanizzazione del mondo non può essere promossa rinunciando, per il momento, a comportarsi in modo umano». La carità cristiana è dunque «dapprima semplicemente la risposta a ciò che, in una determinata situazione, costituisce la necessità immediata», <sup>3</sup> ma anche una più importante questione di fedeltà alla realtà della nostra umanità, che si rivela nei bisogni del cuore. «Si tratta, infatti, di esseri umani, e gli esseri umani necessitano sempre di qualcosa in più di una cura solo tecnicamente corretta. Hanno bisogno di umanità. Hanno bisogno dell'attenzione del cuore». <sup>4</sup>

Infatti, «non ci sarà mai una situazione nella quale non occorra la carità di ciascun singolo cristiano, perché l'uomo, al di là della giustizia, ha e avrà sempre bisogno dell'amore» <sup>5</sup>. «L'amore - *caritas* - sarà sempre necessario, anche nella società più giusta. Non c'è nessun ordinamento statale giusto che possa rendere superfluo il servizio dell'amore. Chi vuole sbarazzarsi dell'amore si dispone a sbarazzarsi dell'uomo in quanto uomo». <sup>6</sup>

Questo è il cuore della presa di posizione contro tutte le ideologie della giustizia sociale che pongono tutti i bisogni umani nelle mani dello Stato, ed è anche la ragione teologica definitiva del *principio della sussidiarietà*: lo Stato non può amare, solo le persone umane possono amare.

«Lo Stato che vuole provvedere a tutto, che assorbe tutto in sé, diventa in definitiva un'istanza burocratica che non può assicurare l'essenziale di cui l'uomo sofferente - ogni uomo - ha bisogno: l'amorevole dedizione personale. Non uno Stato che regoli e domini tutto è ciò che ci occorre, ma invece uno Stato che generosamente riconosca e sostenga, *nella linea del principio di sussidiarietà* - la sottolineatura è nostra - le iniziative che sorgono dalle diverse forze sociali e uniscono spontaneità e vicinanza agli uomini bisognosi di aiuto». <sup>7</sup>

conservando le proprie posizioni e frodando i poveri nei loro diritti. Invece di contribuire attraverso singole opere di carità al mantenimento delle condizioni esistenti, occorrerebbe creare un giusto ordine, nel quale tutti ricevano la loro parte dei beni del mondo e quindi non abbiano più bisogno delle opere di carità». <sup>1</sup>

Il Pontefice ritorna sull'argomento anche in uno dei paragrafi successivi: «Parte della strategia marxista è la teoria dell'impoverimento: chi in una situazione di potere ingiusto - essa sostiene - aiuta l'uomo con iniziative di carità, si pone di fatto a servizio di quel sistema di ingiustizia, facendolo apparire, almeno fino a un

È importante sottolineare il fatto che questa è una *ragione teologica*. L'amore di cui l'uomo avrà sempre bisogno, l'amore per cui il suo cuore è stato creato è *caritas*, cioè amore divino, partecipazione alla vita trinitaria (ricordiamo che la frase iniziale della seconda parte dell'enciclica è una citazione dal *De Trinitate* di Sant'Agostino: «Se vedi la carità, vedi la Trinità»). Sebbene si tratti di amore divino, non è però una realtà “dell'altro mondo”, distaccata dall'amore umano. Questo infatti è stato lo scopo della prima parte dell'enciclica, nella quale Benedetto ha applicato l'intuizione dominante del magistero di Giovanni Paolo II (la relazione fra la nostra umanità e Cristo, come è insegnato nel Concilio Vaticano II nella *Gaudium et Spes*<sup>8</sup>: solo nel mistero di Cristo il mistero dell'uomo è pienamente rivelato) alla relazione fra l'amore divino e quello umano, che fa incarnare il primo in questo mondo.

In questa seconda parte, l'amore di cui Benedetto scrive è, allo stesso tempo, una realtà divina e umana. Nella non realizzazione di questo passaggio sta la radice dell'errore delle teologie

della liberazione basate sul marxismo o su qualsiasi altra analisi sociologica dei bisogni umani. Esse ignorano la conseguenza dell'Incarnazione. Sono ideologie dualistiche che riducono il fattore divino a pura ispirazione e poi (giustamente) insistono nel dire che l'ispirazione da sola non può riempire il bisogno di giustizia.

Per Benedetto il potere della carità non è quello di un'ispirazione esterna ed etica: la carità trasforma lo stesso cuore umano, la fonte del nostro giudizio e delle nostre azioni. Il contributo della Chiesa alla lotta per un mondo migliore è *un'educazione del cuore alla carità*.

Introducendo la seconda parte dell'enciclica, papa Benedetto sottolinea la centralità del dono dello Spirito Santo che è il frutto della redenzione di Cristo del mondo: «Lo Spirito, infatti, è quella potenza interiore che armonizza il loro cuore col

cuore di Cristo e li muove ad amare i fratelli come li ha amati Lui».<sup>9</sup> Abbiamo qui una eco della veduta patristica della storia della salvezza come educazione del cuore dell'uomo alla vita divina e del cuore di Dio, per così dire, alla vita umana: l'educazione *dell'eros* in *agape* e *dell'agape* in *eros*. Questa educazione dello spirito «trasforma il cuore» della comunità ecclesiale. L'evangelizzazione del mondo attraverso la Parola e il Sacramento diventa in questo modo una forza che «promuove l'uomo nelle varie arene della vita e dell'attività umana». Questo servizio o ministero di carità è perciò essenziale alla natura della Chiesa e il suo potere è educativo, come a dire che la presenza di Cristo attraverso la *Parola* e il *Sacramento* diventa un'energia per il cambiamento della condizione della vita umana in questo mondo.

Non si tratta assolutamente di dualismo, perché attraverso questa educazione alla carità Cristo e la sua opera di redenzione sono resi presenti nella storia umana, rinnovandola attraverso la trasformazione del cuore. L'educazione alla carità è il “metodo” attraverso cui l'evangelizzazione diventa un evento nella storia umana. *Senza questo metodo il Vangelo resta un'astrazione e*

**Il principio di sussidiarietà, che è così centrale nella dottrina sociale della Chiesa, non rappresenta dunque solo poco più che un principio etico, ma esprime una conseguenza dell'Incarnazione.**

*niente realmente cambia.* Tale educazione del cuore «era ormai instaurata nella struttura fondamentale della Chiesa stessa»,<sup>10</sup> in quanto «L'esercizio della carità si confermò come uno dei suoi ambiti essenziali, insieme con l'amministrazione dei Sacramenti e l'annuncio della Parola». <sup>11</sup> Il ministero di carità della Chiesa è dunque un'espressione che «appartiene alla sua natura», e che ha una valenza molto più pregnante che non quella di fare la carità in un modo eticamente motivato: è «espressione irrinunciabile della sua stessa essenza». <sup>12</sup> Il principio di sussidiarietà, che è così centrale nella dottrina sociale della Chiesa, non rappresenta dunque solo poco più che un principio etico, ma esprime una conseguenza dell'Incarnazione.

Sebbene il ministero di carità della Chiesa si differenzi dall'obbligo dello Stato di perseguire la giustizia sociale, l'educazione all'amore offerta dal ministero della carità contribuisce

**La purificazione della ragione avviene dentro «l'autonoma sfera della ragione» stessa, e può essere verificata dalla ragione. Questa convinzione della Chiesa è il “rischio” educativo.**

anche al perseguimento della giustizia attraverso i suoi effetti sulla ragione umana. Insistendo su questo punto papa Benedetto XVI risponde nuovamente alla posizione di quei teologi della giustizia sociale che abbraccerebbero acriticamente un'analisi e un giudizio sulle domande concrete di giustizia separati dall'esperienza della fede. Tale analisi dovrebbe essere un lavoro della ragione, tenendo presente però che il ministero della carità, in quanto realtà educativa, ha un impatto sulla ragione stessa. Il problema della giustizia è infatti un problema di ragione pratica, ma, «per poter operare rettamente, la

ragione deve sempre di nuovo essere purificata, perché il suo accecamento etico, derivante dal prevalere dell'interesse e del potere che l'abbagliano, è un pericolo mai totalmente eliminabile». <sup>13</sup> Infatti a questo punto «politica e fede si toccano». Questa affermazione del Papa disturberà coloro - inclusi i cattolici e specialmente i politici cattolici - che insistono sulla radicale separazione fra la loro fede e la loro vita politica. Papa Benedetto insiste in continuazione sul fatto che la Chiesa non è coinvolta nella politica in quanto tale, e che i non cristiani non hanno niente da temere dalle proposte della Chiesa riguardo all'esigenza di giustizia. È assolutamente vero che la fede, per sua specifica natura, è un incontro con il Dio vivente, un incontro che apre nuovi orizzonti che si estendono oltre la sfera della ragione. Essa è però anche una «forza purificante per la ragione stessa» (la sottolineatura è nostra). La fede libera la ragione «dai suoi accecamenti e perciò l'aiuta ad essere meglio se stessa». La purificazione della ragione non «vuole imporre a coloro che non condividono la fede prospettive e modi di comportamento che appartengono a questa». <sup>14</sup> La purificazione della ragione avviene dentro «l'autonoma sfera della ragione» stessa, e può essere verificata dalla ragione. Questa convinzione della Chiesa è il “rischio” educativo.

È questo il motivo per cui la natura educativa del ministero della carità è così importante: l'educazione non consiste nell'imposizione di punti di vista e convinzioni, ma è l'invito al cuore dell'uomo a una proposta sulla realtà e a un metodo per verificarla ragionevolmente. Come introduzione alla realtà l'educazione fa appello al cuore umano così com'è. Questo è il modo con cui la Chiesa, in quanto tale, offre «attraverso la purificazione della ragione e attraverso la formazione etica il suo contributo specifico, affinché le esigenze della giustizia diventino comprensibili e politicamente realizzabili». <sup>15</sup> Tuttavia la promozione della giustizia dipende dall'apertura «dell'intelligenza e della volontà».

Il compito dell'educazione, è dunque questo, la «*formazione del cuore*». <sup>16</sup>

#### Note e indicazioni bibliografiche

<sup>1</sup> Benedictus P.P. XVI, *Deus Caritas Est*, Roma 2005, n. 26.

<sup>2</sup> Ibidem, n. 31b.

<sup>3</sup> Ibidem, n. 31a.

<sup>4</sup> Ibidem, n. 31a.

<sup>5</sup> Ibidem, n. 29.

<sup>6</sup> Ibidem, n. 28b.

<sup>7</sup> Ibidem, n. 28b.

<sup>8</sup> *Costituzione Pastorale «Gaudium et Spes» sulla Chiesa nel mondo contemporaneo*, Roma 1965, n. 22.

<sup>9</sup> Benedictus P.P. XVI, *op. cit.*, n. 19.

<sup>10</sup> Ibidem, n. 21.

<sup>11</sup> Ibidem, n. 22.

<sup>12</sup> Ibidem, n. 25a.

<sup>13</sup> Ibidem, n. 28a.

<sup>14</sup> Ibidem, n. 28a.

<sup>15</sup> Ibidem, n. 28a.

<sup>16</sup> Ibidem, n. 31a.

## L'università che vorremmo Abolire il valore legale del titolo di studio

di Giancarlo **Cesana\*** Parlare di abolizione del valore legale del titolo di studio, dopo quanto è successo con la riforma Moratti, significa andare incontro a un gran numero di ostacoli e di proteste. Per affrontare questo tema mi sembra significativo partire da un'esperienza personale: ho avuto l'avventura di far parte, per un breve periodo, della commissione di esperti che avrebbe dovuto supportare l'azione della riforma universitaria del ministro Moratti. Quando chiesi di affrontare la questione dell'abolizione del valore legale del titolo di studio, mi fu risposto che si trattava di un problema prettamente europeo, che poco aveva a che fare con l'esperienza del nostro Paese.

Affrontare un simile tema certamente non è facile, come del resto non lo è neppure quello, più generale, che riguarda il ruolo dell'Università nel nostro Paese, anche perché purtroppo ciò che conta e che più interessa l'opinione pubblica sembra essere solo il risvolto politico di ogni questione. L'abolizione del valore legale del titolo di studio è dunque un argomento tabù: in Italia il "pezzo di carta" è sentito come una protezione in uno degli ambiti a cui i giovani si rivolgono con maggior facilità per cercare un posto di lavoro, quello dei concorsi pubblici. Nel pubblico, infatti, il valore legale del titolo di studio assicura una certa protezione; nel privato, invece, è tutto diverso.

Per cercare di capire quale possa essere l'importanza di questo tema, dobbiamo riflettere sui concorsi per l'accesso alla docenza universitaria, che oggi, dopo la riforma Moratti, sono indetti su base nazionale, per correggere l'insufficienza dei concorsi locali: chi non è ipocrita sa che l'ingresso nell'università è avvenuto e avviene per cooptazione, anche con i concorsi e nonostante essi.

Ci sono poi altri problemi di importanza non certo secondaria che descrivono la difficoltà in cui versa la situazione dell'università italiana; ad esempio, in genere le università hanno un numero di studenti superiore a quelli che sono in grado di formare. Nella facoltà di medicina di cui io faccio parte il numero chiuso è stato stabilito non per iniziativa italiana, ma europea; fosse stato per noi, avremmo continuato a "sforare" medici chissà fino a quando. Nonostante l'introduzione del numero chiuso, la facoltà di medicina arruola comunque una quantità di studenti superiore a quella che le sue strutture possono supportare: le conseguenze che ciò comporta nella formazione dei medici sono sotto gli occhi di tutti. Non parliamo poi delle scuole di specializzazione, in cui spesso gli specializzandi, pur desiderosi di darsi da fare,

**La competitività internazionale dell'università italiana è giunta al suo livello più basso, non nel senso che non si possa scendere ancora, ma nel senso che siamo al più basso livello mai raggiunto prima.**

sono di fatto messi in condizione di non poter fare nulla; lo stesso si potrebbe dire di numerose altre situazioni.

La recente introduzione del cosiddetto “tre più due”, che differenzia i canoni di formazione tra un ateneo e l’altro, non ha fatto altro che peggiorare lo stato di cose esistente: oggi il corso triennale fornisce un titolo di “dottore” risibile, non accettato dagli albi profes-

sionali. La competitività internazionale dell’università italiana è giunta al suo livello più basso, non nel senso che non si possa scendere ancora, ma nel senso che siamo al più basso livello mai raggiunto prima; la controprova è la scarsissima capacità dell’università italiana di attrarre studenti e professori stranieri, come pure la sua limitata capacità di attrazione dei contributi culturali ed economici da parte del resto della società.

Si tratta di limiti ormai largamente risaputi, che costituiscono l’oggetto di una lamentela quotidiana sia da parte di chi l’università la fa, sia di chi la subisce in vario modo; l’impressione è che in fondo non si spera in nessun cambiamento sostanziale, perché sembra trop-

po difficile cambiare le cose: i pochi mutamenti che si tenta di introdurre, infatti, suscitano immediate resistenze, e vengono facilmente aggirati.

Che cosa vuol dire, in una situazione del genere, abolire il valore legale del titolo di studio? Secondo me, una cosa molto semplice: tentare di ripartire non da un progetto di università, da un progetto di riforma dell’università (ci troviamo di fronte ad un castello di carte: se se ne sposta una, facilmente vengono giù tutte le altre). Inoltre, una riforma dell’università mi appare tanto difficile proprio per la fortissima resistenza al cambiamento. Non dobbiamo partire da un progetto generico e complessivo sull’università, ma dal riconoscimento della situazione così com’è: il punto da cui partire è l’apertura a un regime di concorrenza, dove la parola concorrenza non significa uccidersi l’un l’altro, ma “correre insieme”, cercare di collaborare insieme per fare un’università migliore, partendo dalla constatazione di quello che c’è. Solo così sarà possibile riconoscere le università e le lauree migliori.

Abolire il valore legale del titolo di studio implicherebbe compiere, per la prima volta, un atto di riconoscimento dello stato di cose; significherebbe partire non da un progetto, piccolo o grande che sia, ma dal riconoscimento della realtà.

**Il punto da cui partire è l'apertura a un regime di concorrenza, dove la parola concorrenza non significa uccidersi l'un l'altro, ma “correre insieme”.**

*\*Ringraziamo il Professor Giancarlo Cesana per averci consentito la pubblicazione del suo intervento al convegno del 19/12/2005, promosso dal Comitato per l’Università. Appunti non rivisti dall’autore.*



# Investire in educazione

di Giorgio Vittadini

È ORMAI RISAPUTO CHE L'INVESTIMENTO IN CAPITALE UMANO, TRADIZIONALMENTE INTESO COME INCREMENTO DELLA CAPACITÀ LAVORATIVA E PROFESSIONALE OTTENUTO ATTRAVERSO ISTRUZIONE E FORMAZIONE PROFESSIONALE, PORTA A UN INCREMENTO DELLA PRODUTTIVITÀ: SI STIMA CHE UN AUMENTO DELL'ISTRUZIONE MEDIA DI UN ANNO NEI PAESI OCSE POSSA PROVOCARE, NEL LUNGO PERIODO, UN INCREMENTO STABILE DELL'*OUTPUT* ECONOMICO DEL 3-6%.

IL RAPPORTO ANNUALE DELL'OCSE SULLE CARATTERISTICHE DEI SISTEMI EDUCATIVI DEI PAESI MEMBRI, *EDUCATION AT A GLANCE*, NELL'EDIZIONE 2005 SEGNA UN GENERALIZZATO AUMENTO DELLE RISORSE PUBBLICHE DESTINATE ALL'ISTRUZIONE: IN MEDIA, OGNI PAESE OCSE DESTINA ANNUALMENTE AL SETTORE EDUCATIVO IL 6,1% DEL PIL, PARI AL 13% DELL'INTERA SPESA PUBBLICA, PER UN INVESTIMENTO IN FORMAZIONE SU CIASCUN SINGOLO STUDENTE DI OLTRE 7.000 DOLLARI. NEL RAPPORTO VIENE EVIDENZIATO ANCHE UN COSTANTE INCREMENTO DEL LIVELLO DI SCOLARIZZAZIONE DELLA POPOLAZIONE: IL 78% DEI GIOVANI ARRIVA A COMPLETARE L'ISTRUZIONE SECONDARIA E IL 53% DI ESSI PROSEGUE NELL'ISTRUZIONE TERZIARIA, ACCADEMICA O PROFESSIONALIZZANTE. ANCHE LA DURATA DEL PERIODO DEDICATO ALLA PRIMA ISTRUZIONE È IN CRESCITA; INFATTI, LA DURATA PREVISTA DEL PERCORSO ISTRUTTIVO PER I BAMBINI CHE HANNO COMPIUTO CINQUE ANNI NEL 2003 È PARI A 17,3 ANNI E ARRIVA, DUNQUE, A COMPRENDERE ANCHE LA FREQUENZA DI QUASI TRE ANNI DI ISTRUZIONE POST-SECONDARIA.

QUESTA CONDIZIONE VALE IN GENERALE PER TUTTI I PAESI OCSE. MA COSA POSSIAMO DIRE SPECIFICAMENTE DELLA SITUAZIONE DI STATI UNITI, EUROPA E ITALIA? IN QUESTA SEDE CERCHEREMO DI FORNIRE ALCUNE BREVI RISPOSTE.



### Europa e Stati Uniti a cinque anni da Lisbona 2000

L'Unione Europea, durante il vertice di Lisbona del 2000, si era prefissata di diventare «l'economia, basata sulla conoscenza, più competitiva e dinamica del mondo». A cinque anni di distanza, quali obiettivi sono stati raggiunti?

Il Consiglio Europeo di Lisbona, nel marzo del 2004, ha invitato la Commissione a creare un Gruppo di Alto Livello che valutasse i passi compiuti in tal senso. Il Gruppo ha realizzato il documento *Facing the challenge*, presentandolo alla Commissione il 3 novembre 2004.

Questo documento, unitamente al Working Paper *Progress towards the Lisbon Objectives in Education and Training* e al Rapporto OCSE fornisce un ampio quadro della situazione. Complessivamente la spesa statale per istruzione nell'UE è cresciuta negli ultimi anni, arrivando a toccare nel 2002 il 5,2% del PIL, quota simile a quella degli USA (5,35%). Allo stesso modo, non sembra sussistere, per quanto riguarda le scuole primarie, un sostanziale *gap* tra Europa e Stati Uniti. Anche il rapporto tra la spesa per studente, a livello di scuole primarie e secondarie, e il PIL pro capite è pressoché identico nell'Unione Europea e negli Usa. Per quanto riguarda la qualità dell'istruzione primaria e secondaria, le *performance* degli studenti europei sono pressoché uguali, se non superiori, a quelle degli studenti americani, mentre il tasso di abbandono scolare risulta più alto oltre oceano: la percentuale dei giovani dell'UE che hanno completato almeno gli studi secondari superiori è pari al 78,4% contro il 70% degli USA.

La durata attesa dell'istruzione per un bambino americano di cinque anni e di circa 16,8 anni contro i 17,3 di un suo coetaneo europeo.

Per quanto riguarda l'istruzione universitaria, il tasso degli studenti americani che vi accedono non è tra i più alti, pur essendo superiore al 60%, così come la quota di popolazione laureata, che risulta inferiore a quella di Paesi come Finlandia, Irlanda e Polonia. Vi è anche un altro dato significativo per gli USA: il 10% dei giovani tra i 25 e i 29 anni non studia e non lavora.

Tuttavia quando si esaminano i dati sulla spesa per l'istruzione superiore si comincia a percepire la diversità americana: negli USA si spende per studente una quota due volte e mezzo superiore a quanto non avvenga nei Paesi dell'Unione Europea. Inoltre tutto il sistema, nel bene e nel male, è basato sulla competizione e sulla diversificazione. Esistono livelli di studio (*Bachelor, Master, Phd*) chiaramente differenziati. Ad ogni livello esistono test di ingresso per gli studenti (quale il SAT, cui si sottopongono gli studenti alla fine dell'*high school*) tanto più selettivi quanto più è elevato il livello dei corsi. Ad esempio, per l'ammissione agli MBA (*Master in Business Administration*) occorre superare il test nazionale GMAT (*Graduate Management Admission Test*), somministrato dall'Università di Princeton, i cui punteggi sono fortemente correlati (per circa il 50%) con i salari di lungo periodo, a significare un forte nesso con la reale riuscita nel mondo del lavoro.

I *Phd*, tanto più meritocratici quanto più elevato è il livello qualitativo dell'università in cui si svolgono, sono i luoghi di reclutamento dei migliori: infatti, nel 2001, negli Stati Uniti è stato conseguito complessivamente il 41% dei dottorati in materie scientifiche e ingegneristiche di tutto il mondo.

## Investire in educazione

di Giorgio Vittadini



I *master*, spesso destinati a persone che già lavorano, sono il modo privilegiato per formare lungo tutto il ciclo vitale i quadri e i dirigenti d'azienda. Non è un caso, quindi, che il 40% dei lavoratori americani (tasso eguagliato solo da piccoli Paesi, quali Svezia e Danimarca) non smetta mai di studiare e partecipi a programmi di formazione continua e che il 60% degli studenti laureati torni, nell'arco di pochi anni dall'entrata nel mondo del lavoro, a formarsi nuovamente attraverso questi mezzi.

Il reclutamento dei docenti avviene sulla base del merito scientifico e con retribuzioni proporzionali alla capacità; la loro assunzione a tempo indeterminato avviene solo alla fine di una lunga e rigorosa valutazione.

Non esiste il valore legale del titolo di studio, le università sono differenziate sulla base delle loro qualità e valutate pubblicamente sia sul piano didattico che scientifico: per questo quelle migliori ricevono più fondi, la maggior parte dei quali di origine privata.

Le tasse sono molto elevate (mediamente quelle di iscrizione per un corso universitario di quattro anni in una istituzione privata ammontano a 20.000 dollari), così come gli aiuti agli studenti sotto forma di prestiti e borse di studio legate al rendimento (le sole borse di studio federali, circa il 10% di quelle complessive, possono arrivare a 4.000 dollari all'anno). Tale meccanismo permette di aiutare, nel miglior modo possibile, gli studenti capaci e meritevoli, evitando di "regalare" risorse a chi non vuole realmente impegnarsi (dal 1991 al 2001 gli aiuti statali basati sul merito sono quadruplicati, mentre quelli basati sul censo sono rimasti sostanzialmente invariati).

La conclusione che si può trarre da questi dati è che il *gap* UE/USA non riguarda la scuola, bensì l'università e concerne più la qualità che la quantità: gli Stati Uniti concentrano le risorse, anche con l'ausilio dei privati, per supportare una *elite* di atenei e professori e per formare una minoranza meritocratica di studenti che riceve una istruzione superiore e continua, nel tempo, ad accrescere la propria formazione. Così, anche a costo di trascurare una maggioranza di atenei e studenti che rimangono a un livello più basso, ci si preoccupa di mantenere il proprio vantaggio competitivo. La logica competitiva e meritocratica può non essere condivisa, ma ha una sua profonda razionalità: il sistema universitario americano costituisce un reale investimento in capitale umano con forti ritorni, come dimostrato dagli stipendi dei neo-laureati americani che, insieme a quelli dei loro colleghi finlandesi, sono i più elevati del mondo. Inoltre, le competenze acquisite vengono meglio utilizzate: infatti, pur essendo il numero di laureati in materie scientifiche più alto nell'UE che negli USA, i ricercatori europei sono numericamente inferiori a quelli americani (per pareggiare il conto ci sarebbe bisogno di 550.000 nuovi ricercatori nel 2010, essendovene 1,26 milioni – di cui 85.000 europei - oggi negli Usa contro i 1,08 milioni dell'UE). Infine, anche a livello di equità e mobilità verticale si raggiungono risultati sorprendenti: in un recente studio<sup>1</sup>, Daniele Checchi, Andrea Ichino e Aldo Rustichini hanno dimostrato che in Italia un padre non laureato ha una probabilità del 93% di

**La conclusione che si può trarre da questi dati è che il gap UE/USA non riguarda la scuola, bensì l'università e concerne più la qualità che la quantità .**



avere un figlio ugualmente non laureato, mentre negli Stati Uniti tale probabilità è pari al 79%.

Quello statunitense non è però un sistema appagato dai risultati raggiunti, ma anzi un sistema in cui è scattato l'allarme per un possibile declino. Infatti, il recente rapporto del *Council on Competitiveness*, organismo creato dalla *National Academy of Sciences*, dalla *National Academy of Engineering* e dall'*Institute of Medicine*, ha lasciato intravedere possibili motivi di crisi: la concorrenza crescente di Paesi emergenti come India e Cina, le fortissime disuguaglianze esistenti tra le classi sociali e la rilevata diminuzione del rendimento degli studenti e della capacità educativa del sistema. Di fronte a questi problemi, la risposta suggerita consiste in un incremento dell'investimento in capitale umano, in particolare nell'eccellenza. Accanto a massicci e selettivi investimenti per il rilancio della ricerca, vengono chieste 10.000 borse di studio da 20.000 dollari annui per gli studenti di materie scientifiche disposti a insegnare nelle scuole primarie e secondarie, 25.000 borse di studio quadriennali per studenti *undergraduate* (oltre a 5.000 per quelli *graduate*) in scienze e ingegneria, nuovi sussidi da destinare a un centinaio tra le migliori università per la creazione di nuovi *master* o *Phd* scientifici che possano formare nuovi ricercatori, incentivi agli

studenti che frequentano corsi di tipo scientifico e tecnologico nelle scuole secondarie, programmi di aggiornamento continuo per 250.000 insegnanti e finanziamenti ai programmi di formazione permanente per gli scienziati e gli ingegneri che lavorano in aziende o in università. Questo programma diventerà presto una realtà, perché questi sono i temi su cui gli Stati Uniti ritrovano la loro unità nazionale: ne è una dimostrazione l'enfasi conferita da Bush al tema dell'educazione e dell'istruzione durante il suo ultimo discorso all'Unione.

Di fronte a questa forte scelta per la creazione di una minoranza meritocratica, l'UE semplicemente continua a non scegliere, così come in tanti altri campi. Il rapporto sul raggiungimento degli obiettivi fissati dalla Strategia di Lisbona nel 2000, mostra che diventare, nel 2010, la regione del mondo con il più alto investimento in capitale umano sembra ormai utopico.

Il motivo principale di questo insuccesso sembra essere l'assenza di un'azione politica con obiettivi chiari e la mancata volontà di scommettere sulla libera iniziativa creativa. I diversi Stati, al di là delle dichiarazioni di principio, non sembrano aver dato molta importanza alla strategia di Lisbona, soprattutto per quanto riguarda l'università, la formazione permanente, gli interventi dei privati nell'istruzione e la selettività degli investimenti.

I Paesi che si sono mossi positivamente – soprattutto quelli del nord Europa – sembrano averlo fatto per propria tradizione e capacità, mentre l'Agenda di Lisbona si presenta in modo talmente blando da non suscitare nessuna passione politica, dato che non contiene incentivi o sanzioni capaci di indurre i governi a seguirla seriamente. L'obiettivo fondamentale della Strategia di Lisbona - accrescere la competitività dell'economia europea - non ha ancora ottenuto la garanzia

**Il rapporto sul raggiungimento degli obiettivi fissati dalla Strategia di Lisbona nel 2000, mostra che diventare, nel 2010, la regione del mondo con il più alto investimento in capitale umano sembra ormai utopico.**

## Investire in educazione

di Giorgio Vittadini



di un contributo comunitario adeguato, soprattutto a livello finanziario, come ha evidenziato il vicepresidente del Parlamento Europeo, Mario Mauro.

L'accordo raggiunto durante il Consiglio Europeo del 15-17 dicembre 2005 sul bilancio UE 2007/2013 prevede un'allocazione complessiva di 72,12 miliardi di euro per la rubrica dedicata alla strategia di Lisbona. Sulla base di tale proposta, avanzata dalla presidenza britannica, ma già respinta dal Parlamento Europeo, esiste il forte rischio che alcuni settori prioritari per Lisbona (reti transeuropee, ricerca, competitività, innovazione, istruzione e formazione) possano essere penalizzati. Allo stesso modo, altri obiettivi, quali l'investimento in istruzione e ricerca, l'eliminazione di ostacoli per le PMI e il potenziale imprenditoriale, l'incremento della popolazione attiva, la garanzia dell'approvvigionamento efficiente, sicuro e sostenibile dell'energia, appaiono utopici.

Per questo motivo un personaggio autorevole come Mario Monti, ex commissario a Bruxelles, ha affermato<sup>2</sup> che la strategia di Lisbona è «un'ottima idea, ma finora di modesta efficacia», volendo sottolineare come la crescita economica e occupazionale sperata non si sia realizzata. Monti suggerisce a Bruxelles di esercitare maggiore pressione sui singoli stati per realizzare i punti dell'Agenda. In caso contrario sarebbe meglio «abbandonare l'etichetta "europea" di questa Strategia».





## Investire in educazione

di Giorgio Vittadini

La mancanza di un tale tipo di scelta è in parte dovuta all'incapacità di valorizzare i "capaci e meritevoli". Su questo punto l'Unione Europea, egemonizzata dai governi e dalla burocrazia, è agli antipodi degli Usa e ha pensato, come altre volte, di raggiungere i suoi obiettivi in modo burocratico e centralistico, senza il fondamentale coinvolgimento dei cittadini, della libera iniziativa e della sussidiarietà orizzontale.

Roberto Perotti, su «Il Sole 24 Ore» di qualche tempo fa<sup>3</sup>, ha sottolineato il meccanicismo omologante con cui è stata tentata l'attuazione della Strategia di Lisbona. Per esempio, essa ha posto l'obiettivo del raggiungimento dell'occupazione femminile del 57% nel 2005; sicuramente però, per motivi culturali e sociali, i tassi di occupazione femminile desiderabili o raggiungibili a Messina e a Stoccolma sono molto diversi. Come può Bruxelles annunciare, con tanta sicurezza, il livello di impiego ottimale in società così diverse? Nel campo dell'istruzione, continua Perotti, la Commissione ha proposto «un quadro di riferimento europeo per definire le qualifiche da fornire attraverso l'istruzione permanente, le qualifiche in tecnologie dell'informazione, lingue straniere, cultura tecnologica e le qualifiche sociali e di imprenditorialità». Esattamente il contrario di ciò che è necessario per generare innovazione: infatti, la concorrenza e la diversificazione fra modelli educativi e formativi è fondamentale per individuare quelli che funzionano meglio. Inoltre, secondo un documento della Commissione, «tutti coloro che sono coinvolti in un'industria dovrebbero contribuire all'identificazione dei bisogni strategici di ricerca di quell'industria, per massimizzare le risorse esistenti». Si tratta di un esempio, fra le centinaia possibili, di un sogno tipicamente europeo: l'idea che gli investimenti possano essere ottimizzati centralizzandoli, per evitare che si disperdano in rivoli che si possono rivelare infruttuosi.

### **Il sistema dell'istruzione italiana e l'investimento in capitale umano**

In questo quadro non confortante, qual è la situazione dell'Italia?

Per quanto riguarda il livello di spesa per studente, come abbiamo già visto, nel 2002 quello italiano è, rispetto alla media OCSE, nettamente inferiore per quanto riguarda l'università e nettamente superiore per la scuola primaria e secondaria (rispettivamente 8.636 e 10.655 dollari per l'istruzione universitaria e 14.799 e 12.513 per quella primaria e secondaria), dove in generale spendiamo più degli Stati Uniti. Da questi dati possiamo concludere che in Italia spendiamo male per l'istruzione inferiore e poco per quella superiore: lo si nota anche dai risultati quantitativi e qualitativi.

Per quanto riguarda la partecipazione al sistema educativo bisogna innanzitutto ricordare che lo sforzo per il cambiamento negli ultimi quarant'anni in Italia è stato enorme. Negli anni Sessanta si è ottenuta una considerevole diminuzione dell'analfabetismo, cui hanno fatto seguito negli anni Ottanta l'aumento dei diplomati e negli anni Novanta quello dei laureati.

Per ciò che concerne l'abbandono scolastico, nel 1961 si registravano, rispettivamente per i primi due livelli di scuola, l'11,4% e il 12,3% di ripetenti. Oggi gli alunni ripetenti sono meno

## Investire in educazione

di Giorgio Vittadini



dell'1% nella scuola elementare e circa il 6% in quella media. Tuttavia il *gap* rispetto agli altri Paesi sviluppati resta ancora ampio. Infatti, la percentuale di giovani tra i 18 e 24 anni con il solo diploma di scuola secondaria inferiore è stata, nel 2004, del 23,5%, contro una media europea del 15,9%.

In Italia, nel 2002, solo il 71% dei giovani compresi tra i 15 e i 19 anni risultava iscritto a scuola, contro una media europea dell'81%; solamente il 42% delle persone tra i 25 e i 34 anni ha un diploma, contro il 60% nel resto dell'Unione Europea, mentre il tasso di giovani che hanno conseguito almeno il diploma di scuola secondaria superiore in Italia è pari al 69,9%, contro una media europea del 76,4%.

L'abbandono degli studi senza aver conseguito alcun titolo secondario moltiplica la probabilità di non trovare un lavoro e questo spiega il motivo per cui l'Italia si colloca nel Rapporto OCSE tra i Paesi in cui è più lunga (superiore ai due anni) la durata media della ricerca di un lavoro per i giovani tra i 15 ed i 29 anni.

Un'indagine campionaria del MIUR dimostra poi che la dispersione scolastica (determinata dagli alunni non frequentanti e da quelli ritirati senza motivo) è molto più elevata nella scuola media inferiore e negli istituti tecnici e professionali del Sud e delle Isole rispetto al Nord e mette in evidenza come il disagio scolastico si concentri soprattutto in alcuni tipi di scuola.

Le stesse forti differenze territoriali si notano anche a livello di qualità degli studi. Se si considerano le *performance* degli studenti in matematica, il Nord-Italia ha un punteggio superiore alla media OCSE (510 contro 500), mentre il Centro e le Isole hanno risultati scadenti (rispettivamente 470 e 425).

Mediocre è anche il livello della formazione permanente: in Italia solo il 4,7% della popolazione di età compresa tra i 25 e i 64 anni partecipa ad attività di formazione, contro una media europea del 9,4%. Il nostro Paese si trova anche agli ultimissimi posti tra i Paesi OCSE per quanto riguarda i programmi finanziati dalle imprese.

La nostra classe docente ha la seconda più alta età media d'Europa: nel 2003 il 47,8% degli insegnanti italiani aveva più di 50 anni, mentre la media europea era del 30,2%.

È però a livello di università che il ritardo dell'Italia appare più evidente. Il nostro sistema è diametralmente opposto a quello americano: finanziamenti scarsi ed erogati a pioggia con tasse basse e borse di studio esigue (da notare l'assenza dei prestiti agli studenti e il 15% della spesa per l'istruzione destinata alle borse di studio, contro una media OCSE del 17%), nessuna differenziazione qualitativa per i finanziamenti, pressoché totale assenza di fondi privati, proliferazione di piccole università e di corsi di laurea senza la minima attenzione al livello qualitativo, disattenzione qualitativa verso dottorati e *master* con conseguente marginale attenzione alla formazione permanente della classe dirigente e intellettuale (solo il 9,1% dei laureati italiani partecipa a un corso professionale della durata di un mese, a fronte di una media UE del 18,1%), fuga degli studenti dalle facoltà scientifiche, mancanza di criteri razionali per l'iscrizione degli studenti all'università, concorsi per i docenti condotti per molti anni su base locale (e, di conseguenza, non sempre legati alla qualità reale dei candidati), precoce accesso ai contratti a tempo indeterminato, mancanza di sistemi di valutazione universali condivisi (solo adesso si sta cominciando a farlo





## Investire in educazione

di Giorgio Vittadini

con la ricerca del CIVR), stipendi inadeguati e fuori mercato per i docenti.

Non è quindi un caso che, per il nostro sistema scolastico, i ritorni siano scarsi. Infatti, nonostante il nostro Paese abbia una tradizione universitaria di tutto rispetto, molti laureati italiani decidono di frequentare *master* e *Phd* all'estero, riuscendo spesso a intraprendere con successo carriere accademiche e scientifiche. Questa situazione determina un tasso italiano di ritorno dell'investimento in istruzione superiore post-secondaria, in termini di salari lungo il ciclo vitale, inferiore all'8% per i maschi e leggermente superiore per le femmine, a fronte rispettivamente di un 15% e di un 12% per gli Usa e di un 5% e di un 12% per la Francia.

### Alcuni suggerimenti

Si può cominciare ad ipotizzare, almeno per il nostro Paese, che il sistema di istruzione formale, pur avendo conseguito nei decenni passati risultati molto importanti nella generalizzazione dell'accesso, non sia stato però capace di rispondere adeguatamente alla sfida dell'istruzione di massa e di qualità, irrigidendo il fenomeno educativo in procedure standardizzate di trasmissione di contenuti, attraverso un'offerta particolarmente uniforme.

Come è potuto avvenire tutto questo, dato che le risorse investite sono via via aumentate? Semplicemente perché una quantità crescente di investimenti nei sistemi di istruzione e formazione non è sufficiente a incrementare il capitale umano. Il premio Nobel Heckman in uno studio condotto sui dati OCSE-PISA del 2000, ha infatti dimostrato, che la correlazione tra la spesa in istruzione e l'incremento di capitale umano (come riferimento è stata presa la competenza nella lettura) è molto bassa: il coefficiente è pari a -0,09.

Alcuni Paesi hanno ottenuto risultati eccellenti, pur avendo sistemi educativi meno costosi, classi più numerose ed un numero di ore di insegnamento inferiore. Riguardo quest'ultimo dato, l'Italia si è classificata prima tra i Paesi OCSE, con una durata dei curricula, tra i 7 e i 14 anni, superiore a 8.000 ore, contro una media OCSE di 6.800. Per recuperare efficienza nell'investimento di risorse nel sistema educativo, e per incrementare conseguentemente l'efficacia dell'investimento in capitale umano, occorre, quindi, riconsiderare i processi di istruzione e formazione secondo una prospettiva che non sia soltanto quantitativa.

Di seguito vengono riportati alcuni suggerimenti mirati a tale scopo:

#### **Verso il “lifelong learning”**

Consequentemente a quanto detto finora, un percorso formativo basato su una quantità eccessiva di ore e uguale per tutti è ormai superato: occorre, invece, che l'istruzione sia distribuita lungo tutto il ciclo vitale (*lifelong learning*).

#### **Meritocrazia e diritto allo studio**

I dati PISA dimostrano che i risultati degli studenti migliorano quando il sistema scolastico è serio e qualificato fino al punto di dotarsi di esami seri e centralizzati. Nel nostro Paese si è scelto invece di abolire progressivamente qualsiasi criterio meritocratico. Questo ha determinato la diminuzione della qualità e la penalizzazione delle fasce deboli e delle zone meno sviluppate



del Paese, cui si accennava nei precedenti paragrafi. Occorre dunque affermare che la scuola, anche grazie a un rilancio deciso della politica di diritto e di aiuto allo studio, diventi capace di valorizzare i meritevoli, anche se privi di mezzi, contribuendo a un generale miglioramento qualitativo e a un incremento netto della mobilità sociale verticale.

In questa prospettiva, è prioritario sviluppare compiutamente il Servizio nazionale di valutazione esterna e di autovalutazione, garantendo l'indipendenza dal Ministero dell'Istituto nazionale di valutazione del sistema di istruzione e formazione professionale (Invalsi).

### **Autonomia e libertà di educazione**

I dati OCSE-PISA dimostrano che la qualità delle scuole cresce in funzione della loro autonomia riguardo alla determinazione dei programmi, all'allocazione delle risorse e agli stipendi da attribuire agli insegnanti. Occorre che nella ridefinizione, ancora necessaria, dei *curricula* si lasci larga autonomia ai singoli istituti nell'integrazione della proposta formativa, nella possibilità di gestire risorse economiche, nel reclutamento del personale, compreso quello docente, con concorsi a livello di istituto, come del resto è reso possibile dall'art.5 della legge 53<sup>4</sup>. Perché tale autonomia non diventi la "dittatura di una maggioranza" (o dei presidi), occorre anche rispettare la libertà d'insegnamento delle minoranze culturali, come prevede il *Regolamento dell'Autonomia*<sup>5</sup>, e che gli organi di governo degli istituti valorizzino e rispettino tutte le loro componenti.

### **Formazione professionale**

Dopo lo smantellamento dei vecchi istituti tecnici, è stata sempre più trascurata la valenza educativa del "fare", a tutto vantaggio della modalità educativa "tradizionale", ovvero quella teorico-formale. Questo ha portato a una progressiva "liceizzazione" dell'intera istruzione secondaria, che, insieme a quella rigidità e a quella uniformità sopra richiamate, ha causato l'abbandono degli studi da parte di tanti alunni. Se non si prevedono alternative serie, chi ha capacità spiccate nell'apprendere in modo eccellente un "mestiere" viene penalizzato. Occorre, quindi, potenziare la possibilità, introdotta dalla legge 53/2003 (la cosiddetta "riforma Moratti"), di assolvere l'obbligo scolastico attraverso la formazione professionale, e quella di passare dal sistema scolastico a quello professionale, rilanciando, allo stesso tempo, l'istruzione tecnica superiore non universitaria, oggi quasi assente nel nostro Paese.

### **Sistema paritario**

Il premio Nobel Gary Becker ha dichiarato: «Sono favorevole a un sistema di *voucher* che consenta alle famiglie di scegliere tra scuola privata e pubblica. Credo, anzi, che questo tipo di concorrenza aumenterebbe, e non diminuirebbe, la qualità delle scuole pubbliche, perché le costringerebbe a migliorare per attrarre più studenti».<sup>6</sup>

Occorre perciò riconoscere e sostenere il servizio pubblico svolto dalle scuole paritarie non costringendole a uniformarsi a un modello statale, ma riconoscendo loro la possibilità di libere sperimentazioni di percorsi educativi e didattici che migliorino la qualità complessiva del sistema<sup>7</sup>. È necessario garantire a tutti i cittadini la possibilità di accedere a tali scuole, indipendentemente dal censo, rendendo effettiva la libertà di scelta delle famiglie. A questo scopo chi sceglie le scuole paritarie deve poter recuperare almeno parte delle tasse scolastiche, attraverso voucher, dedu-





## Investire in educazione

di Giorgio Vittadini

zioni e detrazioni fiscali.

### **Valorizzazione della professionalità dell'insegnante**

Gli effetti positivi che una classe docente più esperta può portare in termini di maggiore esperienza e professionalità sono oggi fortemente compromessi da un sistema che non incentiva il miglioramento e l'acquisizione di nuove competenze durante la vita professionale, che appiattisce le retribuzioni e impone carriere con scatti burocratici non legati al merito. Occorre riconoscere la specificità del corpo docente rispetto agli altri settori del comparto scuola, legando carriera e stipendi al miglioramento della professionalità, rivedendo i meccanismi burocratici e centralistici di reclutamento, riconoscendo il ruolo delle associazioni professionali soprattutto nell'ambito della formazione permanente<sup>8</sup>.

### **Riqualificazione degli studi superiori**

Occorre riqualificare la spesa in istruzione, allocando fondi maggiori verso l'università, imitando l'esempio americano nella ricerca della qualità e della valutazione delle istituzioni, nell'incentivazione dei capaci e meritevoli ancorché privi di mezzi, nel supporto agli studi scientifici, nell'incremento della formazione dei ricercatori di alto livello (dottorati) e della formazione permanente lungo il ciclo vitale (*master*).

Inoltre, come sostenuto da Giancarlo Cesana, per riformare l'università occorre che essa si apra alla concorrenza, intesa come "correre insieme", cercando una collaborazione che renda possibile il riconoscimento delle università e delle lauree migliori.

### **Il valore dell'educazione**

Il segnale più preoccupante che proviene dalle indagini PISA riguarda la diffusa assenza di motivazione dei quindicenni rispetto all'investimento del proprio tempo e delle proprie energie nell'istruzione: da un questionario distribuito a margine delle prove del 2000, infatti, emerge che ben il 38% degli studenti ritiene la scuola «un luogo dove non si ha voglia di andare»; se un numero così elevato di ragazzi quindicenni esprime questa disaffezione per le istituzioni dell'istruzione formale, occorre interrogarsi sull'attrattività dei percorsi formativi offerti e sulla loro corrispondenza con gli interessi degli studenti. Tale riflessione è tanto più urgente se si considera che una delle

cause più importanti della dispersione scolastica in Italia è costituita dall'assenza di motivazioni e di interesse da parte degli studenti.

Si aggiunga un altro dato: i risultati ottenuti nella capacità di risoluzione di problemi sono stati inferiori, sia pure di poco, a quelli ottenuti nelle competenze matematiche; ciò potrebbe segnalare una difficoltà da parte dell'istruzione formale nel fornire ai giovani una serie di abilità sociali (capacità di ascoltare, di

**Chi sceglie le scuole paritarie deve poter recuperare almeno parte delle tasse scolastiche, attraverso voucher, deduzioni e detrazioni fiscali.**

## Investire in educazione

di Giorgio Vittadini



comunicare, di controllare, di pianificare, di organizzare, di lavorare in gruppo, di sapersi adattare) che sono col passare del tempo diventate indispensabili.

Cosa suggeriscono questi risultati confortati da un'evidenza empirica da tutti constatabile?

È sempre più evidente nelle scuole la mancanza di qualcuno che sappia comunicare, a partire da una tradizione viva, il sapere unito a una vibrante esperienza ideale; il mondo del lavoro e della produzione, non ha bisogno di robot, ma di uomini capaci di ragionare, di rischiare, dotati di gratuità e passione per quello che fanno.

Occorre che l'istituzione scolastica ospiti chi sa non solo istruire, ma anche educare, cioè «introdurre alla realtà totale», secondo la definizione di J. A. Jungmann, ripresa da Monsignor Luigi Giussani. L'istituzione scolastica ha sì lo scopo di istruire, ma in essa deve anche poter avvenire l'incontro con maestri che, nell'alveo di movimenti ideali, collaborando con i genitori, possano educare in un contesto di libertà di insegnamento. Occorre che noi tutti recuperiamo con urgenza questo orizzonte, sottolineato anche dal recente *Appello per l'Educazione*, firmato da numerose personalità del mondo della politica e della cultura, perché dall'educazione dipende non soltanto la ripresa economica, ma innanzitutto il nostro futuro.

### Note

<sup>1</sup> D. Checchi, A. Ichino, A. Rustichini, *More equal but less mobile? Intergenerational mobility and inequality in Italy and in the US*, «Journal of Public Economics» 1999, n. 74, pp. 331-352.

<sup>2</sup> M. Monti, *Lisbona è più importante*, «Il Sole 24 Ore», 23 marzo 2005.

<sup>3</sup> R. Perotti, *Dimenticare Lisbona*, «Il Sole 24 Ore», 26 marzo 2005.

<sup>4</sup> A questo proposito, cfr. «Il Sole 24 Ore» del 18/03/2001.

<sup>5</sup> DPR 275/99 «Regolamento recante norme in materia di Autonomia delle istituzioni scolastiche ai sensi dell'art.21 della legge 15 marzo 1999, n.59», art.3, comma 2 : «Il Piano dell'offerta formativa comprende e riconosce le diverse opzioni metodologiche, anche di gruppi minoritari, e valorizza le corrispondenti professionalità».

<sup>6</sup> Conferenza pubblica sul tema *Capitale umano mercato e innovazione*, Milano, Giugno 1998.

<sup>7</sup> Associazione Diesse-Didattica e innovazione scolastica: Tre idee per la prossima legislatura, febbraio 2006.

<sup>8</sup> Ibid.

### Bibliografia

OECD, *Learning for Tomorrow's World - First Results from PISA 2003*, OECD Publishing, Paris, 2004.

European Commission, *Progress towards the Lisbon Objectives in Education and Training*, Directorate General for Education and Culture, Bruxelles 2005.

The National Academies, *Rising Above the Gathering Storm: Energizing and Employing America for a Brighter Economic Future*, National Academies Press, Washington 2006.

OECD, *Education at a Glance: OECD Indicators - 2005 Edition*, OECD Publishing, Paris 2005.



# La formazione universitaria in Italia: un confronto con Europa e Stati Uniti

---

di Carlo Secchi

LA VALORIZZAZIONE E L'INCREMENTO DEL CAPITALE UMANO, FATTORE CHIAVE DELLO SVILUPPO, DIPENDONO DALLE RISORSE DISPONIBILI E DAL GRADO DI EFFICIENZA DEL SISTEMA EDUCATIVO E DI RICERCA DI UN DETERMINATO PAESE. AL FINE DI METTERE A FUOCO TALUNE POSSIBILI LINEE DI SVILUPPO E DI MODERNIZZAZIONE DEL LIVELLO UNIVERSITARIO CON RIFERIMENTO ALL'ITALIA, SI PROCEDE AL RAFFRONTO DI ALCUNI DATI, SINTETICI MA FONDAMENTALI, TRA L'UNIONE EUROPEA (TENENDO PRESENTE LA NECESSITÀ DI RILANCIARE LA STRATEGIA DI LISBONA) E GLI STATI UNITI. NEL CONTESTO DEI RAPPORTI TRANSATLANTICI, SPESSO CARATTERIZZATI DA DIVERGENZE E DA FORME ACCENTUATE DI CONCORRENZA, ANCHE NEL CAMPO DELL'ALTA FORMAZIONE E DELLA RICERCA SEMBRA INFATTI OPPORTUNO CERCARE DI INTENSIFICARE FORME ADEGUATE DI COOPERAZIONE, AL FINE DI CONSENTIRE ALLE DUE MACROAREE DI RAFFORZARSI E QUINDI DI FRONTEGGIARE MEGLIO LE SFIDE CON CUI SI DEBbono CONFRONTARE NELL'ECONOMIA GLOBALIZZATA.

IL MANTENIMENTO DI UN SALUTARE GRADO DI CONCORRENZA, MA AL CONTEMPO LO SVILUPPO DI MODALITÀ PIÙ INTENSE DI COOPERAZIONE, POSSONO ALTRESÌ OFFRIRE LO STIMOLO PER ACCELERARE LA MODERNIZZAZIONE DEI SISTEMI DI RICERCA E DI ALTA FORMAZIONE IN EUROPA, E SOPRATTUTTO IN ITALIA, QUALE NECESSARIA PREMESSA PER CERCARE DI CONSEGUIRE LIVELLI DI SVILUPPO PIÙ SODDISFACENTI E SOSTENIBILI NEL TEMPO, GRAZIE AD UN RUOLO PIÙ INCISIVO DEL CAPITALE UMANO. CIÒ VALE IN PARTICOLARE PER IL NOSTRO PAESE, DOVE È NECESSARIO CONTINUARE LUNGO LE LINEE SEGUITE DI RECENTE, SIA IN MATERIA DI RIFORME CHE DI CREAZIONE DI UN CONTESTO, NORMATIVO E FISCALE, PIÙ FAVOREVOLE AL CONSEGUIMENTO DI TALI OBIETTIVI.



### L'importanza del capitale umano

La valorizzazione e lo sviluppo del *capitale umano* sono alla base di una prospettiva di crescita durevole e sostenibile per ogni Paese, quale fattore fondamentale del suo vantaggio competitivo.

Con l'espressione *capitale umano* si fa riferimento alle competenze, conoscenze ed abilità acquisite dagli individui che facilitano la creazione di benessere personale, sociale ed economico. Questa definizione pone al centro della scena l'individuo con le sue scelte di domanda di istruzione e di formazione anche "permanente". Come il capitale fisico, anche il capitale umano è infatti soggetto a deprezzamento, in quanto anche le conoscenze e le competenze "invecchiano". Continui investimenti in formazione sono perciò necessari per garantire un adeguato livello dello stock di capitale umano nel tempo.

Anche se l'istruzione viene offerta a livello nazionale, lo sviluppo e la valorizzazione del capitale umano può rappresentare nei rapporti tra Paesi e macroaree un ambito importante di cooperazione e di integrazione a fronte di obiettivi comuni, tra cui in primo luogo il progresso della scienza e delle conoscenze. Ciò vale anche nell'attuale contesto di accresciuta concorrenza quale conseguenza della globalizzazione, in particolare tra le due macroaree più avanzate (Europa e Stati Uniti), oggetto di quest'analisi comparata.

### I ritardi dell'Europa e dell'Italia rispetto agli Stati Uniti

Nei rapporti tra Unione Europea (UE) e Stati Uniti anche in questo ambito si pongono quindi particolari e delicate questioni, sia per l'inevitabile concorrenza tra i sistemi di alta formazione e di ricerca di base ai due lati dell'Atlantico, che per le opportunità di cooperazione.

I rapporti economici tra le due macroaree sono inquadrati nel sistema multilaterale del WTO (l'Organizzazione Mondiale del Commercio), all'interno del quale il libero scambio è il principio ispiratore. La concorrenza è quindi inevitabile, e per molti aspetti salutare, data la rilevanza strategica delle attività legate al capitale umano. Ciò, tuttavia, non è in contraddizione con lo sviluppo di forme di cooperazione e integrazione; inoltre la concorrenza, oltre a stimolare il miglioramento e l'efficienza, è strumento di contaminazione già di per sé benefico.

La qualità e la reputazione dei sistemi educativi e di ricerca si riflettono anche sulla loro attrattività, cioè sulla capacità di attirare "talenti" (studenti, studiosi e ricercatori) da tutto il mondo. Pur essendo presenti in Europa ambiti importanti nella ricerca e nell'alta formazione, che certamente hanno livelli di assoluta eccellenza su scala mondiale, non vi è dubbio sul fatto che gli Stati Uniti mediamente siano considerati migliori, soprattutto negli ambiti scientifici, tecnologici ed economico-manageriali. Per queste ultime aree disciplinari, ciò risulta chiaramente, qualunque sia l'indicatore prescelto (*ranking*, pubblicazioni, riconoscimenti internazionali come i premi Nobel, ecc.)<sup>1</sup>.

La superiorità del sistema nordamericano è evidenziata anche dalla sua capacità di attrazione di giovani talenti, ben maggiore di quanto non avvenga in senso opposto, come si vede dalle tabelle 1 e 2<sup>2</sup>, soprattutto per l'Italia. Non si tratta di riprendere il dibattito, in certa misura fuorviante, sulla "fuga dei cervelli", bensì di chiedersi come rendere più equilibrato il rapporto tra le due macroaree.

## La formazione universitaria in Italia: un confronto con Europa e Stati Uniti

di Carlo Secchi



**Tabella 1 - Studenti ISCED 5-6<sup>3</sup> di alcuni Paesi europei negli Stati Uniti:**  
*numero e percentuale della popolazione studentesca ISCED 5-6*

	1998		2003	
	<i>numero</i>	<i>%</i>	<i>numero</i>	<i>%</i>
<b>Germania</b>	8.332	0,40	9.302	0,41
<b>Spagna</b>	3.912	0,22	3.633	0,20
<b>Francia</b>	5.363	:	7.223	:
<b>Italia</b>	2.766	0,15	3.287	0,17

**Tabella 2 - Studenti statunitensi ISCED 5-6 in Europa:**  
*numero e percentuale rispetto al totale degli studenti stranieri<sup>4</sup>*

	1999		2003	
	<i>numero</i>	<i>%</i>	<i>numero</i>	<i>%</i>
<b>UE-25</b>	22.925	3,05	23.521	2,67
<b>UE-15</b>	22.178	3,05	22.710	2,70
<b>Germania</b>	3.809	2,14	3.469	1,44
<b>Spagna</b>	551	1,67	585	1,09
<b>Francia</b>	2.388	1,82	3.103	1,40
<b>Italia</b>	172	0,73	298	0,82

È tuttavia importante notare come i giovani talenti europei (e tra questi certamente quelli italiani) diano normalmente ottima prova di sé nelle università e nei centri di ricerca americani. Ciò sembrerebbe confermare la capacità da parte europea di formare in modo più che adeguato i propri studenti, perlomeno sino al livello pre-*Ph.D.*, fornendo loro conoscenze e competenze di base che li aiutano a conseguire risultati di grande soddisfazione nella carriera accademica o professionale, che spesso si svolge nelle istituzioni americane. L'Italia e l'Europa, quindi, in un certo senso forniscono ottimi "semilavorati" agli Stati Uniti, mentre si verifica in misura assai minore il flusso opposto. Le istituzioni europee traggono poi il vantaggio di godere di flussi parziali di ritorno, estremamente utili per i propri ulteriori sviluppi.

Si tratta certamente di un modello di cooperazione e di integrazione tra le due sponde dell'Atlantico asimmetrico e squilibrato, che andrebbe corretto e modificato, nell'interesse in primo luogo delle istituzioni educative e di ricerca dell'UE, ma alla lunga anche di quelle degli Stati Uniti. Il fenomeno del *brain drain* in sé, infatti, non può essere condannato, essendo il segnale di un mercato dell'educazione ormai aperto e fortemente competitivo. Tuttavia, il ribilanciamento dei flussi, grazie a una cooperazione più efficace, può permettere anche ai Paesi beneficiari dei flussi in ingresso di sostenere flussi in uscita, per attingere all'estero la conoscenza distintiva locale.

Una cooperazione più equilibrata ed una migliore integrazione dovrebbero quindi sviluppare flussi in entrambe le direzioni, a seconda delle specificità e delle eccellenze che più possono attirare gio-



## La formazione universitaria in Italia: un confronto con Europa e Stati Uniti

di Carlo Secchi

vani talenti, come pure affermati studiosi, sfruttando e favorendo le migliori aree di specializzazione, a tutto vantaggio di entrambe le macroaree coinvolte.

### L'urgenza di modernizzare il sistema educativo in Italia e in Europa

Per ottenere un flusso più equilibrato, i sistemi di ricerca e di alta formazione europei debbono rivedere in modo profondo i fondamenti stessi del loro operare, e ciò vale in modo particolare per l'Italia<sup>5</sup>, dove le resistenze al cambiamento sono assai elevate.

La Commissione Europea, subito dopo la revisione di metà termine della Strategia di Lisbona per rafforzare la competitività dell'UE (primavera 2005), ha invitato gli Stati membri ad adottare le misure che ritenevano necessarie, a rendere l'istruzione terziaria strumentale ad un'economia basata sulla conoscenza<sup>6</sup>.

La modernizzazione del sistema educativo deve avvenire sia sul fronte quantitativo sia su quello qualitativo. È ancora bassa, soprattutto in Italia, la percentuale di laureati (tab. 3), anche se nell'UE gli studenti che ottengono un dottorato (ISCED 6) nella fascia di età compresa tra i 25 e i 34 anni è andata crescendo dal 1999 al 2003 più che negli Stati Uniti.

Tabella 3 - Percentuale di laureati per fascia di età

	Laureati (ISCED 5-6) per 1.000 abitanti (20-29 anni)		Laureati (ISCED 6) per 1.000 abitanti (25-34 anni)	
	1999	2003	1999	2003
<b>UE-25</b>	38,9	52,2	1,1	2,8
<b>UE-15</b>	38,8	50,3	1,2	3
<b>Italia<sup>7</sup></b>	22,8	32,6	0,4	0,5
<b>Stati Uniti</b>	54,4	59,7	1,1	2,4

Innanzitutto, i sistemi universitari nazionali, e in particolare quello italiano, debbono superare ogni residua tentazione di autoreferenzialità ed aprirsi con coraggio agli stimoli della concorrenza, all'uso diffuso di parametri di efficienza e di *performance* nella richiesta e nell'attribuzione di risorse, a forme ben più incisive di collaborazione tra istituzioni e contesto di riferimento, imitando in proposito gli aspetti migliori del sistema universitario e di ricerca statunitense.

Le università e gli istituti di ricerca europei, e in particolare quelli italiani, debbono adottare procedure di reclutamento e di promozione del proprio personale accademico e scientifico simili a quanto avviene nei sistemi più avanzati. Piuttosto che procedere (come spesso si verifica) per carriere "interne", questi debbono aprirsi al flusso di nuove idee e di nuove competenze attraverso una presenza attiva sul "mercato dei cervelli", sia per trovare in tale contesto le risorse di cui hanno necessità, sia per

## La formazione universitaria in Italia: un confronto con Europa e Stati Uniti

di Carlo Secchi



sottoporre i propri aspiranti accademici o ricercatori al vaglio del giudizio di una comunità scientifica quanto mai ampia.

Con riferimento alle risorse, l'accezione pubblica del "bene educazione" continua a caratterizzare la fonte principale (tab. 4). Ciò vale soprattutto in Italia, dove nel 2002 le risorse di natura pubblica hanno rappresentato quasi il 93% della spesa complessiva dedicata all'educazione, il 5,11% del PIL. Valore in diminuzione rispetto al 5,26% del 1999 e al di sotto del 5,81% dell'UE sia a 15 sia a 25 Paesi membri.

**Tabella 4 - Spesa pubblica e privata per tutti i livelli di educazione (percentuale del PIL)**

	Spesa pubblica		Spesa privata		Totale	
	1999	2002	1999	2002	1999	2002
<b>UE-25</b>	5,00	5,22	0,62	0,59	5,62	5,81
<b>UE-15</b>	5,04	5,22	0,64	0,59	5,68	5,81
<b>Italia</b>	4,79	4,75	0,47	0,36	5,26	5,11
<b>Stati Uniti</b>	4,93	5,35	1,65	1,9	6,58	7,25

La spesa pubblica nel nostro Paese, inoltre, diminuisce agli alti livelli di educazione terziaria (tab. 5), mostrando, sia nel 1999 che nel 2002, un *gap* quasi strutturale con il valore europeo.

**Tabella 5 - Percentuale di spesa pubblica per livello di educazione  
sul totale per l'educazione terziaria**

	Spesa pubblica		Spesa privata		Totale	
	1999	2002	1999	2002	1999	2002
<b>UE-25</b>	5,00	5,22	0,62	0,59	5,62	5,81
<b>UE-15</b>	5,04	5,22	0,64	0,59	5,68	5,81
<b>Italia</b>	4,79	4,75	0,47	0,36	5,26	5,11
<b>Stati Uniti</b>	4,93	5,35	1,65	1,9	6,58	7,25

Secondo quanto espresso dalla Commissione Europea nella comunicazione già citata, l'eccesso di regolamentazione delle università è un ostacolo alla loro modernizzazione e alla loro efficacia. Il fatto che i piani di studio e le normative riguardanti il personale accademico abbiano valenza nazionale tende ad ostacolare la riforma dei piani di studio e l'interdisciplinarietà. La rigidità delle norme d'ammissione e di riconoscimento ostacola l'istruzione, nonché la formazione permanente e la mobilità.

Alla luce dell'evoluzione della popolazione studentesca, della diversificazione dei programmi, dell'aumento della mobilità in Europa, è sempre più importante assicurare politiche di ammissione flessibili e percorsi di apprendimento personalizzati.

Anche la disponibilità di borse di studio, da assegnare con criteri più meritocratici, e di prestiti,





## La formazione universitaria in Italia: un confronto con Europa e Stati Uniti

di Carlo Secchi

alloggi e lavori *part-time*, è importante per rendere le università attraenti ed accessibili ad una popolazione di studenti sufficientemente ampia, e per eliminare la correlazione tra origine sociale e livello accademico. Le università europee, e in particolare quelle italiane, devono diventare molto più attrattive nei confronti di studenti di altri Paesi dell'UE e del resto del mondo. Ciò rappresenta uno stimolo fondamentale al miglioramento (i giovani più brillanti cercano di entrare nelle università migliori) e consente di contribuire alla formazione in altri Paesi di una classe dirigente che ha familiarità con quello dove ha compiuto gli studi universitari, con tutti gli ovvi vantaggi che ne possono derivare. Tuttavia, ciò è possibile solo eliminando gli ostacoli linguistici, ad esempio mediante l'attivazione di corsi di laurea in inglese, e burocratici, come quelli purtroppo assai diffusi in Italia.

### Alcune linee di azione per la cooperazione

Sono comunque necessarie anche iniziative adeguate per conseguire forme di cooperazione e di integrazione più soddisfacenti, pur mantenendo un sano contesto concorrenziale.

In primo luogo, occorre sfruttare meglio le potenzialità del cosiddetto “processo di Bologna” e raccordarlo, ove opportuno, all'assetto del sistema scolastico americano. Per quanto riguarda l'Italia, ad esempio, le potenzialità del “3 + 2”, soprattutto dopo i recenti miglioramenti introdotti dal D.M. 270 del 22 ottobre 2004, sono notevoli, ma solo in parte sfruttate in tal senso. Infatti, il percorso *undergraduate* italiano è di tre anni, mentre quello americano è di quattro (a fronte di un anno in più in Italia nel percorso preuniversitario). In assenza di un accordo e di un chiarimento, ciò può essere d'ostacolo per i laureati triennali (italiani o stranieri) che dall'Italia volessero proseguire gli studi negli Stati Uniti. Dal canto loro, gli studenti provenienti dalle *high school* americane trovano seri ostacoli ad iscriversi alle università italiane, per una normativa che non riconosce sufficiente validità ad un diploma che tuttavia (unitamente ai risultati di test come il SAT, che potremmo benissimo adottare anche noi) consente di aspirare ad essere “matricola” ad Harvard!

È necessario sottolineare come non sia opportuna una “armonizzazione” rigida; quello che è importante è infatti rendere i sistemi stessi compatibili tra loro, cioè pienamente interfacciabili e quindi in grado di cooperare e di sviluppare forme di integrazione, nella salvaguardia del mantenimento di

ogni appropriato margine di concorrenzialità. Questo, infatti, rappresenta la migliore garanzia per il perseguimento dell'efficienza e di elevati livelli di *performance*.

Se il lavoro di raccordo è fondamentale e va realizzato al più presto, occorre anche prevedere programmi di cooperazione tra Europa e Stati Uniti che stimolino flussi nelle due direzioni. L'esperienza del programma comunitario *Erasmus Mundus*<sup>8</sup>, rappresenta un punto di partenza importante: bisognerebbe puntare a conseguire una mobilità studentesca tra Europa e Stati Uniti paragonabile a quella ottenuta all'interno dell'UE con il programma *Erasmus*, ormai operativo da circa vent'anni.

**Le università europee, e in particolare quelle italiane, devono diventare molto più attrattive nei confronti di studenti di altri Paesi dell'UE e del resto del mondo.**

## La formazione universitaria in Italia: un confronto con Europa e Stati Uniti

di Carlo Secchi



Iniziative analoghe e forse ancora più urgenti sono necessarie in Italia ed in Europa a livello dei dottorati, al fine di offrire programmi di *Ph.D.* di riconosciuta qualità internazionale, in grado quindi di attirare giovani talenti da tutto il mondo, come oggi avviene negli Stati Uniti. La capacità da parte di singole università europee di attirare brillanti *Ph.D. candidates* da altri Paesi, e la loro *performance* sul *job market* internazionale, dovrebbero dunque essere tra i parametri di efficienza più importanti nel decidere l'allocazione delle risorse per questo tipo di programmi.

### La ricerca

Per quanto riguarda la cooperazione e le forme più strette di integrazione nella ricerca scientifica, la scarsa attrattività europea rispetto agli Stati Uniti deriva ovviamente non solo dagli ostacoli burocratici e strutturali, simili a quelli messi in evidenza nell'ambito della formazione, ma anche dalla scarsità di risorse (tab. 6). Nel 2002 la media europea era pari a quasi il 2% del PIL contro il 2,69% degli Stati Uniti e l'1,16% italiano. Il problema per l'Italia è che proprio il finanziamento pubblico contribuisce per oltre il 60%, mentre è un terzo nella media dell'UE-15, un quarto negli Stati Uniti e un quinto in Giappone.

Tabella 6 - Spesa domestica lorda in Ricerca e Sviluppo (GERD<sup>9</sup>) in percentuale del PIL

	2000	2001	2002	2003
<b>UE-15</b>	1,93	1,98	1,99	2
<b>Germania</b>	2,49	2,51	2,53	2,5
<b>Spagna</b>	0,94	0,95	1,03	1,11
<b>Francia</b>	2,18	2,23	2,26	2,19
<b>Italia</b>	1,07	1,11	1,16	:
<b>Finlandia</b>	3,4	3,41	3,46	3,51
<b>Regno Unito</b>	1,85	1,89	1,87	:
<b>Stati Uniti</b>	2,7	2,71	2,64	2,76
<b>Giappone</b>	2,99	3,07	3,12	:

Con le dovute eccezioni, l'industria europea sembra meno interessata di quella americana a contribuire alla ricerca di base, dimenticando che, se si limita ad acquistare i risultati della ricerca altrui, difficilmente potrà ottenere supremazia tecnologica e potere di mercato a livello di economia globale.

Tale situazione è ancora più preoccupante in Italia, dove il sistema industriale, a parte lodevoli eccezioni, è ancora poco impegnato nella ricerca di base; il nostro Paese registra di conseguenza una scarsa capacità di innovazione, sia nei confronti dell'UE che degli Stati Uniti.

L'attivazione della ricerca come componente dell'economia basata sulla conoscenza, voluta dal



## La formazione universitaria in Italia: un confronto con Europa e Stati Uniti

di Carlo Secchi

Consiglio Europeo di Lisbona, richiede lo sviluppo di un contesto favorevole al sostegno finanziario, che comprenda anche tutte le necessarie misure fiscali. Il decreto legge per la competitività della scorsa primavera e la legge finanziaria per il corrente anno hanno introdotto delle importanti e positive novità nell'ordinamento italiano, anche se ulteriori miglioramenti sono certamente possibili<sup>10</sup>.



All'interno del dibattito sulla difficoltà di perseguire gli obiettivi fissati nel 2000 al Consiglio Europeo di Lisbona, occorre infatti passare dalla pura retorica a misure concrete ed efficaci, in grado di fungere da stimolo in tutti gli ambiti necessari per sostenere effettivamente lo sviluppo di una "società basata sulla conoscenza".

Occorre una consapevolezza molto maggiore del ruolo fondamentale della ricerca quale fattore di sviluppo e di competitività sostenibili nel lungo periodo.

Anche in questo ambito l'Italia e l'Europa devono mettere mano ad un processo di modernizzazione, sulla base del quale perseguire forme di cooperazione molto più incisive con il sistema di ricerca americano. Ciò può avvenire in vari modi, sia a livello decentrato, sulla base delle iniziative di singole università e centri di ricerca, sia attraverso una cooperazione più stretta tra i programmi pubblici (nazionali e comunitari per quanto riguarda l'UE) di sostegno e di promozione della ricerca.

### Conclusioni

Europa (e Italia in tale contesto) e Stati Uniti, pur essendo due macroaree in concorrenza tra di loro, hanno un evidente interesse a cooperare maggiormente in tutti i campi, ma soprattutto in quello dello sviluppo delle conoscenze. Da ciò deriverebbero ovvi vantaggi per entrambi, oltre che un rafforzamento della capacità di far fronte alle sfide globali, cui non possono sottrarsi.

Nel corso del vertice UE-Stati Uniti del 20 giugno 2005, la Presidenza lussemburghese ha infatti proposto un accordo per migliorare l'integrazione economica e quindi la crescita basata su molteplici fattori: programmi di ricerca congiunti, condivisione di *best practice*, intensificazione degli scambi di capitale umano mediante borse di studio quali la *Fulbright* e quelle stanziate nel contesto *Erasmus Mundus*, individuazione di forme di "commercializzazione" della ricerca mirate a diffondere i risultati, e a reperire così ulteriori risorse da investire.

In entrambi i macrosistemi, il capitale umano e i miglioramenti nella produttività complessiva che il suo incremento può consentire sono concordemente identificati come i fattori chiave dello svi-

## La formazione universitaria in Italia: un confronto con Europa e Stati Uniti

di Carlo Secchi



luppo; l'UE nella già citata Strategia di Lisbona, oggi rinominata *Growth and Jobs* (cioè “crescita e posti di lavoro”) li pone al centro delle azioni da intraprendere per conseguire un marcato recupero di competitività.

D'altronde è difficile immaginare, nell'ambito dell'economia globale caratterizzata dal dirompente emergere di nuovi protagonisti, quali per esempio Cina e India, altri fattori parimenti promettenti sia per l'Europa che per gli Stati Uniti, non solo al fine di consolidare i livelli di benessere raggiunti, ma anche per cercare di far fronte alle molte sfide che devono fronteggiare sul piano planetario. L'educazione, oltre ad essere fattore di crescita e di coesione economica, è infatti, fondamentale per sostenere il dialogo interculturale necessario per garantire un contesto di sicurezza. Ciò vale in modo particolare per l'Italia, e rappresenta uno dei percorsi più promettenti per recuperare competitività ed attrattività, e quindi per poter godere di tassi di sviluppo più soddisfacenti di quelli attuali.

### Note e indicazioni bibliografiche

**1** Si vedano ad esempio le classifiche stilate da «Financial Times», «Wall Street Journal», «Forbes», «The Economist» e altri.

**2** Tutti i dati riportati nelle tabelle di questo articolo utilizzano la fonte Eurostat. Cfr. <http://epp.eurostat.ec.eu.int>

**3** La classificazione ISCED (acronimo di *International Standard Classification of Education*) dell'UNESCO include tutti i generi di educazione, istruzione, tirocinio o formazione. Il livello ISCED 1-4 si riferisce al primo stadio dell'educazione terziaria, ossia alla laurea (con le sue diverse tipologie: triennali, quadriennali, etc.). Il livello ISCED 5 copre i programmi master, di durata massima biennale (5A con orientamento accademico, 5B orientati a formazione professionale). Il livello ISCED 6 si riferisce ai dottorati di ricerca.

**4** I dati di UE-15 e UE-25 si riferiscono al 1999 e al 2002.

**5** C. Secchi, *La scuola e l'università di fronte alle sfide di inizio secolo*, «Lecco Economia», n. 2, giugno 2002; A. De Maio, *Una svolta per l'Università*, Il Sole 24 Ore Editore, Milano 2002; S. Settis, *Quale eccellenza?*, Laterza, Roma 2004.

**6** Comunicazione della Commissione «Mobilitare gli intelletti europei: creare le condizioni affinché le Università contribuiscano pienamente alla Strategia di Lisbona». COM (2005) 152 del 20 aprile 2005.

**7** I dati italiani si riferiscono al 1999 e al 2002.

**8** Il programma nasce dalla comunicazione della Commissione del luglio 2001 sul rafforzamento della cooperazione con i Paesi terzi nel settore dell'istruzione superiore. Un anno dopo, visto il parere favorevole del Parlamento europeo e del Consiglio, la Commissione adotta una proposta *Erasmus World*, successivamente rinominata programma *Erasmus Mundus*, la cui Decisione operativa è entrata in vigore il 20 gennaio 2004. Per maggiori informazioni:

[http://europa.eu.int/comm/education/programmes/mundus/index\\_it.html](http://europa.eu.int/comm/education/programmes/mundus/index_it.html)

**9** GERD è l'acronimo di *Gross Domestic Expenditure on R&D* e comprende la spesa del settore pubblico e privato: imprese, governo, istituzioni di educazione superiore e non-profit.

**10** Agenzia delle Entrate, «Erogazioni liberali: le agevolazioni fiscali», Ufficio Relazioni Esterne, n. 5, 2005.





# La ricerca scientifica, fattore per lo sviluppo del Paese

di Fabio Pistella

RICERCA, INNOVAZIONE, COMPETITIVITÀ E CULTURA SONO IL MOTORE DELLO SVILUPPO DI UN PAESE. SU QUESTI FATTORI HANNO PUNTATO I PAESI DELL'UNIONE EUROPEA, NEL 2000, DEFINENDO L'AGENDA DI LISBONA. SU QUESTI STESSI FATTORI HA PUNTATO TONY BLAIR, NEL SUO DISCORSO AL PARLAMENTO DI STRASBURGO, NELLO SCORSO OTTOBRE, ELENCAANDOLI FRA LE SEI PRIORITÀ CHIAVE DECISIVE PER VINCERE LA SFIDA DELLA GLOBALIZZAZIONE, ACCANTO A UNA POLITICA ENERGETICA COMUNE, AL SOSTEGNO ALLE UNIVERSITÀ, ALLA GESTIONE DELL'IMMIGRAZIONE E ALLA CREAZIONE DI UN FONDO PER LA GLOBALIZZAZIONE. SOLTANTO IN PRESENZA DI QUESTI FATTORI SI PUÒ FARE DELL'EUROPA UNA REALTÀ CAPACE DI ASSICURARE UN SISTEMA ECONOMICO COMPETITIVO, IN GRADO DI GENERARE NUOVA OCCUPAZIONE, MAGGIOR BENESSERE E MAGGIORE COESIONE SOCIALE.

TUTTO CIÒ NON È POSSIBILE SENZA LA CREAZIONE DI UN APPROPRIATO CAPITALE UMANO E, QUINDI, SENZA ADEGUATI INVESTIMENTI IN EDUCAZIONE.

ANCHE LA RICERCA SCIENTIFICA FA PARTE DI QUESTO CAPITOLO, IN QUANTO INTERATTIVA CON I SISTEMI EDUCATIVI; DI QUI L'IMPORTANZA CHE GLI ISTITUTI AD ESSA PREPOSTI, QUALI IL CNR, HANNO PER POTER SVILUPPARE IL MASSIMO DI EFFICIENZA ED EFFICACIA, AL SERVIZIO DI TUTTO IL PAESE.

### Cosa è oggi la ricerca

Occorre chiedersi che cosa significa “fare ricerca” oggi, abbandonando ogni definizione generica che non trovi riscontri nella realtà. La ricerca è, prima di tutto, un’attività dinamica che ha l’obiettivo di costruire un patrimonio crescente di conoscenze e, in una visione meno riduttiva, un’attività con l’obiettivo di dare nuova linfa al sistema produttivo, attraverso il trasferimento di conoscenze e tecnologie, in modo da renderlo più competitivo.

Non è automatico che la ricerca generi innovazione e che quest’ultima, a sua volta, generi maggiore competitività. Il risultato si può ottenere attivando un meccanismo virtuoso in base al quale ricerca, innovazione e competitività crescano armoniosamente, in equilibrio con i bisogni individuali e collettivi del Paese, come se fossero i quattro vertici di un quadrilatero che li contiene e che si “dilata” con essi. È questo l’obiettivo che caratterizza anche il CNR, nelle cui strategie e prospettive il valore di riferimento è dato proprio da questi quattro termini, sostanzialmente non separabili. È impensabile prescindere da questo insieme: le strategie devono tenere conto della competitività e delle esigenze da soddisfare, che non rappresentano soltanto un vincolo, ma un’opportunità di sviluppo economico e sociale, e danno contenuto alle azioni da svolgere.

In questa dimensione, perdono di significato definizioni come “ricerca di base”, “ricerca applicata” e “trasferimento tecnologico”, che riportano ad una visione lineare e sequenziale non corrispondente alle modalità secondo le quali le conoscenze si accumulano, per diventare successivamente *valore*, e quindi *prodotto*. Il trasferimento tecnologico non può essere ricondotto ad un modello sequenziale, che vede il primo passo nella ricerca di base esplorativa, a cui fanno seguito l’ingegnerizzazione e, infine, le applicazioni, basti pensare a quanto veloce e imprevedibile sia il passaggio dalle nuove conoscenze al prodotto finale. In realtà, il processo di innovazione tecnologica è ben altro, ed è molto più articolato; di conseguenza, va organizzato il dialogo fra il mondo della ricerca e il mondo delle imprese.

### Lo scenario di riferimento

Prima di approfondire questo aspetto, sono opportune alcune considerazioni sulla spesa per la ricerca in Italia e negli altri Paesi europei.

L’Italia investe in ricerca circa l’1,2% del PIL, a fronte di un 2% della media europea. Il 3% è invece l’obiettivo previsto dal Consiglio di Lisbona, secondo le cui determinazioni lo sforzo per la ricerca e lo sviluppo dovrebbe passare dall’1,9% al 3% entro il 2010. Analizziamo la composizione di questi numeri. Partiamo da Lisbona. Il 3% è composto da un 1% di investimento pubblico e da un 2% di privato. Anche la media del 2% europeo rispetta questa ripartizione percentuale, con una prevalenza di investimento pubblico sul privato: 0,8% di pubblico e 1,2% di privato. Diforme invece è il dato italiano, il “famoso” 1,2%, costituito da uno 0,65% di pubblico, che si deve confrontare con lo 0,8% della media euro-

## La ricerca scientifica, fattore per lo sviluppo del Paese

di Fabio Pistella



pea e che evidenzia uno scarto abbastanza contenuto dello 0,15%. L'anomalia strutturale italiana riguarda l'investimento privato: 0,45% contro l'1,2% della media europea. Occorre chiedersi perché il privato, in Italia, investa così poco in ricerca. I motivi sono sostanzialmente due. Il primo è che la struttura italiana è costituita di piccole e medie imprese, per le quali investire in ricerca vuol dire sì pensare al futuro, ma al contempo assumersi anche un elevato tasso di rischio, in presenza di questioni più clamorosamente urgenti. Il secondo motivo è che, con la privatizzazione del sistema delle imprese a partecipazione statale, la logica di mercato - fondata sul breve termine e sulla liquidità immediata - ha ridimensionato drasticamente gli investimenti in ricerca e sviluppo. Questo è accaduto per l'IRI, così come è accaduto per l'ENI e per l'ENEL.

Per completare l'analisi, accanto ai limiti oggettivi del sistema industriale italiano occorre citare due fondamentali debolezze del nostro Paese, sul terreno della ricerca scientifica. La prima è un'elevatissima frammentazione: ogni singolo ricercatore si ritiene stratega del futuro del Paese e gioca la sua parte individualmente; al contrario, le sfide si vincono facendo squadra. La seconda considerazione riguarda la scarsa attenzione al concetto di valorizzazione della ricerca. Molti ricercatori, a torto, ritengono che lavorare con le imprese sia un fatto censurabile e, facendosi scudo con la motivazione che «la ricerca deve essere libera da condizionamenti», vorrebbero precluderle ogni opportunità di valorizzazione.

Si tratta di una “miscela esplosiva”, il cui potenziale negativo va assolutamente azzerato, correggendo la rotta.

**Molti ricercatori, a torto, ritengono che lavorare con le imprese sia un fatto censurabile e, facendosi scudo con la motivazione che «la ricerca deve essere libera da condizionamenti», vorrebbero precluderle ogni opportunità di valorizzazione.**

### Le scelte da operare

Si impongono, pertanto, scelte da operare e priorità da perseguire. In prima istanza bisogna promuovere la nascita di un programma di ricerca concertato con i futuri utilizzatori della ricerca stessa. Quindi, occorre troncare alla radice il problema del trasferimento tecnologico, dal momento che se la ricerca è fatta insieme, nasce “trasferita”.

È evidente che per sostenere questa integrazione il mondo della ricerca deve liberarsi di alcune tentazioni di autoreferenzialità, ma parallelamente e contestualmente il sistema socioeconomico italiano deve andare più orgoglioso della rete di ricerca nazionale, che presenta notevoli punte di eccellenza, e utilizzarla per quello che vuole essere: un partner qualificato e affidabile.

In questa prospettiva c'è una sola parola chiave che può essere contemporaneamente un insieme di strategie e di prospettive: “cucire”, ovvero mettere insieme le capacità dei diver-





## La ricerca scientifica, fattore per lo sviluppo del Paese

di Fabio Pistella

si soggetti, utilizzando le competenze scientifiche per contribuire a far crescere il valore nel Paese.

Analoghe considerazioni valgono per il CNR, in cui le riforme che man mano si sono susseguite si assomigliano tutte nell'impalcatura. La differenza la fa, invece, la voglia di incidere veramente sulla frammentazione, operando delle scelte in base alle priorità che si vogliono perseguire.

### Il processo di riforma del CNR

Il processo di cambiamento in atto (avviato con la riforma scaturita dal decreto legislativo n. 127 del 2003), è partito da un'analisi del sistema-ricerca pubblico, caratterizzato da un quadro di frammentazione organizzativa e programmatica, penalizzante per la valenza strategica, l'efficienza e la stessa efficacia dell'attività di ricerca. Difetti che si possono così riassumere: *frammentazione*, ovvero piccoli gruppi che agiscono da soli come centri strategici ed operativi autosufficienti; *dispersione*, che corrisponde a un eccessivo ventaglio programmatico; *sottocriticità*, che corrisponde a una complessità e a una scala di obiettivi sproporzionati rispetto alle risorse umane finanziarie e strumentali, effettivamente disponibili; *isolamento*, vale a dire insufficienti rapporti con altre realtà di ricerca e con il mondo produttivo, e scarso coinvolgimento delle stesse nella scelta degli obiettivi e nell'utilizzazione dei risultati.

Da questa analisi ha origine il nuovo modello progettato per il CNR, in cui la necessità di contemperare la salvaguardia di spazi per la ricerca spontanea a tema libero si incontra con l'esigenza di definire obiettivi concordati e credibili, e di perseguirli in modo strutturato, come avviene da tempo nei principali Paesi industrializzati. Nella nuova organizzazione, che vede convergere l'apporto delle varie unità di ricerca su progetti condivisi, si limitano i danni della dispersione territoriale e, al tempo stesso, si supera il problema fisico delle differenti ubicazioni territoriali.

In particolare, le scelte del nuovo piano triennale si traducono nelle seguenti indicazioni: un 15% del bilancio da destinare alla ricerca a tema libero; un altro 15% da destinare allo sviluppo di competenze, sia sul fronte della formazione che sullo sviluppo di strumenti; il 70% per ricerche su progetti.

È questa l'organizzazione a commesse, dove l'approccio adottato è quello della distinzione fra ruolo di committente di attività di ricerca (lato domanda del mercato) e ruolo di esecutore di attività di ricerca (lato offerta del mercato). Le strutture che commissionano la ricerca, ovvero i Dipartimenti, possono essere molto snelle e sono composte da esperti capaci di individuare i bisogni potenziali della ricerca, favorendo l'incontro fra ricerca stessa, da una parte, e produzione, commercializzazione e valorizzazione, dall'altra. Il suo principale compito è definire i progetti, sia a livello di macroaree, sia a livello di specifici obiettivi progettuali. Varando i progetti attraverso veri e propri bandi, i vari capi progetto mobilitano la risposta potenziale delle unità esecutrici.



Le strutture che svolgono la ricerca, ovvero gli Istituti, si caratterizzano per le competenze, le attrezzature sperimentali, l'eccellenza dei ricercatori.

La struttura complessiva risultante è la cosiddetta "struttura a matrice", dove i programmi e le competenze sono distinti e incrociati fra loro.

Questo sistema, all'apparenza complicato, viene applicato da anni, su scala ben più ampia e difficile, nell'ambito del Programma Quadro di Ricerca dell'Unione Europea, nella quale i servizi della Commissione svolgono la funzione di committente verso i laboratori di diversi Paesi europei.

In particolare, la struttura a matrice del CNR vede 85 macroprogetti (lato domanda del mercato) e circa 650 commesse (lato offerta del mercato).

### I vantaggi dell'organizzazione a commesse

Fra i principali vantaggi del funzionamento per commesse vi è quello di facilitare la definizione e lo svolgimento di collaborazioni con terzi su scala nazionale ed europea. Infatti ai partner si possono proporre attività concrete, in un quadro programmatico definito di responsabilità specifiche e risultati attesi.

Riveste enorme importanza per la credibilità e la stessa percorribilità di un sistema di gestione della ricerca per commesse, l'adozione della formula cosiddetta del *full costing*, mediante la quale si contabilizzano tutte le tipologie di costi da sostenere per realizzare la singola commessa, a cominciare dai costi fissi. Ciò consente di capire il "valore" di ciascuna commessa, in termini di rapporto costi/benefici.

Tre regole guidano efficacemente la gestione per commesse.

- L'assegnazione di risorse per progetti e non per soggetti. I fondi non vengono più assegnati alle varie unità di ricerca a priori, ma agli 85 macroprogetti su cui lavoreranno i dipartimenti che rappresentano altrettanti macro-obiettivi: agroalimentare, scienze della vita, medicina, materiali e dispositivi, progettazione molecolare, terra e ambiente, tecnologie dell'informazione e della comunicazione, sistemi di produzione, identità culturale, patrimonio culturale, energia e trasporti. Ogni dipartimento è articolato in sei o sette progetti, ognuno dei quali genererà una decina di commesse, da proporre ai 105 Istituti. Da questo meccanismo scaturiscono oltre 650 commesse, per un valore stimato in circa 893 milioni di euro.

- L'accettazione di progetti solo multisoggetto, meglio se coinvolgenti anche soggetti esterni all'Ente, per esempio università, imprese, enti pubblici o regioni, queste ultime di importanza strategica per collegare la rete di ricerca al sistema socioeconomico esterno.

- L'esclusione del finanziamento integrale, se non in casi eccezionali, dei progetti. Questo meccanismo stimola i ricercatori a procurarsi risorse da fonti esterne (Unione Europea, regioni, fondi pubblici erogati attraverso bandi competitivi, ricerche o servizi commissionati da aziende o comunque collaborazioni con altri organismi di ricerca).



### Il processo di valutazione e le interazioni con i partner esterni

L'organizzazione per commesse rende più agevole la delicata funzione di valutazione dei risultati che in questo caso si riconduce al significato del termine anglosassone *compliance*, che si potrebbe tradurre come "adempimento". La commessa è un contratto che, trascorsa la durata prevista, va sottoposto a verifica rispetto ai risultati attesi. Una simile organizzazione consente di rapportarsi in modo nuovo con le imprese e con tutti i soggetti con cui il CNR promuove accordi-quadro per la realizzazione di convenzioni, progetti di ricerca, distretti tecnologici, laboratori pubblico-privati in settori trainanti.

Con le aziende medio-grandi la collaborazione più efficace si ha quando le attività di ricerca sono svolte in stretto contatto o addirittura in comune, attivando gruppi misti: nel caso delle piccole imprese questa formula va bene limitatamente a quelle che sono classificabili come *hi-tech*. Al contrario, non ha senso prevedere che tutte le piccole imprese debbano

**Le scelte politiche sulla ricerca, sull'innovazione e sulla competitività delle imprese meriterebbero di essere affrontate in un'ottica bipartisan, di ampio respiro, accantonando le logiche di parte.**

impegnarsi direttamente nella ricerca. Se è vero che l'innovazione non è solo tecnologica, ma anche organizzativa, di mercato, di comunicazione, finanziaria e così via, è parimenti vero che le tecnologie favoriscono anche questi settori. La questione è allora rendere disponibili alle diverse imprese i ritrovati, le conoscenze, i processi che esse non conoscono o rispetto ai quali hanno difficoltà di accesso. Per conseguire questo obiettivo tanto importante per il Paese, il CNR ha definito meccanismi di intervento basati prevalentemente

sui cosiddetti "centralini", ovvero "moltiplicatori" di contatto. Ne sono state individuate tre famiglie: la prima è quella costituita dai centralini offerti dalle grandi aziende *hi-tech* e dai soggetti i cui processi produttivi sono idonei a travasare sull'intera filiera le nuove conoscenze acquisite. Aziende come l'Avio o la Finmeccanica, caratterizzate da un forte indotto industriale, sono al centro di intese di *partnership* promosse dal CNR per lo sviluppo di tecnologie e di competenze, che ricadono, a cascata, sulle aziende subfornitrici.

La seconda famiglia di centralini è costituita dalle filiere produttive a livello associativo, strutture caratterizzate da una forte distribuzione sul territorio e da una grande capacità di intercettare il bisogno degli associati: il CNR ha firmato accordi con Federchimica, Mapei, Comau, Confartigianato e Unioncamere, soltanto per citarne alcune. I laboratori del CNR, in collaborazione con gli interlocutori industriali interessati, assistiti dalle associazioni, concordano proposte progettuali.

La terza famiglia è quella dei centralini territoriali: le regioni, le province, i comuni. Il



CNR ha firmato svariati protocolli di intesa - per tutti, si possono citare quelli con la Regione Liguria e la Regione Lazio - volti allo sviluppo di progetti di ricerca che vedono, ancora una volta, il coinvolgimento di più soggetti, enti, imprese e soprattutto le università.

### Una nuova “lettura” del CNR

In questo scenario da un lato è possibile una diversa lettura del CNR, come portafoglio di competenze e di tecnologie, utilizzabili, simultaneamente, per molteplici finalità programmatiche. Dall'altra parte, si creano le condizioni per uno sviluppo competitivo reale delle imprese, puntando alla valorizzazione, tramite iniezioni di tecnologia, di tutti quei settori produttivi in cui il marchio *made in Italy* è sinonimo di tradizione, unita a qualità e originalità. Basti citare una tradizione importante come quella rappresentata dai distretti industriali di un tempo, che oggi va ripresa e trasformata in una dimensione di distretti tecnologici. Ciò significa non soltanto iniettare tecnologia, ma anche superare la distinzione fra “settori tradizionali”, o “maturi” e “settori innovativi”. Si tratta, infatti, di una distinzione priva di senso: i settori innovativi, sicuramente importanti, non possono rappresentare una componente decisiva del fatturato, pur rappresentando una sorgente rilevante di tecnologie indispensabili che, utilizzate in comparti diversi, li ringiovaniscono continuamente e li rendono competitivi. Non è ragionevole immaginare un'Italia che fa soltanto *hi-tech*, né tanto meno un'Italia che non lo faccia per niente. L'obiettivo deve essere, quindi, un'Italia che si impegna in questo tipo di produzione con il duplice scopo di presidiare i settori tradizionali e di generare conoscenze che mantengono competitivo il nostro *hi-tech*.

Torniamo ancora una volta all'espressione chiave “fare squadra”. Oltre ai centralini, che rappresentano una soluzione concreta, replicabile, per “fare sistema”, coinvolgendo oltre alle imprese anche altri soggetti, altri strumenti sono offerti da iniziative dello Stato, che mettono a disposizione fondi per la realizzazione di progetti. Così ha fatto, ad esempio, il Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca Scientifica (MIUR), il cui bando per dodici programmi strategici era finalizzato al rilancio della competitività. Anche in questo contesto, l'obiettivo di fondo è fare squadra, puntando alla costruzione di una “maglia” nazionale su specifici settori e con specifiche conoscenze scientifiche, in grado di rendere l'Italia coesa, compatta e competitiva in sede internazionale e, in prospettiva, all'interno dello Spazio Europeo della Ricerca.

Da ultimo, una considerazione: le scelte politiche sulla ricerca, sull'innovazione e sulla competitività delle imprese meriterebbero di essere affrontate in un'ottica *bipartisan*, di ampio respiro, accantonando le logiche di parte. I grandi temi, centrali per il futuro del Paese, tra questi fondamentali quelli dell'educazione e della ricerca scientifica, hanno bisogno, per dare i loro frutti, di tempi assai più lunghi dell'arco di una legislatura o della vita di un governo.





# La finanza: nuova frontiera per l'educazione?

---

di Roberto Mazzotta

QUANDO SI PARLA DI FINANZA, LA PRIMA COSA CHE VIENE IN MENTE È PROBABILMENTE IL CONCETTO DI RISCHIO, DIFFICILMENTE QUELLO DI EDUCAZIONE. AL MASSIMO SI PENSA ALLA FORMAZIONE PROFESSIONALE DEGLI ADDETTI AI LAVORI O ALL'OPPORTUNITÀ DI UNA CORRETTA INFORMAZIONE PER GLI INVESTITORI.

EPPURE, LA NOSTRA È UN'EPOCA CONTRASSEGNA DA UNA LARGA DIFFUSIONE DEGLI INVESTIMENTI FINANZIARI ANCHE TRA LA GENTE COMUNE, CHE NON SI SENTE PIÙ LIMITATA AL REDDITO FISSO DI UN TEMPO, MA HA PRESO DIMESTICHEZZA, ALMENO APPARENTEMENTE, CON AZIONI ED ALTRI STRUMENTI FINANZIARI ANCOR PIÙ SOFISTICATI.

È COSÌ CHE PERIODI DI SFRENATA EUFORIA SI ALTERNANO CON CRISI RADICALI DI SFIDUCIA, PROVOCATE DAI PERIODICI CROLLI DELLE QUOTAZIONI O DA ROVINOSI SCANDALI FINANZIARI, PURTROPPO NON INFREQUENTI.

EPPURE LA FINANZA, COME PARTE DELL'ATTIVITÀ ECONOMICA, È ORMAI DIFFICILMENTE ISOLABILE DALLA NOSTRA VITA E IL PUNTO È FORSE QUELLO DI ASSUMERE UN'ALTRA ANGOLAZIONE DEL RISCHIO DI EDUCARE, CIOÈ L'EDUCAZIONE AL RISCHIO.

NE ABBIAMO PARLATO CON ROBERTO MAZZOTTA, INTERLOCUTORE PARTICOLARMENTE INTERESSANTE SOTTO QUESTO PROFILO SIA PER IL RUOLO CHE RICOPRE, SIA PERCHÉ IL MONDO DELLE BANCHE POPOLARI, CON LE ALTRE BANCHE DI CREDITO COOPERATIVO, CERCA ANCORA DI MANTENERE UN RAPPORTO DIRETTO ANCHE CON IL RISPARMIATORE COMUNE.

NELLE PAGINE SEGUENTI, SONO RIPORTATI I PUNTI PRINCIPALI DI QUESTA DISCUSSIONE.



## La finanza: nuova frontiera per l'educazione?

di Roberto Mazzotta

La moneta e la finanza sono tra gli strumenti più formidabili che l'economia abbia sviluppato nello sforzo continuo di promuovere la propria efficienza e la propria crescita. Come per altre "parti" del sistema economico - soprattutto a mano a mano che i mercati si allargano e integrano e che l'innovazione li rende più complessi - il rischio di cattivo uso o addirittura di abuso è sempre in agguato.

È ovviamente doveroso porre la massima attenzione agli eccessi e ai casi di patologia del sistema; tuttavia, investire nell'educazione individuale alla finanza significa innanzitutto mettere in atto ed accelerare un processo più ampio e sistematico di apprendimento delle condizioni per cui l'economia possa funzionare nel modo migliore.

Gli strumenti finanziari si muovono con più facilità e velocità nei periodi in cui sui mercati vi è abbondanza di liquidità, come nella fase attuale, dato che le banche centrali hanno affrontato le ricorrenti crisi finanziarie (messicana, russa, delle tigri asiatiche, ecc.) con forti dosi di immissione di moneta, allo scopo di lubrificare costantemente i meccanismi di mercato. È un comportamento esattamente opposto a quello che portò alla grande crisi mondiale degli anni trenta.

In tanta acqua è ovvio che squali e alligatori possano nuotare più facilmente, ma nessuno penso si augurerebbe di riavere la siccità, pur di evitare di incontrarli sulla sua strada. La possibilità di operare su tutti i mercati del globo rappresenta un'enorme conquista, un'opportunità che almeno cinque generazioni di operatori, dall'inizio della prima guerra mondiale, avevano completamente perduta. Dobbiamo augurarci che questa condizione possa durare a lungo, anche se il quadro delle relazioni politiche internazionali e degli equilibri di sicurezza non sta volgendo al meglio.

Mercati segmentati e aree commerciali protette non sono, infatti, mai stati all'origine di sviluppo e prosperità. Inoltre, gli strumenti di copertura dei rischi finanziari e monetari costituiscono un elemento utile per aiutare la competitività ad orientarsi in direzione delle ragioni di scambio industriale, limitando gli elementi di erraticità.

Per quanto riguarda gli strumenti di controllo, si è visto che i più efficaci appartengono alla famiglia dei controlli prudenziali, cioè quelli che vincolano i volumi delle operazioni a rapporti determinati con il capitale disponibile e sottoposto al rischio. Il problema maggiore è dato dal fatto che l'autorità legale delle Agenzie incaricate del controllo (banche centrali, authority di supervisione della trasparenza, della concorrenza e della stabilità sui mercati, ecc.) non si combina con gli spazi sottostanti utilizzabili per gli scambi. Questa contraddizione, difficilmente superabile, limita la capacità di intervento alla sola repressione degli episodi di illegalità che risultano punibili.

Per migliorare la qualità della professione finanziaria, lo spazio di lavoro più importante appartiene al campo della deontologia e a quello, complesso ed essenziale, della diffusione di una cultura etica capace di mantenere i comportamenti sui binari della liceità. Anche in forza di una reale capacità di sanzione reputazionale: quando agli autori, individuali o collettivi, di abusi gravi che distorcono la concorrenza e minano la fiducia si consente la reiterazione, come se nulla fosse stato, il mercato subisce un danno incalcolabile.



## La finanza: nuova frontiera per l'educazione?

di Roberto Mazzotta



I gravi scandali che hanno colpito i risparmiatori (pensiamo a Cirio e Parmalat in Italia e a Enron negli Stati Uniti) riguardano almeno due situazioni radicalmente diverse tra loro: quella che vedeva la banca trasferire un proprio accertato rischio di portafoglio ai clienti (ad esempio collocando bond utili a ripagare propri finanziamenti diretti) e quella della banca che si limitava a distribuire titoli con un variabile grado di pushing e di informazione: come un vero supermarket finanziario.

Nel primo caso, il problema è puramente quello di cambiare mestiere e la nuova legislazione sul risparmio, pur con la sua faticosa gestazione, ha prodotto comunque un forte avvertimento deterrente per chi vuol continuare a operare sul mercato.

Nel secondo caso, di interesse più generale per il settore finanziario italiano, si tratta invece di imparare a fare meglio il proprio mestiere, procedendo lungo un doppio sentiero. Da una parte, il risparmiatore “fai da te” deve far proprio il concetto di rischio, accettando l'idea che ogni titolo di credito, o di capitale, offre una diretta correlazione tra grado di rischio e livello di rendimento, naturalmente tenuto conto anche della liquidità dell'investimento.

Dall'altra, l'offerta degli intermediari deve saper puntare sempre più sugli strumenti finanziari autenticamente adatti al risparmio minuto (il cosiddetto *asset management* e in particolare i fondi comuni d'investimento) e su quelli più idonei per il risparmio di maggiore consistenza (il *private banking*, le gestioni patrimoniali).

Da questo punto di vista, l'offerta in Italia è molto competitiva solo apparentemente, in quanto troppo frastagliata e ancora popolata da strutture di qualità debole. Va nel senso giusto, perciò, l'indirizzo normativo che conduce a non consentire alle banche di offrire alla clientela in prevalenza prodotti e servizi realizzati da proprie controllate.

Su questo piano, il mercato può ancora fare molto e i “negozianti” finali di fondi e polizze devono abituarsi a considerare un'opportunità, e non un limite, il poter scegliere (e far scegliere ai propri clienti) prodotti di un gestore diverso da quello del proprio gruppo. Il rimedio più efficace si trova quindi nella consapevolezza del risparmiatore, che deve essere aiutato ad educarsi in tal senso, e nella creazione di una concorrenza vera e aperta, che funziona realmente quando la struttura di offerta ha un elevato livello di qualità professionale e di assetto organizzativo. Quindi, ancora una questione di educazione e formazione. Una nota finale - squisitamente personale - a proposito della questione, sovente posta, del “vivere di finanza” e non “di un'attività economica reale”. Essendo io un neo-classico rattristato, ma non pentito, non mi sento di aderire alle suggestioni prima tomiste e poi ricardiane del “valore intrinseco” dei beni. Il mercato è creato dalle regole che lo formano, cui non possiamo chiedere “eticità”: la quale, invece, dobbiamo pretendere sia ben chiara e forte nei cuori e nelle menti di coloro che quelle regole utilizzano.



## Dichiarazione Universale dei Diritti Umani

### **Articolo 16**

1. Uomini e donne in età adatta hanno il diritto di sposarsi e di fondare una famiglia, senza alcuna limitazione di razza, cittadinanza o religione. Essi hanno eguali diritti riguardo al matrimonio, durante il matrimonio e all'atto del suo scioglimento.
2. Il matrimonio potrà essere concluso soltanto con il libero e pieno consenso dei futuri coniugi.
3. La famiglia è il nucleo naturale e fondamentale della società e ha diritto ad essere protetta dalla società e dallo Stato.

### **Articolo 18**

Ogni individuo ha diritto alla libertà di pensiero, di coscienza e di religione; tale diritto include la libertà di cambiare di religione o di credo, e la libertà di manifestare, isolatamente o in comune, e sia in pubblico che in privato, la propria religione o il proprio credo nell'insegnamento, nelle pratiche, nel culto e nell'osservanza dei riti.

### **Articolo 26**

1. Ogni individuo ha diritto all'istruzione. L'istruzione deve essere gratuita almeno per quanto riguarda le classi elementari e fondamentali. L'istruzione elementare deve essere obbligatoria. L'istruzione tecnica e professionale deve essere messa alla portata di tutti e l'istruzione superiore deve essere egualmente accessibile a tutti sulla base del merito.
2. L'istruzione deve essere indirizzata al pieno sviluppo della personalità umana ed al rafforzamento del rispetto dei diritti umani e delle libertà fondamentali. Essa deve promuovere la comprensione, la tolleranza, l'amicizia fra tutte le Nazioni, i gruppi razziali e religiosi, e deve favorire l'opera delle Nazioni Unite per il mantenimento della pace.
- 3. I genitori hanno diritto di priorità nella scelta del genere di istruzione da impartire ai loro figli.**

# Libertà di educazione: un diritto fondamentale

Dialogo con Mary Ann Glendon di Luca Antonini

Lo scorso 17 gennaio, Mary Ann Glendon è stata relatrice al convegno *Virtù e Torti del diritto nelle società post moderne*, organizzato dall'Università di Padova e Treviso, assieme alla Fondazione *Novae Terrae* e alla Fondazione per la Sussidiarietà. Mary Ann Glendon è uno dei più illustri accademici degli Stati Uniti, insegna *Constitutional Law* ad Harvard, ed è Presidente della Pontificia Accademia delle Scienze Sociali.

Nell'occasione Mary Ann Glendon ha accettato di dialogare sul problema dell'educazione, reagendo ad alcune questioni che le sono state sottoposte a partire dal recente appello sull'urgenza dell'educazione presentato in Italia.

**Antonini:** *Nel recente appello per l'educazione si denuncia una prassi culturale diffusa: «Per anni dai nuovi pulpiti - scuole e università, giornali e televisioni - si è predicato che la libertà è assenza di legami e di storia, che si può diventare grandi senza appartenere a niente e a nessuno, seguendo semplicemente il proprio gusto o piacere». Che cosa ne pensa di questa prassi culturale?*

**Glendon:** L'idolo della musica rock Janis Joplin, in una canzone che divenne un inno dei turbolenti anni Sessanta e Settanta, cantava: «La libertà è solo un'altra parola per quando non c'è più niente da perdere». In effetti, se siamo così poco saggi da tagliare ogni legame con gli altri e con la nostra storia, finiamo per ritrovarci in balia di una "libertà solitaria". Janis Joplin, che sarebbe morta da lì a poco per un'overdose di eroina, deve aver intuito dove l'avrebbe condotta, alla fine, quel tipo di libertà. Infatti, la canzone continua: «Sentirsi bene era facile allora, quando cantavamo i blues, e sentirsi bene era sufficiente per me». Un padre della Chiesa, Tommaso da Kempen, scrisse: «Molti di coloro che escono allegramente alla ricerca del piacere tornano a casa tristi la sera, perché, alla fine, questo morde e ammazza».

Oggi, avendo valutato il danno causato al tessuto delle società occidentali da uomini e donne che hanno voltato le spalle a tutte le convenzioni sociali per il gusto di "sentirsi bene", stiamo ricominciando ad apprezzare la saggezza degli antichi. Adesso capiamo, per esempio, che l'agire da "adulti consenzienti" spesso ha effetti anche su molte altre persone. Risulta chiaro, oggi, che molte delle pseudo-libertà abbracciate dagli adulti negli anni Settanta e Ottanta sono state comprate a spese dei loro figli. Adesso ci rendiamo anche conto che, come insegnavano Platone e Aristotele molto tempo fa, una persona abbandonata ai propri piaceri non è davvero libera. Un uomo, si diceva un tempo, ha tanti padroni quanti vizi. Ora siamo in grado di capire che un Paese dove ognuno può fare tutto quel che vuole non è un Paese davvero libero.

**Antonini:** *Il recente appello per l'educazione mette in evidenza un fenomeno sempre più diffuso: «Sta accadendo una cosa che non era mai accaduta prima: è in crisi la capacità di una generazione di adulti di educare i propri figli».*



## Libertà di educazione: un diritto fondamentale

a cura di Luca Antonini

**Glendon:** A partire dagli anni Sessanta, i tassi di natalità e di matrimonio hanno iniziato a precipitare, nei Paesi ricchi del Nord America, Europa, Giappone e Australia; al contempo, i tassi di divorzio sono cresciuti bruscamente, così come sono aumentate le nascite al di fuori del matrimonio e l'incidenza delle convivenze di fatto. La proporzione e la rapidità di questi fenomeni non hanno precedenti, con aumenti e diminuzioni di più del 50% in meno di vent'anni. Quando finalmente questi tassi si sono stabilizzati ai loro nuovi, alti livelli, verso la fine degli anni Ottanta, ci siamo ritrovati in un contesto sociale completamente trasformato. Consuetudini che avevano governato il comportamento sessuale per millenni sono state non solo ampiamente messe da parte, ma apertamente rigettate. Con il senno di poi, possiamo osservare che i cambiamenti di comportamento e di idee, avvenuti in quegli anni, non sono stati altro che un grande esperimento sociale di massa. Pochi si rendevano conto allora che si trattava di un esperimento che i bambini di allora avrebbero pagato a caro prezzo. Oggi constatiamo ciò che avrebbe dovuto essere ovvio già allora: se cambia il comportamento degli adulti, si modifica anche l'ambiente nel quale crescono i bambini. Aver dato la priorità, da parte degli adulti, alla ricerca della propria realizzazione personale, ha portato ad un cambiamento della società a spese dell'infanzia: un numero più alto che mai di bambini è cresciuto in famiglie prive della figura paterna, ed è stato lasciato alla cura non genitoriale già in età molto giovane. Si è prestata scarsa attenzione a ciò che questi cambiamenti avrebbero significato per i bambini, o per il futuro delle società maggiormente coinvolte.

**Antonini:** *Oggi si assiste all'incapacità di trasmettere in modo persuasivo i valori della tradizione. Recentemente lei ha ricordato una lettera del giovane Tocqueville ad un amico, in cui, accusando l'influsso del razionalismo moderno, egli affermava: «La mia vita era trascorsa avvolta in una fede che non aveva permesso neanche al dubbio di penetrare. (...) Poi il dubbio... ha fatto breccia, guidato da un'incredibile violenza. (...) Ad un tratto ho avvertito la sensazione descritta dalle persone che hanno vissuto un terremoto: quando la terra si muove sotto i loro piedi, così come le mura che li circondano e il soffitto sopra alle loro teste, i mobili sotto le loro mani, e la natura tutta di fronte ai loro occhi. Sono stato preso dalla melanconia più buia e poi da un estremo disgusto per la vita, anche se nulla sapevo della vita. Ed ero quasi prostrato dall'agitazione e dalla paura alla vista del cammino che mi rimaneva da percorrere in questo mondo.» Lei commentava: «Tocqueville almeno è stato confuso da alcune delle più grandi menti della storia occidentale. Ma molti dei nostri contemporanei non sono pronti ad affrontare neanche le versioni più semplificate del relativismo e dello scetticismo!»*

*Cosa permette oggi a un educatore di essere in grado di trasmettere un metodo per verificare i valori della tradizione?*

**Glendon:** Chiunque sia in grado di rispondere a questa domanda meriterebbe il premio Nobel! Tuttavia, in qualità di docente universitario e di genitore, sono speranzosa, perché i giovani in tutto il mondo sembrano essere alla ricerca, desiderano, si interrogano e cercano risposte alle domande più importanti: «Che cos'è una vita buona e come posso viverla anch'io?» I giovani sembrano sempre più insoddisfatti delle semi-verità accettate da molti nella generazione dei loro genitori e, in misura sempre maggiore, rifiutano di accontentarsi di facili risposte. Se questa percezione della situazione è corretta, siamo giunti a un momento storico importante, in cui genitori e insegnanti hanno un'eccezionale opportunità di impegnarsi con coloro che rappresentano il nostro futuro. Giovanni Paolo II, verso la fine del suo



## Libertà di educazione: un diritto fondamentale

a cura di Luca Antonini

grande pontificato, per cogliere questa opportunità, propose la creazione delle “scuole di fede” a livello universitario. Dopo tutto, perché la formazione religiosa dovrebbe cessare proprio nel momento in cui la fede tende a trovarsi di fronte ai dubbi più seri e molti giovani sono fuori di casa per la prima volta? Mi sembra sia stato saggio da parte sua suggerire la necessità di seguire i nostri figli e le nostre figlie mentre sono all’università. Dobbiamo trovare la strada per accompagnarli nel loro pericoloso viaggio verso un cristianesimo maturo, e questo può essere fatto in molti modi. In molti atenei le grandi organizzazioni laiche sono già presenti e hanno svolto un eccellente lavoro, dimostrando che la formazione e la compagnia tra amici vanno mano nella mano. Tuttavia si può e si deve fare molto di più lungo queste linee.

**Antonini:** *Molto si discute sulla libertà di educazione. Spesso si mette in dubbio, in varie forme e modalità, che questo possa costituire un diritto costituzionale fondamentale. Qual’è la sua opinione in proposito?*

In un’epoca come la nostra, in cui i diritti dei genitori riguardo alla formazione dei loro figli sono minacciati in molti modi, trovo sia utile ricordare il motivo per cui gli estensori della Dichiarazione Universale dei Diritti Umani del 1948 ritennero necessario affermare: «I genitori hanno un diritto prioritario nella scelta del tipo di formazione che deve essere data ai loro figli». Questa formula è una diretta conseguenza delle discussioni sul modo in cui il regime nazional-socialista tedesco aveva tentato di utilizzare le scuole per minare il ruolo dei genitori e quindi indottrinare i giovani con i programmi governativi. A questo riguardo, ritengo importante attirare l’attenzione sul discorso riguardante l’educazione che svolse John Stuart Mill nel suo famoso saggio sulla libertà. Molti rimangono sorpresi dal fatto che un protettore della libertà individuale così determinato come Mill, ritenesse che l’educazione fosse troppo importante per essere lasciata nella mani del governo. «Un sistema d’istruzione generale a livello statale - scriveva - è un mero espediente per plasmare le persone una esattamente uguale all’altra: poiché lo stampo in cui le persone vengono formate è quello deciso dal potere predominante al governo, (...) si stabilisce un dispotismo sulla mente che porta, per tendenza naturale, a quello sul corpo». Sono parole che vale la pena di ricordare ancora oggi.

**Gli estensori della Dichiarazione Universale dei Diritti Umani del 1948 ritennero necessario affermare: «I genitori hanno un diritto prioritario nella scelta del tipo di formazione che deve essere data ai loro figli».**



# Il rischio educativo

---

di Giorgio Chiosso

LA RIEDIZIONE DE *IL RISCHIO EDUCATIVO* RAPPRESENTA L'OCCASIONE NON SOLO DI RILEGGERE ALCUNE ACUTE PAGINE DI DON LUIGI GIUSSANI SUL TEMA DELL'EDUCAZIONE, MA ANCHE DI RIFLETTERE, PIÙ IN GENERALE, SUL SENSO EDUCATIVO NELLA SOCIETÀ CONTEMPORANEA, INDIVIDUANDONE LE PRINCIPALI TENDENZE. CI SEMBRA INOLTRE IMPORTANTE CHIEDERCI SE, E IN CHE MISURA, OGGI LA PROPOSTA EDUCATIVA CRISTIANA SIA ANCORA CAPACE DI FORNIRE TESTIMONIANZE E INDICAZIONI IN GRADO DI CONTENERE, ED EVENTUALMENTE DI RIORIENTARE, LE MASSICCE SPINTE FUNZIONALISTE E NICHILISTE CHE SEGnano MOLTI TERRITORI SCOLASTICI E FORMATIVI.

IL PROGETTO EDUCATIVO DI GIUSSANI SI AFFIDA ALLA RILETTURA E ALLA REINTERPRETAZIONE DELLA VICENDA DELL'UOMO NELLA TRADIZIONE CRISTIANA NEI TERMINI "DELL'INNOVATIVA *TRADIZIONE*", CIOÈ DI UNA TRADIZIONE CHE SI MANIFESTA IN MODO "GENERATIVO", E DUNQUE APERTO A TUTTE LE DOMANDE CHE INCOMBONO SUL PRESENTE. L'ESPERIENZA DELL'ANTICO SI RIPROPONE ATTRAVERSO IL SUO TRAPIANTO IN UN SUOLO NUOVO, DI MODO CHE CIÒ CHE ERA ANTICO POSSA SVOLGERSI IN FORME RINNOVATE.

ALLA COSIDDETTA CRISI DI "SENSO EDUCATIVO" DELLA CONTEMPORANEITÀ, GIUSSANI OPPONE IL RECUPERO E IL RILANCIO DI UN APPROCCIO PEDAGOGICO ORGANICO, DI ANTICA TRADIZIONE CRISTIANA, A SUA VOLTA RILETTO E RICONTESTUALIZZATO NELLA TEMPERIE DEL NOSTRO TEMPO. TALE APPROCCIO SI MANIFESTA NELLE FORME PEDAGOGICHE (TANTO ANTICHE QUANTO ATTUALI) DELL'EDUCAZIONE COME EVENTO SAPIENZIALE CHE MATURA NELL'INCONTRO TRA UOMO E UOMO, SI APRE ALL'INFINITAMENTE ALTRO E SI SVOLGE NELL'INTERIORITÀ DELLA COSCIENZA, IN QUELLO CHE PER ANTICHISSIMA CONSUETUDINE È DEFINITO IL "CUORE DELL'UOMO".



### La questione educativa

«L'idea fondamentale di una educazione rivolta ai giovani è il fatto che attraverso di essi si ricostruisce una società; perciò il grande problema della società è innanzitutto educare i giovani (il contrario di quel che avviene adesso).»

Così esordisce Giussani nelle pagine introduttive del libro sul rischio educativo, prendendo decisamente parte contro la crisi e l'indebolimento del senso educativo nella società contemporanea. Perdere di vista l'educazione significa porre le premesse di una società disorientata e indifferente, nella quale prevalgono l'individualismo e l'utilitarismo. Una vera educazione produce invece valori, dinamismo, impeto, volontà di cambiamento, apertura agli altri.

Giussani non si limita però alla critica dei tempi e alla semplice denuncia. Nelle considerazioni immediatamente successive si prefigge di delineare un modello educativo capace di essere "vero", capace cioè di parlare «all'umano che è in noi», a quel "cuore" che se si flette «in modo diverso in ciascuno di noi, è tuttavia sempre lo stesso». Sono proprio questi i due motivi sostanziali intorno a cui si svolge tutto il discorso del "rischio educativo".

### La crisi dell'educazione

Per quanto riguarda il primo punto vorrei accennare alla doppia sfida che oggi viene portata al cuore stesso dell'espressione "educare" quale essa è classicamente (e solitamente) intesa, e cioè come un percorso personale volto a promuovere tutte le potenzialità della persona (principio dell'integralità della persona) e a dotarla di senso (principio della ricerca della verità), nel quale e attraverso il quale la persona cresce in relazione con altri (principio dell'intersoggettività comunitaria), confrontandosi con la ricchezza complessiva del passato (per Giussani la "tradizione").

La prima sfida è identificabile nella tentazione di ridurre il processo educativo alla dimensione della formazione, intendendo con questa espressione – entrata nell'uso corrente soprattutto mediante i documenti delle grandi organizzazioni internazionali come l'OCSE, il Consiglio di Europa, la Banca Mondiale – la padronanza di procedure volta all'acquisizione di abilità e competenze operative socialmente "utili".

Secondo alcuni studiosi l'espressione "formazione" sarebbe preferibile a "educazione", che avrebbe ormai un significato residuale. Condizionato da un (presunto) eccesso di contenuti valoriali, il termine "educazione" nelle società postmoderne non sarebbe infatti più in grado di ren-

**Secondo alcuni studiosi l'espressione "formazione" sarebbe preferibile a "educazione", che avrebbe ormai un significato residuale.**

## Il rischio educativo

di Giorgio Chiosso



dere conto dello svolgersi del cambiamento umano nel suo continuo farsi e rifarsi. La categoria della formazione, essendo connotata da maggiore neutralità tecnocratica e prendendo le distanze rispetto alla dimensione personale e interiore (lasciata all'opzione dei singoli) permetterebbe non soltanto di ampliare gli spazi di autorealizzazione individuale e professionale, ma anche di interagire senza pregiudizi con le forme tecnologicamente più avanzate, dalle quali dipenderebbe il nostro futuro. Questa tesi si sta traducendo, per citare il solo ambito scolastico, nell'adozione di rigorosi protocolli di programmazione riguardanti tempi e pratiche formative e di formule organizzative mutuata dal *management* aziendale, nella verifica standardizzata della qualità degli apprendimenti scolastici e soprattutto nell'enfaticizzazione della dimensione professionale del ruolo docente, lasciando sotto tono altri aspetti dell'esperienza docente, come quelli vocazionali e intersoggettivi, spesso ritenuti residui di un modello scolastico paternalistico e ideologico.

Per un altro verso – si tratta della seconda delle due sfide cui abbiamo fatto cenno – è molto forte la convinzione che l'educazione sia qualcosa che accade in forma spontanea senza bisogno di adulti significativi (“i maestri”), come semplice espressione del nomadismo esperienziale del singolo soggetto, segnato non tanto dal confronto con una specifica realtà quanto dalla possibilità infinita delle innumerevoli cose che potrebbero essere, ma anche non essere. Soltanto mediante l'infinita sperimentazione di sé si potrebbe perciò raggiungere la piena “espansione dell'io” e la felicità umana. Si tratta, per dirla in breve, della ricaduta educativa di quella cultura antiautoritaria a deriva relativista-nichilista che, per riprendere una bella immagine di monsignor Carlo Caffarra, rende «impensabile l'educazione». Secondo tale concezione non esiste una verità (di qualunque tipo: religiosa, politica, ideale) con cui confrontarsi. L'uomo vivrebbe dentro il reticolato delle infinite possibilità di interpretazione del reale, aventi tutte lo stesso valore, dal momento che sono prive di qualsiasi radicamento in senso obiettivo. Ogni interpretazione e il suo contrario sarebbero insomma ugualmente validi.

Entrambe queste posizioni vivono di orgogliose certezze. La prima poggia sulla sicurezza delle “cose da fare”, delle competenze da acquisire, della centralità assegnata all'utilità degli apprendimenti, dei rapporti tra sapere e sviluppo, benessere, crescita economica. L'uomo è un soggetto sociale pensato soprattutto come “risorsa utile”. La seconda si sostanzia della paradossale certezza che l'unica cosa che può fare l'uomo è vivere nella provvisorietà esistenziale e nell'incapacità di optare per scelte dense di significato. L'interpretazione soggettiva (e quasi anarchica nel suo possibile radicalismo) sarebbe perciò l'unica esperienza possibile per l'uomo.

## Il rischio educativo

Tutte e due queste posizioni contribuiscono, in modo diverso, a rendere sempre più incerta e precaria l'idea di educazione nel mondo contemporaneo, nel primo caso confondendola con l'idea di istruzione o di apprendimento e nel secondo con il principio dell'autosviluppo spontaneo e libertario del soggetto.



## Il rischio educativo

di Giorgio Chiosso

Il libro di Giussani si propone di contrastare entrambe le concezioni, negando le certezze su cui esse si radicano e affidandosi invece alla categoria del “rischio”. Questa parola, come è a tutti ben noto, è ricca di molteplici significati: può voler significare l’azzardo del giocatore oppure l’esperienza estrema di certe pratiche sportive o di certi divertimenti dove il rischio (anche fisico) è compensato dall’intensità delle emozioni provate (un’arrampicata in solitaria, una corsa in auto a folle velocità, un tuffo nel vuoto legati a un elastico). Niente di tutto ciò nel “rischio” giussaniano. Per Giussani l’espressione rischio è assunta in senso metaforico, sia dal punto di vista fondativo sia sul piano esperienziale, come sinonimo di “mettersi in gioco”. Ciascuno di noi “rischia” nel momento in cui accetta di mettersi in gioco, e perciò anche di “provarsi”, perché rinuncia alle certezze (e forse anche alle comodità) cui è abituato, per lasciarsi coinvolgere in nuove sollecitazioni e interpellare da interrogativi fino a quel momento inediti.

La ricchezza della condizione umana dipende dai “rischi” che intendiamo liberamente assumere: ciascuna scelta è sempre esposta a un margine di rischio perché ci “mette in gioco” come persone libere e capaci di scelta, esperienza nella quale interagiscono ragione, sentimenti, aspettative.

**Per Giussani l'espressione rischio è assunta in senso metaforico, sia dal punto di vista fondativo sia sul piano esperienziale, come sinonimo di “mettersi in gioco”.**

In altre parole il confronto con il mondo è rischioso perché scuote convinzioni, mette a nudo debolezze, apre interrogativi, suscita dubbi. Il rischio non è tuttavia fine a se stesso (se così fosse finiremmo non lontani dal nomadismo che abbiamo sopra criticato), ma arricchisce il soggetto perché a mano a mano che si moltiplicano le esperienze, si perfezionano anche il processo di costruzione della personalità umana e la maturazione della responsabilità personale.

Cosa significa, dunque, educare nel senso di “mettersi in gioco”? Il punto di partenza è quella che Giussani definisce l’educazione come “introduzione alla realtà totale”. Di

questa espressione, molto complessa sul piano teologico e culturale (e che non può certamente essere spiegata in poche righe) desidero soltanto sottolineare che essa non si esaurisce nella semplice constatazione di “come stanno” le cose. La realtà è concepita piuttosto come “avvenimento” attraverso cui ci viene comunicato qualcosa: «Il mistero dell’essere si dona nel reale. Ogni manifestazione del reale si presenta come evento (dal latino *e-venio*) che interpella la nostra libertà provocandola ad aderire».

Questo principio si svolge sul piano educativo lungo due traiettorie principali. Il soggetto si educa nella misura in cui, entrando in contatto con le cose (la “realtà”) impara a porsi l’interrogativo «perché ci sono le cose?». Ciò significa porre al centro dell’esperienza educativa il “senso” dell’esperienza umana e il rapporto che noi stabiliamo con il mondo e con gli altri. Attraverso il rischio (attraverso cioè il nostro “provarci”) raggiungiamo livelli di consapevolezza – e quindi di educazione – sempre più complessi, riuscendo a cogliere dimensioni dell’umano che prima ci erano sconosciute o estranee. Nel linguaggio biblico questa esperienza è definita “sapienziale”. Nell’uso biblico la parola “sapienza” indica, a differenza della conoscenza anali-

## Il rischio educativo

di Giorgio Chiosso



tica delle singole realtà in quanto tali, proprio uno specifico atteggiamento morale dell'uomo, in virtù del quale egli conosce ogni singolo oggetto sempre all'interno della totalità della realtà creata da Dio.

Attraverso la conoscenza sapienziale si va “oltre” le cose come esse ci appaiono, ci misuriamo con esperienze “non misurabili” come lo stupore, il mistero, l'enigma del significato. Ecco perché in un mio libretto sulla pedagogia contemporanea ho scritto che la proposta educativa di Giussani s'inquadra in quello straordinario campo di riflessione educativa cristiana che siamo soliti definire per l'appunto “sapienziale”.

### La libertà dell'uomo

È dunque proprio in questo “farsi carico dell'evento”, e cioè nel confrontarsi con la realtà attraverso la quale si manifesta il mistero dell'essere, che consiste il “rischio educativo” con cui chi cresce deve fare i conti, se intende conseguire il “compimento di sé” (altra espressione chiave nella riflessione educativa di Giussani) e cioè la propria autorealizzazione. Questa espressione non va letta soltanto in chiave psicologica (come, ad esempio, accade per gli psicologi della corrente umanista, quale Maslow), ma soprattutto come occasione/possibilità/capacità di esercitare la propria libertà per raggiungere il proprio destino.

C'è un piano di Dio sull'uomo, e l'uomo è chiamato a scoprirlo e a praticarlo: il senso dell'esistenza non sta infatti nella volontà dell'uomo, ma in ciò che Dio pensa che essa sia. L'uomo non si libera da solo, ma accettando di entrare a far parte del piano salvifico di Dio. All'uomo è precluso il senso della vita per via esperienziale: per questa via egli può giungere soltanto a constatare l'imperscrutabilità e indecifrabilità dell'esistenza umana e l'ineluttabilità della morte. Il senso umano scaturisce, invece, direttamente dall'esercizio sapienziale attraverso cui l'uomo scopre la promessa inscritta nell'iniziativa proveniente da Dio, la quale ha reso possibile l'inizio del cammino della vita.

Il centro pedagogico della questione consiste proprio nel passaggio dall'eteronomia imposta da altri alla consapevolezza e all'autonomia di sé, cioè alla capacità di dare un senso alle cose. L'efficacia educativa è quindi legata al maturare, certo graduale e scandito secondo i tempi della crescita della persona, dall'intreccio di intelligenza e volontà, condizione essenziale perché il pensiero, l'azione e la speranza dell'uomo si svolgano in una dimensione unitaria, nella quale l'esperienza umana può sperimentare il suo momento più alto.

### Il confronto con la realtà

Questo itinerario, così sommariamente rappresentato, è decisivo per ciascuno di noi, al punto da percorrere in profondità la nostra biografia. L'educazione non è un processo né lineare, né semplice, né scontato. Nella tortuosità e complessità dell'educazione si annida anche il



## Il rischio educativo

di Giorgio Chiosso

rischio in quanto scacco, fallimento, rinuncia. È questo il secondo significato che possiamo attribuire all'espressione di Giussani. "Mettersi in gioco" significa compiere il primo passo, ma non significa avere raggiunto l'obiettivo della "educazione buona". Il rischio si annida in ogni esperienza umana, dunque può essere limite e risorsa al tempo stesso. Dipende da come si vive.

È certamente un limite quando il soggetto che cresce:

- resta solo nell'introduzione alla realtà, perché non c'è nessuno che si occupi di lui. Gli adulti hanno altro a cui pensare e ritengono che una volta esauriti gli obblighi materiali i loro compiti siano terminati, oppure che non sia strettamente necessario occuparsi dell'educazione, che si svolgerebbe come auto-educazione;

- fa un uso anarchico della libertà, concependola semplicemente come infinita possibilità di compiere esperienze senza fine e senza gerarchie di valore, evitando di porsi il problema dell'alterità e rinunciando così al confronto con tesi e posizioni diverse dalle sue;

- è impedito nel "mettersi in gioco" e nel "provarsi" a causa di un'educazione eccessivamente timorosa che, per un malinteso senso di protezione, vorrebbe prolungare senza fine la condizione dell'infanzia.

Gli esempi potrebbero continuare. Il rischio costituisce però anche un'insostituibile risorsa





sa quando il soggetto che cresce sperimenta il tormento del dubbio nel confronto con il mondo, con gli altri, con chi la pensa in modo diverso, ed è scosso nelle sue convinzioni e interpellato da molteplici interrogativi. L'esposizione al rischio in questi casi diventa la chiave della crescita personale, perché nell'esercizio della libertà il soggetto diventa adulto, consapevole, dotato di responsabilità e capace di operare delle scelte.

Nella misura in cui il rischio “verifica” (le virgolette sono di Giussani) la proposta educativa, il soggetto matura nei fatti la sua libertà, la dimensione dell'autonomia personale e dunque, in una parola, la sua fisionomia umana.

Il “rischio” consiste proprio nella disponibilità ad accogliere la promessa di Dio e a “mettersi in gioco”, lasciandosi pervadere da ciò che potrebbe anche sconvolgere la vita ordinaria. Il rischio, in ogni caso, non è sinonimo di “avventura”, e l'azione educativa prudente suggerisce di usare in modo appropriato della propria capacità di giudizio. Ci sono infatti aspetti della vita e addirittura della nostra interiorità che possono meglio (e talora soltanto) essere decifrati e orientati con l'aiuto di altri. È quello che nel linguaggio corrente indichiamo con l'espressione “fidarsi di un altro”. L'icona di questa fiducia è Giacobbe. Nel ritorno dall'esilio incontra Dio che, dopo una turbolenta lotta nella notte, gli preannuncia il suo destino: «Non ti chiamerai più Giacobbe, ma ti chiamerai Israele che significa “Ho lottato con Dio”». Giacobbe accetta il rischio di fidarsi di Dio e da quel momento la sua vita avrà un altro significato.

## Il ruolo del maestro

Il rischio, secondo Giussani, non è però solo prerogativa di chi cresce. C'è anche il rischio del maestro, del genitore, dell'educatore, di chi insomma si prende cura dell'altro. Il maestro che agisce nello spirito della libertà formula infatti soltanto una “proposta” e poi si ritrae, lasciando alla libertà dell'allievo la scelta definitiva. Il ritirarsi del maestro non avviene a cuor leggero, ed è sempre accompagnato, quando si tratta di un maestro “vero”, dall'attesa fiduciosa e dalla sollecitudine paterna.

I maestri sono importanti. Senza maestri non c'è educazione. I veri maestri sono quelli che meritano la nostra fiducia perché sono credibili, in quanto non propongono solo delle parole, ma delle esperienze di vita.

Nulla si trova in Giussani che possa richiamare la diffidenza verso il maestro come simbolo dell'autorità: l'autorità, anzi, fa crescere (dal latino *augeo*) perché ci prospetta orizzonti che ci sono sconosciuti e, se non si perverte in autoritarismo, costituisce un importante strumento educativo. Nulla si trova neppure della concezione postmoderna del maestro come semplice compagno di viaggio, che fornisce soltanto le mappe topografiche delle infinite possibilità, ma che è silente o incapace di raccontare le sue esperienze, al punto da lasciare gli allievi non tanto liberi, quanto soli.

Il maestro di Giussani propone, indica, suggerisce, prospetta nuovi scenari. Mai con l'intrusività del seduttore, ma con la sollecitudine del padre. Mi pare che tale modello magisteriale



## Il rischio educativo

di Giorgio Chiosso

possa essere reso efficacemente da due passaggi evangelici molto noti.

Il primo è l'episodio dei due discepoli di Emmaus. Lungo la strada per Emmaus Gesù si fa maestro ai due disorientati discepoli. Li lascia parlare, prende atto delle loro incertezze, dei dubbi e delle speranze, li aiuta a scoprire aspetti di una verità fino a quel momento in parte oscura e incerta. Dopo aver svolto il proprio compito, Gesù, anziché sostituirsi alla loro intelligenza e alla loro libertà, si allontana, proprio nel momento in cui essi lo riconoscono come maestro; li lascia liberi, senza condizionarne l'iniziativa, e perciò si defila dalla scena. Questo episodio ci suggerisce che il maestro non è invadente: formula con chiarezza la sua proposta, la sostiene con gli argomenti della ragione, ma in ultima e definitiva istanza lascia che sia il discepolo nella sua piena e completa libertà a compiere la scelta. Con le parole di Giussani possiamo dire che

anche Gesù accetta di correre un "rischio educativo".

Il secondo passo è legato alla parabola del figliuol prodigo e, in particolare, alla figura del padre. Mi sono spesso interrogato sul dramma che vive quest'uomo che ha dato tutto al figlio, e che lo vede allontanarsi con l'arroganza di chi ha ottenuto tutto ciò che gli spetta, dopo essere stato educato con lo stesso affetto e con le stesse modalità del fratello. Il padre però, giunto alla stretta finale, all'alternativa tra un possibile atto di coercizione e il rispetto della libertà, opta per quest'ultima. Rispetta la libertà del figlio di andare per la sua strada, coltivando la speranza, nel silenzio e probabilmente nella preghiera, del suo ritorno. Si tratta del supremo sacrificio di chi accetta fino in fondo il rischio edu-

cativo. Questo episodio ci restituisce anche la complessità e l'imprevedibilità dei misteriosi e insondabili passaggi attraverso cui si manifesta l'azione educativa nel tempo. Al fallimento nell'immediato, corrisponde il buon esito nei tempi più lunghi: quel figlio ha avuto qualcosa e soprattutto qualcuno che si è preso cura di lui, e non se ne scorderà nel drammatico momento del bisogno e della prova.

**Il rischio, in ogni caso, non è sinonimo di "avventura", e l'azione educativa prudente suggerisce di usare in modo appropriato della propria capacità di giudizio.**

## Conclusioni

Per concludere vorrei rappresentare sinteticamente l'impianto educativo di Giussani. Esso è ordinato intorno a tre passaggi fondamentali:

- La *forza della proposta* ("introduzione alla realtà totale"): l'educazione parte da una proposta. All'origine sta, dunque, la responsabilità dell'educatore che accetta di svolgere la sua parte, accettando anche una dose di rischio, perché la sua proposta può essere accolta o respinta. Oggi forse gli adulti non sanno più fare proposte, oppure non hanno più niente di significativo da proporre; parte del disorientamento giovanile è certamente legato alla debolezza di un'incerta presenza adulta. Chi cresce ha bisogno che qualcuno gli indichi una strada, che lo sosten-



## Il rischio educativo

di Giorgio Chiosso



ga e che lo affianchi: in una parola, che dia testimonianza di sé. Da soli non si va da nessuna parte.

- Questa proposta (significativa, gratuita, autorevole, mai autoritaria) non soffoca, ma è volta a far crescere la *libertà del soggetto*, mediante la quale la persona persegue il “compimento di sé”. Educare significa aiutare qualcuno a far rendere i propri talenti, a saper scegliere e dunque a sapersi mettere in gioco. Soltanto “mettendosi in gioco” si scopre la propria identità e il piano di Dio su di sé. “Mettersi in gioco” significa capacità di valutare se accogliere o meno la proposta, comporta vagliarne lo spessore e regolarsi di conseguenza (molte pagine di Giussani riflettono sull’età adolescenziale individuata come l’età delle scelte per eccellenza, e sottolineano come sia necessario che gli educatori, “i maestri”, sappiano gestire al meglio questa fondamentale fase della vita umana).

- La *responsabilità del soggetto* si costruisce attraverso le scelte legate, qui e ora, alla realtà nella quale vive. È quella che in pedagogia definiamo “la pedagogia della prova”: la forza di una persona si misura dal suo carattere, cioè non dalla generica capacità di “provare”, ma dal “provarsi” in qualcosa che vale. C’è però anche la *responsabilità dell’adulto*: ogni società ha i giovani che gli adulti hanno saputo educare. L’evento educativo infatti non è individualistico, ma intersoggettivo e comunitario: esso si compie sempre tra persone e in una comunità che vive una tradizione. La responsabilità degli uomini è quella di reinterpretarla in modo “generativo” e dunque aperto a tutte le domande che incombono sul presente. L’esperienza dell’antico si ripropone mediante il suo trapianto in un suolo nuovo, di modo che ciò che era antico si svolga in forme rinnovate.

Per crescere l’uomo non ha tanto bisogno di buone parole, di saggi consigli e, a volte, di qualche divieto, ma ha soprattutto «bisogno di essere provocato o aiutato da qualcosa di diverso da lui, di *oggettivo*, da qualcosa che “incontra”» e che rende percepibile la coscienza della corrispondenza tra il «Fatto in cui ci si imbatte e il significato della propria esistenza». Ha bisogno di incontrare qualcosa o qualcuno che gli testimoni attivamente fatti ed esperienze importanti.

Per esprimerci con le impegnative parole della cultura educativa contemporanea, la riflessione sul maestro e sull’azione magisteriale di Giussani si svolge in sintonia con le pedagogie dell’incontro e del dialogo, le cui figure di maggior spicco sono Romano Guardini e Martin Buber. Non è questa la sede adatta per cogliere filologicamente analogie e adiacenze tra Giussani e questi autori, Guardini in particolare. Dirò soltanto, in via generale, che l’introduzione alla “realtà totale” e l’esercizio sapienziale non possono avvenire se non attraverso l’esperienza dell’incontro intersoggettivo, personale e comunitario, con l’Altro e con gli altri, mediato dal maestro.



# L'orario di rientro, ovvero la religiosità del laico

di Paola Mastrocola

GLI ADULTI DI OGGI NON EDUCANO I FIGLI, NEL SENSO CHE NON LI “DIRIGONO” DA NESSUNA PARTE, NON AMANO INDICAR LORO UNA STRADA DA SEGUIRE. L'IMMAGINE CHE ABBIAMO DAVANTI AGLI OCCHI È QUELLA DI GIOVANI AL PASCOLO E NON DI GIOVANI IN VIAGGIO: GIOVANI CHE BRUCANO, DORMONO, GIRONZOLANO; NON SONO “DIRETTI” DA NESSUNA PARTE, NON VANNO IN NESSUN LUOGO.

PRENDIAMO UN ESEMPIO PICCOLO, MA SIGNIFICATIVO, DI “NON EDUCAZIONE”: PERCHÉ ABBIAMO DIFFICOLTÀ A INDICARE CON FORZA UN ORARIO DI RIENTRO SERALE AI NOSTRI FIGLI? PERCHÉ PERMETTIAMO CHE RAGAZZI DI QUINDICI ANNI TORNINO TRANQUILLAMENTE ALLE CINQUE DEL MATTINO?

PER RISPONDERE, RIPRENDIAMO DUE IDEE FORTI DEL LIBRO DI DON GIUSSANI: L'IDEA CHE L'ADULTO, PER EDUCARE, DEBBA METTERE TOTALMENTE IN GIOCO SE STESSO COME PERSONA; E L'IDEA CHE IL GIOVANE ABBA UN DESTINO, UN “LUOGO-VERITÀ” IN CUI TORNARE, PROPRIO COME ULISSE CHE DEVE RAGGIUNGERE LA SUA ITACA. SOLO COSÌ, ADERENDO A UNA VISIONE GENERICAMENTE “RELIGIOSA” DELLA VITA, ANCHE UN LAICO POTRÀ TROVARE LA SUA VIA EDUCATIVA, NON RINUNCIANDO A PRO-PORRE (CIOÈ A METTERE DAVANTI) AL GIOVANE UN MODELLO BEN PRECISO DA SEGUIRE, CHE IMPLICITAMENTE COMPORTA L'IDEA DI UNA MISURA E DI UN LIMITE (UN LIMITE DI ORARIO, PER TORNARE AL NOSTRO ESEMPIO PICCOLO...).



## Non un viaggio ma un pascolo

A me sembra che noi adulti oggi non siamo più in grado di educare i nostri figli. Abbiamo una sorta di blocco educativo molto grave, che ha portato a una vera e propria emergenza nazionale, come denuncia l'appello per l'educazione nato sull'onda del *meeting* di CI a Rimini nel settembre scorso.

Credo che sia in crisi l'idea stessa di educare, intesa nel senso di "dirigere" una persona più giovane a trovare la sua strada. Quel che vedo intorno a me è una massa di giovani non educati, nel senso di "non diretti": da nessuno, e in nessuna direzione. L'immagine che ho davanti non è un viaggio, ma un pascolo: mi sembra di vedere giovani che pascolano in un prato, e non giovani con la valigia che prendono treni, navi e aerei o che montano a cavallo "diretti" da qualche parte. Un pascolo: qualcuno bruca, qualcuno dorme, qualcuno passeggia in tondo.

Non so se sia davvero una incapacità di educare la nostra, o non, piuttosto, una precisa volontà di non educare. Forse propenderei per questa seconda ipotesi: non ci piace dirigere nessuno da nessuna parte, la cosa ci mette a disagio, non ci viene naturale e forse forse non siamo per nulla convinti che si debba fare. Più o meno velatamente pensiamo che educare-dirigere sia un male.

Vorrei partire da un esempio, un solo esempio di questa nostra tendenza malata al non-educare-dirigere, un esempio piccolo che però mi tormenta da alcuni anni: l'ora di rientro serale. Dare o non dare un'ora di rientro serale a figli adolescenti, e quale ora? È un esempio davvero molto piccolo, direi microscopico e soprattutto assolutamente neutro: volutamente non parlo di droga, sesso e *rock and roll*... Mi sembra che gli esempi piccoli e neutri ci offrano sempre una migliore serenità.

Da anni vedo intorno a me che ad alcuni ragazzi, anche di quattordici o quindici anni, è permesso tornare alle cinque del mattino, o non tornare affatto, dormendo da amici. Perché?

Intanto credo che a nessuno di noi genitori piaccia davvero che il figlio torni così tardi. Perché allora lo concediamo? Non penso sia per convinzione e nemmeno per viltà. Penso si tratti di un misto di acquiescenza, complicità e mal inteso amore: vogliamo che i nostri figli siano felici, che non patiscano intoppi, che si divertano, che non abbiano attriti con noi genitori e soprattutto che siano uguali agli altri. E gli altri, almeno così pare, tornano tutti alle cinque! Dunque noi adulti sviluppiamo una specie di dipendenza collettiva interconnessa: dipendiamo, senza nemmeno conoscerci, gli uni dagli altri.

**Mi sembra di vedere giovani che pascolano in un prato, e non giovani con la valigia che prendono treni, navi e aerei o che montano a cavallo "diretti" da qualche parte.**

## L'orario di rientro, ovvero la religiosità del laico

di Paola Mastrocola



Di qui approdiamo a una sorta di sentimento dell'ineluttabile, che a me sembra l'aspetto più deleterio e ignobile dei nostri tempi. È ineluttabile che i figli tornino tardi. Così come sono ineluttabili lo spinello, il naso inanellato, i capelli viola, i pantaloni larghi, le scarpe da 300 euro, il fatto che a scuola non si studi. Riassunto: è ineluttabile avere dei figli così. Quando mio figlio era ancora piccolo e io cercavo di oppormi teoricamente a tutto ciò, mi sentivo dire: vedrai quando cresce, farai anche tu così...

Ineluttabile vuol dire: non si può lottare contro. Fine. Siamo rassegnati e indifesi, uniamo la rassegnazione che è propria degli anziani, a un essere indifesi che è proprio dei bambini: siamo... dei vecchi bambini.

Ma perché questa rassegnazione a priori, questa preventiva resa, questo abdicare al regno e lasciare il campo prima ancora che arrivi il nemico? E se il nemico non arrivasse mai? Se ce lo fossimo, per paura, inventato noi? E se anche esistesse, siamo sicuri di non saperlo combattere e vincere? Perché crediamo così poco nel nostro ruolo, nella nostra voce autorevole? Perché crediamo così poco in noi e in quello in cui crediamo?





## L'incontro con *Il rischio educativo*

Teniamo in sospenso queste domande e facciamo entrare nel discorso don Giussani e il suo libro. Ho incontrato solo ora nella mia vita *Il rischio educativo* e mi ha colpito molto. Mi hanno colpito soprattutto due idee: molto forti, molto sconvolgenti per i tempi in cui viviamo, molto universali; idee, voglio dire, che possono e devono riguardare tutti, cattolici e non, laici e non, direi la comunità degli esseri umani in quanto tali.

La prima idea è la centralità che don Giussani attribuisce alla persona: l'educatore è innanzi tutto una persona, e educare è comunicare se stessi, proporre sé come persona in modo totale, chiaro, leale, coraggioso. Questo significa prima di tutto che per educare bisogna essere una persona: bisogna esserlo diventati pienamente. Non solo, bisogna anche non recedere di fronte al nostro essere persona, accogliere totalmente la responsabilità che questo comporta, e cioè credere nella persona che siamo diventati, a tal punto da volerla "passare" all'altro.

**Per educare, bisogna avere un'idea molto precisa della vita, una vera e propria visione del mondo! Solo allora ci si potrà proporre come modelli da seguire, come maestri, e si potrà... insegnare!**

Educare è convincere, e fin qui siamo tutti d'accordo, lo abbiamo sempre pensato. Quel che abbiamo pensato un po' meno, secondo me, è che per convincere bisogna essere prima di tutto noi stessi convinti: cioè avere una nostra visione della vita. È questa l'illuminazione che mi ha dato il libro di don Giussani: per educare, bisogna avere un'idea molto precisa della vita, una vera e propria visione del mondo! Solo allora ci si potrà proporre (pur nella consapevolezza dei propri limiti e dei propri errori) come modelli da seguire, come maestri, e si potrà... insegnare! Cioè indicare una via: consegnare al ragazzo un sacco pieno e non vuoto. Pieno di quello che di meglio l'adulto ha vissuto nella vita, quello che di meglio ha scelto nella

vita: la sua "tradizione", come la chiama don Giussani. Un sacco pieno.

Invece noi oggi pensiamo che proporre il nostro personale modello, un sacco pieno delle nostre convinzioni, non sia corretto: riteniamo che sia presuntuoso e illiberale, e che significhi limitare le scelte e reprimere la sconfinata libertà del ragazzo. Sconfinata, già... noi pensiamo che i confini siano un male; i confini, i paletti, i contorni: tutte parole che limitano e dunque imprigionano. Quale errore! Senza confini non esisterebbe paese, senza contorni nulla avrebbe forma, senza limiti l'uomo non avrebbe mai oltrepassato le Colonne d'Ercole.

A noi oggi piace pensare che la libertà equivalga a non porre limiti. E così preferiamo passare al giovane un sacco vuoto, che egli possa riempire come gli piace, senza nessuna indicazione che anche solo minimamente lo costringa: per questo siamo per un'educazione per così dire formale, non sostanziale. Passiamo metodi, non contenuti: basti pensare al pedagogismo che ha ispirato le recenti riforme scolastiche.

Avere una visione del mondo vuol dire avere trovato un senso alla vita. Certo per don



## L'orario di rientro, ovvero la religiosità del laico

di Paola Mastrocola



Giussani vuol dire avere trovato Cristo. Ma il suo discorso è infinitamente più ampio, può essere applicato anche a una visione laica della vita, ed è questa la lettura che ho provato a farne io.

Io non credo che cattolici e laici abbiano le stesse difficoltà a educare. Forse oggi anche il mondo cattolico ha qualche problemino, visto che in generale l'attuale società ha frantumato ogni principio in nome della tolleranza, del relativismo, dell'apertura mentale e cosmica, della mancanza di limiti, dell'individualità sfrenata. Ma chi non ha raccolto la proposta di Cristo, chi è ateo o laico o, come si dice oggi con ridicola espressione, "diversamente credente", ha una difficoltà in più. Anzi, ha due difficoltà in più, secondo me. La prima è implicita nella concezione stessa della vita: il laico crede nella vita come sperimentazione continua, apertura al possibile illimitato e incontro con il Caso, di modo che vince la contingenza, non la necessità. Seconda difficoltà: manca una proposta di senso che sia totale com'è quella di Cristo. Nessun messaggio laico sembra oggi possedere i requisiti per proporsi come principio educativo unitario e totale: il concetto di onore è morto nel Seicento (il *Don Chisciotte* è il suo elogio funebre); l'ideale di patria, trionfante fino all'Ottocento, è sopravvissuto nella prima guerra mondiale e ancora un po' nella seconda, ma poi si è ribaltato nel suo esatto contrario e oggi guai a chi ha un figlio che vuol fare il soldato; l'arte come alternativa al potere, il modello di una vita improntata a valori estetici muore con il Decadentismo; infine la cultura è un valore ancora nella scuola gentiliana, ma non certo nella nostra attuale scuola di massa post-sessantottina.

### Un punto di vista laico

I laici sono dunque spacciati? Solo i cattolici sono in grado di educare?

Spero proprio di no. Ed è qui che farei intervenire la seconda idea forte che personalmente ho incontrato nel libro di don Giussani: l'idea di destino. È l'idea che il giovane che noi ci proponiamo di educare abbia un destino, e che in fondo questa sia la ragione stessa per cui lo educiamo.

L'idea di destino forse ci può aiutare tutti. Questo dobbiamo passare ai nostri figli e studenti, l'idea che abbiano un destino. Certo, è già una visione religiosa della vita. Ma è sicuramente più universale. E poi, forse può esistere una visione religiosa anche nel mondo laico, perché no? Forse la faccenda non è così contraddittoria... Pensiamo a Ulisse, l'uomo che vaga per il mondo: ci mette vent'anni a tornare a casa, ma ha sempre in mente Itaca, lì vuole tornare; ha un'idea di destino, cioè di ritorno. E Itaca è sicuramente un valore neutro (laico?), cioè non segnato religiosamente in alcun modo: tornare a Itaca vuol dire voler riprendere il proprio ruolo di re e voler ritrovare i propri affetti familiari, nient'altro.

Avere un destino vuol dire avere davanti un luogo dove andare. O meglio, dove tornare, dove sentirsi a casa. Sappiamo di avere incontrato il nostro destino, cioè di essere diventati quello che dovevamo diventare, quando abbiamo dentro di noi la dolce sensazione di sentirci a casa.



## L'orario di rientro, ovvero la religiosità del laico

di Paola Mastrocola

C'è un elemento bellissimo nella parola destino: l'idea di viaggio. Destino viene dal verbo *destinare*: mandare a un indirizzo preciso, indirizzare, far arrivare a una meta. Il giovane ha un destino nel senso che deve ritornare al luogo che è il suo: deve diventare se stesso, ri-conoscersi. Trovare la strada, rivedere la sua isola, riprendere il suo regno.

Allora educare può avere un senso! Allora educare, dirigere e destinare sono tre verbi che vogliono dire la stessa cosa! Meraviglia: tu adulto *educhi* il giovane perché vuoi *dirigerlo* a trovare la strada, la sua natura, sé, il suo ruolo, ciò per cui è *destinato*! *Educare-dirigere-destinare*. La vita diventa, per il giovane, immediatamente dotata di senso: ha una meta. La vita è un viaggio, è un ritorno, e lui è di nuovo l'*homo viator*.

Questa, secondo me, è una proposta che tutti possiamo accettare. Non è solo cristiana, è umana nel senso più alto del termine. Se hai l'idea di destino, hai l'idea che tu come individuo sei inserito in un disegno più grande che coinvolge anche gli altri.

È questa forse l'idea che abbiamo perduto. Noi oggi ci preoccupiamo solo dei diritti individuali, dello sviluppo della personalità del nostro bambino: l'individuo è sovrano e non ha nulla sopra di sé, non esiste l'idea di società. La società non ha alcun diritto, solo l'individuo ne ha. Non si spiegherebbe altrimenti il caso del liceo Parini allagato e degli studenti allagatori "puniti" con l'irrisoria pena di una breve sospensione. La punizione era l'ultima difesa della società contro l'arbitrio individuale, era l'ultimo baluardo autodifensivo. Non siamo più in grado di punire, e nemmeno di pensare la parola punire, perché non abbiamo più un'idea di società.

### Il senso della vita

Ora torniamo al piccolo, microscopico problema dell'orario di rientro serale e proviamo a rispondere alle domande sull'ineluttabile: perché riteniamo ineluttabile che un figlio quindicenne torni alle cinque del mattino?

A questo punto secondo me, grazie al libro di don Giussani, possiamo rispondere. Se noi non siamo in grado di proporre-imporre con convinzione un orario di rientro, è per due ragioni: a) non crediamo tanto a noi come persone e alla nostra visione del mondo; b) non crediamo al destino di nostro figlio. Al di là di ogni nostra fede e non fede, se noi davvero credessimo che nostro figlio ha un destino, allora riusciremmo non solo a indicare con energia un orario (e altre infinite norme di comportamento), ma saremmo, nelle nostre parole, finalmente credibili.

Vediamo più da vicino cosa vuol dire che un ragazzo di quindici anni torni a casa alle cinque del mattino. Se pensiamo che sia innocuo e irrilevante, secondo me siamo in mala fede. Riusciamo benissimo a immaginare le possibili notti di sballo di un adolescente, tra musiche assordanti da discoteca, bevande più o meno alcoliche, fumo più o meno dannoso: trattasi pur sempre di mandare allo sfascio il cervello. Ma lasciamo perdere come il ragazzo usa la notte, anzi, immaginiamo pure che la usi in modo innocente: è come userà il giorno



che ci preoccupa! Come e quanto sarà in grado di usare la mente. Tornare tardi vuol dire non dormire e quindi, il giorno dopo, non essere in grado di vivere una giornata normalmente desta e produttiva. È un fatto fisico e meccanico: nessuno è Superman. Dunque, c'è un lato implicito molto importante nella nostra scelta: permettendo a nostro figlio di tornare così tardi, noi di fatto permettiamo che lui il giorno dopo, sia che dorma tutto il tempo sia che sonnacchi sui libri o al lavoro, non usi al meglio la sua mente. Noi permettiamo che il giorno dopo per lui sia una giornata persa.

**Noi oggi ci preoccupiamo solo dei diritti individuali, dello sviluppo della personalità del nostro bambino: l'individuo è sovrano e non ha nulla sopra di sé, non esiste l'idea di società.**

Oppure non la riteniamo persa? Qui sta il punto, secondo me. Credo che ognuno di noi dovrebbe chiedersi quale giornata ritiene persa e quale no, e persa in relazione a che cosa. Ecco dunque, che, dietro l'innocuo esempio dell'ora di rientro, sta il senso della nostra vita, ovvero la domanda per eccellenza: quale senso ha per noi la vita, c'è un destino o vaghiamo a caso nel buio?

Se noi non abbiamo una visione religiosa della vita, dormire tutto il giorno non ci sembrerà tempo perso. Se noi abbiamo una visione religiosa, invece sì. Se noi crediamo che ci sia un'Itaca da raggiungere, allora ci deve importare moltissimo rimanere al meglio delle nostre facoltà, fisiche, mentali e morali.

Quindi, ogni volta che nostro figlio ci chiede a che ora rientrare, noi ci giochiamo il senso della vita. E lui lo sa.

Ora un dubbio strisciante: e se nostro figlio avesse come destino quello di dormire e basta? Già, non possiamo escluderlo. Il destino di nostro figlio ci è completamente oscuro. Nostro figlio stesso è un mistero per noi.

Ma noi siamo la persona che siamo, le cose in cui abbiamo creduto e noi stessi saremo la nostra proposta, che ci detterà gli eventuali divieti o le parziali restrizioni. Ci verrà naturale *dirigere* i figli secondo la nostra idea e quindi verso un certo luogo preciso, che ci è molto chiaro: il luogo che piace a noi, e che ci piace non per capriccio, ma perché è fatto della nostra stessa sostanza, che direi contiene il perché della nostra vita. E se il perché della nostra vita non prevede che si torni alle cinque del mattino e si dorma tutto il giorno, allora dovremo vietare questo a nostro figlio. In nome della persona che siamo.

Tutto qui, credo che non dovremmo fare altro. Solo accettare che nostro figlio, nonostante tutto quello in cui crediamo noi e che con forza gli abbiamo proposto, è davvero un mistero. E tocca a lui scoprirlo. Noi, semplicemente, crediamo che lo scoprirà meglio se gli avremo dato qualche indicazione precisa.

Ad esempio un orario di rientro...



Bridgeman/Archivi Alinari

# Ideologie dell'educazione: chi educa chi

---

di Francesca Bonicalzi Recla

COME PENSARE I PROCESSI DI *TRASFORMAZIONE* DEI LEGAMI PERSONALI E SOCIALI, IN UN'EPOCA IN CUI LA PAROLA *EDUCAZIONE* APPARE DEPAUPERATA DEL SUO VALORE SOSTANZIALE, VANIFICATA O RESA SILENTE? DUE IDEOLOGIE SOTTILMENTE PENETRANO NELLA CONCEZIONE DELL'EDUCAZIONE E NE MINANO L'EFFICACIA: DA UN LATO, IL NATURALISMO CHE SI AFFERMA IN ETÀ MODERNA CORRELATO AL SAPERE SCIENTIFICO, E CHE CONCEPISCE LA FORMAZIONE DELLA PERSONA COME UN PROCESSO SPONTANEO *GIÀ GARANTITO* NEI SUOI ESITI; DALL'ALTRO, IL FUNZIONALISMO PRACTICATO IN MODO MACROSCOPICO DAI REGIMI TOTALITARI (MA PRESENTE ANCHE NELL'EDUCAZIONE FAMILIARE E NELLA SOCIETÀ CIVILE) CHE COSÌ SI *GARANTISCONO* COMPORTAMENTI OMOLOGATI, OTTENUTI *ARTIFICIALMENTE* SENZA APPELLO ALLA CONSAPEVOLEZZA E ALLA LIBERTÀ. L'EDUCAZIONE NON OFFRE *PROCEDURE* CHE GARANTISCANO GLI ESITI, NON PRESCRIVE RICETTE, È UN *METODO PERMANENTE* CHE SI ESPONE AL *RISCHIO* DELLA *LIBERTÀ* DELL'ALTRO E CHE SI ALIMENTA IN UNA *PERMANENTE E DINAMICA RESPONSABILITÀ NEL RAPPORTO* TRA PERSONE E TRA GENERAZIONI. UN AUTENTICO METODO EDUCATIVO È *EDUCAZIONE AL GIUDIZIO*, PROPOSTA ESIGENTE DI VERIFICA CRITICA E DI CONFRONTO, FUORI DALLA PRESUNZIONE DI ESERCITARE UN DOMINIO, DISPONIBILE ALLA NOVITÀ, ALL'INATTESO, AL MISTERO DELLA PERSONA. LIBERTÀ E STORIA TRACCIANO L'ORIZZONTE IN CUI RICONOSCERE CHE L'EDUCAZIONE APPARTIENE COSÌ INTIMAMENTE ALL'ESSENZA UMANA CHE *L'UOMO, STRAPPATO DALL'EDUCAZIONE, È MENO UOMO*: L'ESPERIENZA EDUCATIVA È FATTORE DI REALIZZAZIONE DELL'UMANO, SOSPESO TRA LA PRECARIETÀ DEL TEMPO E IL PROPRIO DESTINO.



### Educazione?

Nei processi di crescita e di formazione è sempre in gioco, per l'uomo, qualcosa che riguarda una *trasformazione* dei legami personali e sociali, qualcosa che normalmente chiamiamo "educazione". Come pensare e come definire oggi questi processi, laddove il termine educazione sottende più che mai un'ambiguità? Non a caso, nel campo della scuola ad esempio, si riesce più facilmente a pensare a un'educazione ambientale, o stradale, alla salute, sessuale, civica, piuttosto che a un'*educazione della persona*. Forse nel mondo antico la *paideia*, intesa come introduzione a un sapere legato a un gruppo, con i suoi momenti forti di ingresso e con le sue sottolineature di appartenenza, era un termine meno ambiguo di quanto non lo sia oggi quello che intendiamo con educazione.

Come recuperare allora, in questo lessico oscurato, il significato più originale di educazione in quanto incontro, come riconoscere la libertà e quindi l'invenzione nuova che le persone coinvolte mettono in gioco? Dico "invenzione" nel significato di *produrre, creare*, ma anche di *ritrovare* (nel senso latino dell'*inventio*, il "trovare") e dico "nuova" per sottolineare che l'esito non può essere previsto in anticipo, dal momento che si tratta di un processo complesso, che non offre garanzia finale. In prima approssimazione possiamo chiamare educazione qualcosa che evidenzia una *permanente e dinamica responsabilità nel rapporto*.

Perché la parola educazione è oggi così desueta, e si trova depauperata del suo valore sostanziale, vanificata o resa silente, comunque banalizzata? La banalizzazione è il primo sintomo di una complicazione del problema, che può passare pericolosamente inavvertita.

Una considerazione ulteriore: esistono contesti trasformativi, *in primis* la famiglia (ma non solo), in cui ci si può esentare dal processo educativo? Non si educa forse comunque anche quando si facesse "cattiva" educazione, o si fosse dimentichi e inconsapevoli di quanto si sta facendo, o *non* facendo? In questo senso "educare" è un'azione inevitabile, in quanto l'essere umano è sempre inevitabilmente impegnato in un contesto di legami e in compiti di trasformazione. Se consideriamo ad esempio lo schiacciamento ideologico dell'educazione sull'istruzione, la vera portata dell'operazione è comunque incancellabile: se dico a qualcuno che egli coincide con quello che sa, che ciò che importa è la competenza che ha, in realtà lo educo a concepire sé e i suoi rapporti in una prospettiva tecnico-funzionale, e lo distolgo (magari per sempre) dalla dimensione realmente in gioco, quella della persona.

Bisogna dunque riconoscere che l'educazione appartiene così intimamente all'essenza dell'umano, che, strappato dall'educazione, l'uomo è meno uomo?

### Educazione e ideologie

L'orizzonte in cui istituire le ragioni di questo inscindibile nesso tra uomo ed educazione mi sembra possa essere suggerito dalla riflessione filosofica. Le definizioni classiche, greco-cristiane dell'uomo, che lo considerano "animale razionale" e "animale politico"





(Aristotele, San Tommaso), oppure la definizione contemporanea dell'uomo come “essere per la morte” (Heidegger), consentono questa verifica. Affermare che l'uomo è *razionale e politico* significa sottolineare come sua specificità la *capacità di giudizio* (animale “razionale”) e la capacità di *azione nei legami* (animale “politico”). Queste capacità esistono solo supponendo la *libertà* del suo essere, così come caratterizzare l'uomo con l'evento irreversibile della *morte*, evidenziarne la temporalità, lo definisce come *storia*: l'uomo vive in un tempo *giudicato, orientato ai valori, impegnato* in una costruzione *sociale*.

Sottolineo questi due elementi, la libertà e la storia, perché mi paiono ben circoscrivere la natura e il terreno della posta in gioco: educazione come *diventare se stessi* dentro una storia (la *mia* storia) e nella storia (*la tradizione*). Ecco dunque il difficile crinale cui accennavo all'inizio, attraverso cui facilmente si scivola nell'ideologia: ciò che discrimina realmente il compito educativo è la creazione di una capacità di giudizio *personale*, «creazione di personalità e di storia»<sup>1</sup>. Se si rinuncia a questo livello del compito educativo, l'effetto è quello di una dismissione (“dis-missione”), che può assumere il duplice volto di un'educazione concepita come semplice sorveglianza di un processo che sarebbe *già naturalmente determinato* nel suo sviluppo, oppure come *strumento principale* per la realizzazione di un progetto *pre-costituito*, rispetto al quale la persona è presa nell'ingranaggio di una teoria, di una *dottrina* che funziona senza consapevolezza e senza libertà.

Riduzione a *naturalismo* o riduzione a *dottrina* sono le due sponde di una corruzione interna dell'educazione, che operano senza *rendere ragione* del proprio agire, velando il loro movente<sup>2</sup>. Perché parlo di naturalismo? Il naturalismo si afferma in età moderna a partire da una rinnovata concezione della *natura* che si correla al *sapere scientifico*: con la modernità si inaugura un nuovo paradigma concettuale, secondo cui la natura e le sue leggi risultano capaci e sufficienti ad accompagnare e svolgere il processo di *formazione* della persona nella sua individualità così come all'interno delle istituzioni sociali. Questa novità consente di pensare la persona come *esito* di una evoluzione *spontanea*, coinvolta, come tutto il vivente, in un *unico processo, naturale* appunto, e - come tale - *già garantito* nei suoi esiti. Questa concezione *moderna*, l'educazione intesa come *processo naturale*, si chiarisce con un'immagine ricorrente, quella dell'educatore/giardiniere che segue lo sviluppo del giovane “virgulto”, secondo i ritmi della natura, come fa il giardiniere con le sue piante, accentuando così come evento naturale quel “trarre fuori” che è pur presente nell'etimo stesso di “educare” (*e-ducere*).

**Riduzione a naturalismo o riduzione a dottrina sono le due sponde di una corruzione interna dell'educazione, che operano senza rendere ragione del proprio agire, velando il loro movente.**



## Ideologie dell'educazione: chi educa chi

di Francesca Bonicalzi Recla

Oggi assistiamo al fatto che a questa concezione (la natura *sa* dove andare), si sostituisce più facilmente un'educazione dei *comportamenti* e/o delle idee (so *io* dove *tu* devi andare). Questa sorta di "ambiguità" sottilmente penetra anche nell'educazione familiare e nella società civile, ed è praticata in modo macroscopico dai regimi totalitari che, infatti, enfatizzano il ruolo dell'educazione, esasperandone la connotazione autoritaria. L'educazione diventa così uno strumento potentissimo di manipolazione del consenso, soprattutto dei giovani, condotti,



Archivi Alinari, Firenze



senza l'appello alla libertà, all'impegno verso obiettivi precostituiti e funzionali ad un potere. Partiti, istituzioni, *mass media*, e non solo loro, si *garantiscono* comportamenti omologati, ottenuti cioè *artificialmente*, senza consapevolezza e libertà. In tutte queste forme, l'esito voluto è già iscritto nelle sue premesse, e garantito nella sua realizzazione, dalla *natura* così come dal *programma politico*. Tutto ciò che di inatteso, indesiderato o critico si presenta, viene allontanato o reciso dalle "forbici" del giardiniere e/o represso secondo il metodo di una censura che può funzionare anche in forme apparentemente non violente.

**Una proposta educativa autentica, inafferrabile dalle ideologie, si configura come "educazione dell'umano", nel senso che l'umano è ciò che educa e ciò che va educato, ma è anche ciò a cui si educa.**

La coppia naturale/artificiale non è dunque *innocente*, non indica due modalità realmente alternative nell'interpretazione del percorso educativo, ma rappresenta un'identica riduzione dell'umano, dall'interno o dall'esterno: maschere – comunque - di un'unica censura, la discreta assistenza dell'educatore/giardiniere (che lascia fare alla natura) o la coercizione violenta dell'educatore/funziario (che sa lui dove andare). L'ottimismo naturalistico o il pessimismo repressivo negano l'uomo in egual misura, perché disconoscono *il dramma della libertà e l'originalità del desiderio* come fattori essenziali di un processo realmente umano, un processo educativo che presuppone una responsabilità, senza la quale non c'è esperienza vera dell'io e dell'altro.

Spostare l'educazione da questi terreni, naturalistico o funzionale, per collocarla nell'ambito di un'ontologia radicata nella storia, consente di rilanciare *l'esperienza educativa* come fattore di realizzazione dell'umano (nei suoi drammi e nei suoi fallimenti, che non contrastano con il valore della persona), che è *sospeso tra la precarietà del tempo e il proprio destino*. Riconoscere la dimensione storica dell'ontologia umana ("creaturale" nel linguaggio religioso) non significa costringere l'uomo a un destino nichilistico, ma accogliere il limite, la mancanza che connota l'umano, come sintomo del suo essere generato e destinato<sup>3</sup>. In questa ottica viene rivalutato il tempo, che non è solo un processo inesauribile di corruzione, né una sottrazione permanente: il tempo è qui donato<sup>4</sup>, per una costruzione di libertà. Così concepita, l'educazione perde l'immagine di progetto compiuto, a tutto tondo. Diventa piuttosto *metodo permanente dei rapporti*, che si espongono al *rischio* della *libertà* dell'altro e si alimentano nella *responsabilità* del desiderio.

Una proposta educativa autentica, inafferrabile dalle ideologie, si configura come "educazione *dell'umano*", nel senso che l'umano è ciò che educa e ciò che va educato, ma è anche ciò a cui si educa: così ne *Il rischio educativo*, Don Giussani la definisce un'educazione *vera*, «cioè corrispondente all'umano, all'originale che è in noi»<sup>5</sup>. Tale definizione non va



intesa nel senso di un ripiegamento intimistico, ma nella piena consapevolezza che la dismisura incolmabile tra sé e la propria origine genera un cammino guidato verso la realtà e il suo significato. Nel cammino dell'educazione, la persona *si ritrova*, ritrova la *verità di sé*. In questo senso c'è «introduzione alla realtà totale»<sup>6</sup>, cioè introduzione *alla realtà in tutte le pieghe della sua complessità*.

### Educazione al giudizio

Per questo significato della realtà, *che non denega libertà e storia*, possiamo dire che un'umanità, riconosciuta nella sua individuale originalità e sollecitata ad affrontare la realtà in tutta la sua complessa articolazione, si riconosce in un dinamismo *di ricerca e di verifica critica* nei confronti delle contingenze quotidiane della vita.

Oggi, nelle nostre società occidentali, le posizioni ideologiche prima descritte convivono tutte in forma debole, attenuate nella teorizzazione, ma decise e attive nella *pratica*, in modo da esautorare l'urgenza dell'educazione: senza impegnarsi a negarla, ne riducono la portata o la sostituiscono, attraverso *mass media* e mercati economici, con la globalizzazione.

Proprio per questo, per sottrarre l'educazione a tali equivoci, foss'anche quello silente della società di massa nell'età della globalizzazione, occorre mettere in evidenza che l'educazione, più che teoria compiuta, è *metodo educativo*, cioè modalità di vita nei rapporti e secondo responsabilità specifiche: genitore, insegnante, prete, intellettuale, amico, figlio, ecc. In questo senso il metodo educativo non *prescrive* una prassi, non offre *procedure* che ne garantiscano gli esiti, non dà ricette: indica piuttosto una posizione di rapporto tra persone e tra generazioni, che spalanca alla novità, al diverso, all'ulteriorità, educa quindi a un giudizio. *Un autentico metodo educativo è quindi rischio*: proposta esigente di verifica critica e di confronto, esso vive fuori dalla presunzione di esercitare un dominio, è disponibile alla novità, all'inatteso<sup>7</sup>. La pretesa del possesso snatura il rapporto e lo strappa alla dimensione del *rischio* perché interrompe quella dialogicità che è strutturale alla trasmissione generativa, tradizione tra le generazioni<sup>8</sup>, e non consente quella trasmissione ("trans-missione") che è *appartenenza* e genera *vera autonomia*.

La trasmissione come "creazione di personalità", capace di giudizio critico, come pure di reperire il destino per cui anche quotidianamente si vive, si compone attorno a due nuclei: la *tradizione* e il riconoscimento del *maestro*. L'educazione non teme la tradizione: la fedeltà alla tradizione ereditata si mantiene se *da/in* questa tradizione ci si libera; la tradizione *libera*, poichè «*mette in luce le riserve di senso che ognuno ospita dentro di sé senza saperlo, come il proprio futuro*»<sup>9</sup>. Un'autentica educazione non *coniuga tradizione* con il passato, ma *con il futuro*; è risorsa e non zavorra.

Uno spunto della tradizione ebraica<sup>10</sup> ci indica il maestro come colui che innesca un riconoscimento.

«Rabbi e Rabbi Hyya camminavano per strada. Giunti in un certo luogo, domandarono

## Ideologie dell'educazione: chi educa chi

di Francesca Bonicalzi Recla



no: “C'è un maestro qui a cui possiamo fare visita?” Gli abitanti della città risposero: “Sì, c'è un maestro, ma è cieco”. Rabbi Hyya disse a Rabbi: “Rimani qui, non portare disonore al tuo rango, andrò dal maestro da solo”. Rabbi rifiutò, prese sottobraccio Rabbi Hyya e lo accompagnò. Quando si congedarono dal maestro, questi disse loro: “Avete accolto i volti visibili che non vedono, e per questo avete meritato di accogliere i volti che vedono ma non sono visibili”. Rabbi disse a Rabbi Hyya: “Se ti avessi ascoltato e non fossi venuto con te, non avrei ricevuto tale benedizione”.».

Che significano queste enigmatiche formule? Nella nostra immaginazione viziata dalla scienza, il maestro sembrerebbe colui che la sa più lunga, che vede più avanti. È maestro invece colui che consegna *non* ciò che è visibile, non un *punto di vista*, ma il *volto invisibile*, il *mistero della persona*.

### Note e indicazioni bibliografiche

- <sup>1</sup> Si tratta del sottotitolo di una delle prime edizioni del testo di L. Giussani, *Il rischio educativo*.
- <sup>2</sup> M. T. Maiocchi, *Univer-city. Uni-versità del sapere e di-versità del soggetto*, Bollettino Filosofico “La Filosofia e l'Università”, Brenner 2003.
- <sup>3</sup> G. Dalmaso, *Chi dice io. Razionalità e nichilismo*, Jaca Book, Milano 2005.
- <sup>4</sup> J. Derrida, *Il tempo donato*, Cortina, Milano 1998; *Donare la morte*, Jaca Book, Milano 2003.
- <sup>5</sup> L. Giussani, *Il rischio educativo*, Rizzoli, Milano 2005, p. 15.
- <sup>6</sup> L. Giussani, *Il rischio educativo*, op.cit., p. 16.
- <sup>7</sup> H. Arendt, *Vita activa, la condizione umana*, Milano, Bompiani 1997, p. 129.
- <sup>8</sup> E. Scabini, *Il familiare*, Milano, Cortina 2003.
- <sup>9</sup> S. Facioni, *La cattura dell'origine. Verità e narrazione nella tradizione ebraica*, Jaca Book, Milano 2005.
- <sup>10</sup> Talmud Babilonese, Trattato *Haghighah* 5b.





Imagno/Archivi Alinari



# L'educazione impossibile

---

di Salvatore Abbruzzese

LA DIFFICOLTÀ NELL'EDUCARE DIPENDE DIRETTAMENTE DALLA SCARSA FIDUCIA DI TRASMETTERE PRINCIPI VALIDI E VALORI ADEGUATI. IL PRIMATO DEL RELATIVISMO PONE IN DIFFICOLTÀ OGNI GESTO EDUCATIVO, RIDUCENDOLO AD UNA SEMPLICE SERIE DI CONSIGLI EMINENTEMENTE PRATICI. LA RELATIVITÀ DI OGNI CULTURA, E QUINDI DI OGNI PRINCIPIO CHE LA ORDINA E LE DÀ SIGNIFICATO, NON TOGLIE SEMPLICEMENTE SIGNIFICATO ALL'EDUCARE, MA SOTTRAE VALORE ALLA CULTURA STESSA. OGNI CULTURA È NEGATA PER QUELLO CHE CERCA DI ESSERE: LA DESCRIZIONE DELLA REALTÀ E LA RICERCA DELLA VERITÀ E DEL SUO SIGNIFICATO; DA QUI DISCENDONO NON SOLO LA CRISI DELL'EDUCARE, MA ANCHE QUELLA DEL CONOSCERE. NON HA INFATTI ALCUN SENSO IMPIEGARE IL PROPRIO TEMPO PER CONOSCERE CIÒ CHE È MOMENTANEO, SE NON PER SCOPI EMINENTEMENTE PRATICI.

DIVIENE ALLORA NECESSARIO RICORDARE CHE GLI ASSOLUTI ESISTONO E CHE NON C'È CULTURA, NÉ IMPRESA DI ALCUN GENERE CHE POSSA ESSERE INTRAPRESA PER QUALCOSA DI MENO DEL VERO, DEL GIUSTO O DEL REALE. IL RECUPERO DI QUESTA TENSIONE DELL'UMANO AL NON RELATIVO DIVIENE IL PASSAGGIO ESSENZIALE PER RECUPERARE LA PASSIONE CHE HA MOSSO GLI UOMINI A CERCARE LA VERITÀ E TENTARE DI ESPRIMERLA. SOLO A QUESTA CONDIZIONE È POSSIBILE COMPRENDERE OGNI CULTURA E APPREZZARE I PRINCIPI DI REALTÀ E DI VERITÀ CHE L'ATTO DELL'EDUCARE SI FA DOVERE DI TRASMETTERE.



### Il declino dell'educazione

Si assiste da tempo ad una crescente difficoltà nella trasmissione di principi e valutazioni della realtà capaci di imporsi come norme. È in discussione la possibilità stessa che i principi etici e morali possano essere presenti nella cultura e possano giocare un ruolo al suo interno. Questo mesto tramonto dell'universo normativo avviene in nome del primato dell'etica della situazione e della morale delle circostanze; in questo senso esso è il frutto tardivo del relativismo culturale. Questo implica il venir meno delle culture, intese come scommessa razionale delle singole società sulla realtà; la cultura si riduce ad una pura espressione identitaria, in qualche modo già autogiustificata e sufficiente a se stessa, priva cioè di ragioni che le diano una pretesa oggettiva, e quindi universale. Educare sembra così un atto di arroganza, una pretesa ingiustificata (come si può educare a qualcosa che è relativo?), così come sembra assolutamente esagerata la pretesa di una formazione che voglia andare al di là del semplice prendere atto di quanto

è già stato prodotto. La crisi dell'autorità è quindi direttamente conseguente ad un tale venir meno di principi e norme che rivendichino la pretesa di orientare nella realtà. È questo il motivo per cui non solo nelle aule, ma anche nelle famiglie stesse e, più in generale, nell'intera società, si fa fatica a dire la verità sulla realtà, cioè si fa fatica ad educare.

Il relativismo culturale che da oltre cinquant'anni caratterizza la cultura europea, inducendo a ritenere quest'ultima come sostanzialmente incapace di dire alcunché sul piano dei principi, è il primo responsabile di una tale perdita di legittimità del rapporto educativo. Facendo della cultura l'espressione circostanziata e parziale di una singola società, quando non addirittura di un singolo gruppo sociale, il relativismo ha agito in due direzioni tra loro correlate: da un lato,

ritenendo ogni cultura strutturalmente inabilitata a dire alcunché sulla realtà presente, le ha tolto ogni dignità normativa, devitalizzandola; dall'altro ha ridotto la capacità operativa dei principi normativi. Principi morali e universi culturali non conducono affatto alla verità né alla realtà, ma restano espressioni parziali, punti di vista comunque limitati dinanzi ad una realtà sempre mutevole. È sempre più difficile pensare a principi ed a norme capaci di oltrepassare il contingente e l'immediato. Il primato della morale della situazione liquida le ragioni stesse del rapporto educativo. Se la realtà è sempre in costante mutamento, se le regole cambiano perché mutano i contesti, che cosa si può dire? Alla base del silenzio educativo della scuola e della famiglia c'è proprio una percezione di questo tipo. Per uscire fuori da questo silenzio e per ritrovare lo spazio dell'educare è necessario recuperare la presenza di una realtà e di una verità permanenti, in grado cioè di transitare da un'epoca all'altra, fondando così una trasmissione culturale che non verta solo su saperi di ordine pratico, ma anche su principi normativi di rapporto con il reale. Solo recuperando un tale ambizioso obiettivo l'educare può recuperare il suo senso.

**Al posto dell'educazione si rinforza sempre più il primato di un metodo che non consiste più nel raggiungimento delle verità di fatto, ma solo nell'acquisizione di informazioni.**



### La cultura relativa

Su un piano strettamente formale l'educazione può essere intesa come la trasmissione di un patrimonio culturale, organicamente ripartito in discipline specifiche e realizzato attraverso istituzioni specializzate. I diversi saperi sembrano però presentarsi in modo asfittico ed esangue, come se non avessero vita, né avessero a che fare con la vita. Ogni cultura viene presentata come "datata", come se una simile ovvietà non permettesse di cogliere ciò che questa cultura può ancora dire a noi, oggi. La riduzione del processo educativo alla semplice trasmissione di saperi prepara la strada per una riduzione della cultura ad una serie di nozioni da cogliere in relazione alle specifiche esigenze che di volta in volta emergono. Al posto dell'educazione si rinforza sempre più il primato di un metodo che non consiste più nel raggiungimento delle verità di fatto, ma solo nell'acquisizione di informazioni. Emerge cioè un punto di vista meramente pragmatico: tutto ciò che eccede il perseguimento di fini concreti, misurabili in termini di convenienze utilitarie, è visto come secondario. Ciò è perfettamente conseguente al duplice primato del relativismo culturale e della razionalità strumentale che predominano nel pensiero occidentale. L'uno e l'altro sono i prodotti ultimi di una società della modernità tardiva che, dopo aver perso la propria tensione progettuale<sup>1</sup>, sta perdendo adesso la significatività della memoria<sup>2</sup>. Installatasi sul presente, la modernità tardiva non ha un passato che le possa insegnare alcunché, né un futuro che possa progettare in modo credibile. Il primo è inutile, il secondo è imprevedibile.

Da diversi decenni il positivismo logico, che struttura tanto il senso comune quanto il pensiero riflesso, fa della scomparsa della verità sostanziale un postulato indiscutibile della condizione umana: non esiste una verità, ma tante verità secondo i diversi punti di vista adottati. Per di più se la verità coincide solo con ciò che può essere dimostrato, allora né i principi primi, né le ragioni ultime possono essere giudicabili. Tanto i primi quanto le seconde non sono né veri, né falsi: esistono in quanto tali, anzi coesistono nel grande supermercato delle verità possibili. La verità, come i fini ultimi, non può essere l'oggetto di un percorso razionale, ma solo l'esito di una socializzazione culturale. Come tali essi vengono ereditati in modo necessariamente passivo, e ce ne si libera attraverso lo scetticismo critico. Al posto dei fini ultimi si insediano gli obiettivi pratici di massimizzazione dei propri diversi capitali (economici, simbolici, relazionali).<sup>3</sup>

Se educare vuol dire introdurre alla realtà ed al suo significato, questi ultimi esistono solo sul piano delle credenze (cioè delle opinioni, quando non addirittura delle congetture), ma non su quello dei fatti. Se la verità, la realtà ed il suo significato sono relativi, il passato non è che una galleria delle curiosità; una rassegna dei modi attraverso i quali – in modo più o meno bizzarro – i diversi problemi (della verità, della realtà e del suo significato) sono stati affrontati e risolti. Le verità e le realtà passate, così come i significati che sono stati loro attribuiti, sono solo materiale d'archivio. Il loro valore documentario, testimone di epoche trascorse e di società decadute può affascinarci, ma non esserci utile. Nuove tecnologie richiedono nuovi saperi, e, se l'obiettivo è solo quello di guadagnare spazi d'esistenza sempre più ampi,



## L'educazione impossibile

di Salvatore Abbruzzese

i nuovi saperi si sbarazzano dei vecchi, un po' come ci si libera dei computer obsoleti o dei dizionari non aggiornati.

Con queste premesse ogni educazione che voglia andare al di là degli “schemi pratici” o dei “consigli per gli acquisti” è perfettamente secondaria: serve a pochi, non dice *l'essenziale*. Dal momento che la verità è scomparsa, a che pro attardarsi sulla memoria di imprese passate o di progetti superati? Che senso ha l'apprendimento, una volta che si è deciso che non serve per la vita ma, nella migliore delle ipotesi, è utile solo per una certificazione formale, necessaria (e nemmeno sufficiente) all'inserimento nel mondo del lavoro? Un'ora di palestra vale sicuramente più di un'ora di filosofia. Da tali premesse consegue l'impossibilità di educare, e l'esperienza di centinaia di migliaia di famiglie è quella del sostanziale silenzio, al di là di poche regole di comportamento e di gestione delle distanze sociali. Il primato della convenienza non ha bisogno di molte spiegazioni: si spiega da sé.



Bridgeman/Archivi Alinari



### La pretesa al reale

Tuttavia il patrimonio culturale non è un lascito anonimo, una serie di semplici manuali di istruzione, validi solo se presentano un'utilità immediata, e se non sono superati da qualcosa di più recente. La cultura, *ogni cultura*, traduce le ragioni dell'uomo e non lo fa affatto in modo puramente casuale, ma aspira a dire la *verità* sulla *realtà*. Qualora essa non faccia trasparire questa tensione alla verità, cioè la propria anima morale; qualora non lasci emergere le speranze e le scommesse in base alle quali si è prodotta, ed i principi intorno ai quali si è sviluppata, essa perde la propria essenza, cioè le ragioni sulle quali si è mossa. Al di là delle *forme* diversificate, ogni cultura aspira alla verità sul reale e non si accontenta affatto dei propri limiti, ma li critica e li migliora senza sosta, non appena le pervengono gli strumenti per farlo.<sup>4</sup>

Ciò pone di nuovo il problema della verità e della realtà; infatti, a meno che non consideriamo le culture e i principi che le informano come dei colossali fraintendimenti, si pone il problema di una pretesa al reale che non può essere illusoria. Il fatto che tanto la verità quanto la realtà siano filtrate dal punto di osservazione dal quale le diverse culture si interrogano, significa solo che sono percepite nel modo adeguato all'esperienza degli uomini che le adottano. Ad esempio, che il senso di giustizia si amministri secondo legislazioni diverse non significa affatto che esso sia relativo ai costumi di gruppo, e non abbia nessuna pretesa di ragionevolezza: è proprio una tale liberazione dall'irrazionalità ciò che consente una teoria della giustizia.<sup>5</sup> Lo stesso può dirsi per il senso morale o per quello estetico. Il fatto che le leggi della fisica siano state per lungo tempo incomprese, ed i fenomeni ad essa relativi interpretati in modo errato, non vuol dire affatto che esse fossero prive di ragionevolezza; al contrario, erano perfettamente adeguate agli strumenti di controllo ed al sapere generale detenuti in quel determinato periodo. Tutto questo conduce a delle verità assolute, capaci cioè di attraversare le singole epoche storiche, fondando un sapere oggettivo; ciò non avviene solo nelle scienze fisico-matematiche, ma anche in quelle storico-sociali.

In filosofia il relativismo è battuto in breccia in molti modi: la realtà contemporanea, tutt'altro che contingente, lascia trasparire delle verità assolute. Esiste, purtroppo ed in primo piano, la verità del Male, la verità dell'uomo capace di colpire per colpire, di trucidare per trucidare.<sup>6</sup> Il silenzio degli innocenti è assordante: dal Rwanda a Manhattan, da Grozny a Beslan e al Darfur, dalle stragi perpetrate da ogni parte emerge un assoluto difficile da relativizzare.<sup>7</sup> La verità del *Male* permette di comprendere anche il suo opposto, la ricerca parimenti titanica del *Bene*.<sup>8</sup> Un po' come i gesuiti deportati nei campi di concentramento durante la Seconda Guerra Mondiale, che si facevano rinchiudere negli stalag, dove erano stati confinati i malati di tifo moribondi, per non lasciarli soli nell'ultima ora.<sup>9</sup> Un po' come i frati di Cluny, che intonavano i salmi a notte fonda, quando le tenebre sembravano avere fatto perdere ogni speranza di luce.<sup>10</sup> Un po' come gli artigiani fiorentini, pisani e senesi che spendevano la loro intera vita intorno ad un portale di bronzo, affinché i figli dei loro figli avessero poi modo di goderne, e di sapere da dove venivano. La speranza è speranza di vita, quindi di liberazione dal Male e dalla morte, ma è anche desiderio di costruire e di fondare un'opera che sia segno e faccia memoria.<sup>11</sup>



## L'educazione impossibile

di Salvatore Abbruzzese

Se esiste la verità del Male, ma anche la verità della speranza e della costruzione del Bene, allora occorre riconoscere l'esistenza della possibilità di quest'ultimo. La tradizione culturale illustra le forme attraverso le quali si è cercato di fare memoria della ricerca della verità. Ricerche ed opere in ogni campo del conoscibile non si sono mai mosse di un palmo se non in forza del desiderio di raggiungere la verità: la verità dei fatti (la *scienza*), la solidità dei principi (l'*etica*), l'adeguatezza delle forme rispetto al contenuto, e l'adeguatezza di entrambe al significato (l'*arte*). Scoprire ciò che è vero, ricercare ciò che è giusto, dare forma visibile e adeguata a un contenuto che si percepisce reale costituiscono le *opere* dell'uomo alla ricerca del bene: il loro insieme costituisce il patrimonio culturale che ogni generazione deve essere in grado di offrire se non vuole lasciare dietro di sé un mondo senza progetto né memoria. Da qui scaturisce il dramma implicito di generazioni che, avendo abbandonato la ricerca della verità, hanno ben poco da offrire a quelle future. La crisi dell'educazione è anche la crisi di chi ritiene di non aver nulla da poter *dire*.







### Contro il relativismo

L'aspirazione al vero è la prima e più semplice esigenza dell'uomo. La cultura traduce esattamente questa tensione al vero ed all'universale. Il fatto che ogni epoca storica abbia spesso rivoluzionato i patrimoni culturali preesistenti non vuol dire affatto che questi fossero superati, né che avessero perso significato, ma solo che le nuove condizioni di vita biologica e di esistenza sociale rendevano necessarie delle riletture, che hanno portato a riscrivere sopra le righe (o sopra le spalle) di ciò che era stato scritto, e di chi lo aveva scritto. La tensione al vero ha mosso tanto le prime generazioni quanto quelle successive, e non sempre, né necessariamente, le nuove scritture hanno superato quelle preesistenti. Se si è nani sulle spalle di giganti – secondo il noto aforisma di Bernardo di Chartres – occorre salire effettivamente sulle spalle di quest'ultimi, e non accontentarsi di dichiararli semplicemente superati. Le epoche ideologicamente iconoclaste (quelle che scambiavano i giganti per nani) hanno sempre fatto i danni maggiori. Riconoscere la tensione umana al vero ed al reale vuol dire recuperare il senso autentico dello sforzo fatto in ogni epoca dalle opere dell'uomo, in ambito sia ideale che materiale.

Se tali ovvietà sembrano così poco presenti nel panorama contemporaneo, non è solo perché tutte queste ricerche e tutti questi sforzi sono rinchiusi nelle singole epoche nelle quali sono sorti, ma anche perché è la ricerca stessa del vero ad apparirci oggi irreali. Il primato della razionalità strumentale, cioè della razionalità rispetto

agli scopi, ha posto in sordina le altre razionalità possibili, quali quella cognitiva (propria ad esempio di ogni scienziato alla ricerca della verità) o quella assiologia, propria del perseguimento dei valori in quanto tali. Uno scienziato che operi per conseguire un maggior guadagno o una più vasta notorietà ci appare oggi molto più realistico di un suo collega impegnato nella ricerca della verità. Un intellettuale che operi per ottenere la fama ci appare molto più credibile di un altro che «pratici la libertà e serva la verità»<sup>12</sup>. Un prete che operi per il proprio successo pastorale ci appare molto più probabile di un altro che voglia comunicare la realtà della propria esperienza spinto da un'urgenza di verità.

Ritenere tuttavia che i valori siano fatti propri dai singoli individui non perché ritenuti veri, ma solo perché convenienti, significa ridurre la morale a pura convenzione. Pensare che l'adesione al reale sia filtrata solo dalle convenienze personali (e non dall'esperienza) vuol dire dissolvere ogni essere umano nell'acido della ragione strumentale, dove ognuno sceglie la verità che meglio serve ai propri obiettivi e non quella che meglio li chiarisce, li orienta e quindi li modifica. Ritenere che ogni sforzo morale, ogni azione compiuta in puro omaggio a dei

**Se esiste la verità del Male,  
ma anche la verità della  
speranza e della  
costruzione del Bene,  
allora occorre riconoscere  
l'esistenza della possibilità  
di quest'ultimo.**





## L'educazione impossibile

di Salvatore Abbruzzese

principi sia, in verità, volta solo a perseguire degli scopi di affermazione e di gratificazione, significa non riconoscere la gratuità dei gesti, l'eroismo, la fede. Così facendo si confonde la patologia con la fisiologia, e si fa del relativismo e della morale della situazione la forma ultima della verità: una forma che poi coincide con la sua scomparsa.

### Conclusioni

Il relativismo culturale non riconosce la ricerca del vero che c'è dietro a ogni cultura. Esso dichiara inesistente la prima e contingente la seconda. Il mondo, senza verità e con culture da museo, legato agli interessi contingenti e strumentali arriva così a spegnere qualsiasi desiderio di conoscenza che aspiri alla realtà ed al suo significato. Due dimensioni essenziali dell'agire dell'uomo, la ricerca della verità e la scelta razionale fondata su valori, appaiono incomprensibili, e quindi invisibili. Fedeltà al compito, eroismo e santità sembrano impallidire fino a scomparire: il relativismo ed il primato dell'agire strumentale li rendono irriconoscibili. In un mondo che non ha più passione per il vero, e che ritiene il reale sempre contingente, non c'è nulla a cui educare, così come non c'è nessuno da incontrare (se la realtà è contingente, anche ogni incontro lo è). L'irrealizzabilità dell'educazione sfocia così anche nell'impossibilità dell'incontro e della stessa esperienza: se tutto è mosso da interessi contingenti, non solo non c'è nulla da insegnare, ma nemmeno nessuno da attendere.

Si può comprendere a questo punto come l'impegno per l'educazione, implicando una passione per la verità, diventi strategicamente decisivo per recuperare l'uomo al suo diritto alla verità ed alla realtà. Soltanto riportando alla vita le ragioni delle passioni e delle speranze che hanno animato monaci a artigiani, letterati ed artisti, uomini di scienza e politici è possibile cogliere il significato reale del loro agire. Solo la percezione di un mondo in lotta permanente per il vero e per il giusto può motivare a riaprire i libri ed a riprendere i corsi. È il riconoscimento di questa compagnia e di questa intima fratellanza con un mondo alla ricerca del bene, che consente di ritrovare il gusto dell'educare e, più in generale, quello di rimettersi all'opera.

**Il relativismo culturale non riconosce la ricerca del vero che c'è dietro a ogni cultura. Esso dichiara inesistente la prima e contingente la seconda.**

## L'educazione impossibile

di Salvatore Abbruzzese



### Note e indicazioni bibliografiche

- 1** A. Finkielkraut, *La défaite de la pensée*, Gallimard, Paris 1987.
- 2** Il primato del nuovo, inteso come senso normativo della storia, implica la costante liquidazione di ogni passato possibile. Quest'ultimo, come verrà spiegato più avanti, perde ogni interesse reale. Ma proprio per questo la categoria della memoria non possiede che un valore sentimentale e non contiene nessuna verità destinata a valere.
- 3** Il recente modello proposto dalla teoria della scelta razionale è, di fatto, l'unica proposta possibile di interpretazione dell'agire sociale, formulata dalla sociologia contemporanea. Come a dire che l'uomo è comprensibile nel suo agire solo quando sono chiari gli interessi che inevitabilmente persegue. Cfr. a tal proposito J. Coleman, *Foundations of Social Theory*, Harvard University Press, Cambridge 1990.
- 4** R. Boudon, *The poverty of relativism*, Bardwell, London 2005.
- 5** J. Rawls, *A Theory of Justice*, Harvard University Press, Cambridge 1971.
- 6** Si vedano a tal proposito le posizioni di Luc Ferry in: L. Ferry e A. Comte-Sponville, *La sagesse des Modernes*, Laffont, Paris 1998.
- 7** Si vedano a tal proposito due recenti lavori di André Gluksmann, *La troisième mort de Dieu*, Nil, Paris 2000 e *Dostojevski à Manhattan*, Laffont, Paris 2002.
- 8** Quest'aspetto è ben presente nel lavoro di Chantal Del Sol, *Le Souci contemporain*, Complexe, Paris 1996.
- 9** J. Sommet, C. Ehlinger, *L'honneur de la liberté*, Phenix, Paris 2000.
- 10** G. Duby, *Saint Bernard. L'art cistercienne*, Flammarion, Paris 1979.
- 11** L. Giussani, *L'io, il Potere, le Opere. Contributi da un'esperienza*, Marietti, Genova 2000.
- 12** G. E. Rusconi, *Intellettuali e società contemporanea*, Loescher, Torino 1980.



Archivi Alinari-archivio Anderson, Firenze

# Educazione e Dottrina sociale della Chiesa

---

di Giorgio Feliciani

DIVERSE PROPOSIZIONI DEL *COMPENDIO DELLA DOTTRINA SOCIALE DELLA CHIESA* METTONO IN LUCE COME L'EDUCAZIONE SIA UN FATTORE ESSENZIALE PER LA VITA E IL BENE DI TUTTO IL POPOLO E DEI SINGOLI CITTADINI. VIENE SOTTOLINEATA, IN PARTICOLARE, LA NECESSITÀ DI UN'INTENSA OPERA EDUCATIVA AFFINCHÉ LA RICERCA DELLA VERITÀ PREVALGA SU OGNI TENTATIVO DI RELATIVIZZARNE LE ESIGENZE, E SI POSSA QUINDI REALIZZARE UNA CONVIVENZA PIENAMENTE RISPONDEnte ALLA DIGNITÀ DELLA PERSONA UMANA.

LA QUESTIONE EDUCATIVA DUNQUE, NON RIGUARDANDO SOLO I FANCIULLI E I GIOVANI, COINVOLGE UNA MOLTEPLICITÀ DI SOGGETTI. A QUESTO PROPOSITO IL *COMPENDIO*, DOPO AVER AMPIAMENTE ILLUSTRATO IL DIRITTO-DOVERE DEI GENITORI, DEDICA ATTENZIONE ANCHE ALLE RESPONSABILITÀ DEI MEZZI DI COMUNICAZIONE E DEI SINDACATI.



## Educazione e Dottrina sociale della Chiesa

di Giorgio Feliciani

La Chiesa annette una importanza decisiva al problema educativo e non potrebbe essere altrimenti dal momento che il compito affidatole da Cristo Signore concerne proprio tale ambito, e precisamente «l'educazione al senso religioso dell'uomo e dell'umanità»<sup>1</sup>. Non sorprende quindi che anche la sua dottrina sociale dedichi ampia attenzione all'educazione. Il relativo, recentissimo *Compendio*<sup>2</sup> - di cui «Atlantide» si è più volte occupata - non tratta peraltro dell'argomento in modo unitario e sistematico, ma offre solo indicazioni per così dire frammentarie, pertinenti cioè le specifiche materie prese di volta in volta in considerazione, dai diritti fondamentali alla famiglia, dalla democrazia al sottosviluppo.

Ai fini di una loro presentazione che non si riduca a una mera elencazione priva di organicità, è quindi opportuno adottare una precisa prospettiva. In questa sede, la più idonea appare quella indicata dal monito di don Giussani: «Se ci fosse un'educazione del popolo, tutti starebbero meglio»<sup>3</sup>, sia per il suo significato intrinseco, sia perché costituisce il titolo di un appello per l'educazione che sta raccogliendo numerose adesioni negli ambienti più diversi. Ci si propone dunque di richiamare qui brevemente le proposizioni del *Compendio* che meglio mettono in luce come l'educazione sia un fattore essenziale per la vita e il bene del popolo e delle singole persone che lo compongono.

A tale proposito va innanzitutto ricordato come la questione fondamentale «A cosa bisogna educare?» venga affrontata in palese contrasto con la tesi, attualmente propugnata da non pochi *maîtres à penser*, che solo il relativismo assicuri la razionalità critica, la convivenza pacifica, il progresso e la diffusione delle conoscenze scientifiche. Infatti, secondo il *Compendio*, «Il nostro tempo richiede un'intensa attività educativa (...) affinché la ricerca della verità, non riconducibile all'insieme o a qualcuna delle diverse opinioni, sia promossa in ogni ambito, e prevalga su ogni tentativo di relativizzarne le esigenze». Esigenze che assumono rilevanza determinante nei rapporti sociali, poiché «la convivenza fra gli esseri umani all'interno di una comunità (...) è ordinata, feconda e rispondente alla loro dignità di persone, quando si fonda sulla verità»<sup>4</sup>.

In particolare, per quanto concerne le sorti della democrazia, è necessaria «un'opera informativa ed educativa» che consenta di superare gli «ostacoli culturali, giuridici, sociali» che impediscono la «partecipazione solidale dei cittadini alle sorti della propria comunità»<sup>5</sup>. A tale proposito il *Compendio* ha cura di avvertire che la questione non è solo di ordine economico: anzi, proprio «l'incedere rapido del progresso tecnico-economico» sottolinea l'esigenza di «una grande opera educativa e culturale» perché tutte le scelte si ispirino a «una immagine integrale dell'uomo», rispettosa di «tutte le dimensioni del suo essere»<sup>6</sup>. «L'educazione e la formazione ai veri ideali» sono, dunque, condizioni assolutamente indispensabili al bene delle singole persone e della società intera<sup>7</sup>.

Alla luce di queste considerazioni si giunge a una affermazione che può sorprendere non pochi, in quanto si pone in netto contrasto con concezioni, diffuse persino in ambienti ecclesiali, riguardanti le modalità di intervento e gli scopi da perseguire in ambito politico-sociale. Infatti, secondo il *Compendio*, «l'impegno per l'educazione e la formazione della persona umana costituisce da sempre la prima sollecitudine dell'azione sociale dei cristiani»<sup>8</sup>.



La constatazione che, soprattutto in epoca contemporanea, nei fatti non sia sempre così, nulla toglie all'importanza di questa indicazione. Essa, ovviamente, non intende ridimensionare e tanto meno negare la necessità dell'impegno per finalità più comunemente menzionate, quali la promozione e la protezione dei diritti umani, la realizzazione della giustizia sociale, l'affermarsi e il consolidarsi di un'autentica democrazia, esigenze tutte a cui il *Compendio* dedica ampia e specifica attenzione. Vuole, invece, solo indicare quale sia la modalità, lo strumento per portarle effettivamente a compimento.

**L'impegno per l'educazione e la formazione della persona umana costituisce da sempre la prima sollecitudine dell'azione sociale dei cristiani.**

Da questa impostazione, del tutto originale rispetto alla mentalità dominante, derivano conseguenze di notevole rilevanza.

La prima è che la questione educativa si pone con particolare evidenza per i fanciulli e i giovani, ma non riguarda – come comunemente si crede - solo loro, poiché, come risulta da diversi passi del *Compendio*, concerne sia il popolo nel suo complesso, sia tutte le singole persone che lo compongono.

A questo proposito appare particolarmente significativa una definizione del fenomeno educativo proposta da Giovanni Paolo II e purtroppo non ripresa dal *Compendio*. Più di venticinque anni or sono il Pontefice recentemente scomparso, prendendo la parola a Parigi all'Assemblea Generale dell'UNESCO, ebbe ad osservare: «L'educazione consiste in sostanza nel fatto che l'uomo divenga sempre più umano», e che, attraverso tutto quello che possiede, «sappia sempre più pienamente "essere" uomo». Si tratta, dunque, di un processo senza fine che riguarda ogni persona e che riveste una «importanza fondamentale» anche «per la formazione dei rapporti interumani e sociali»<sup>9</sup>. Infatti, come avverte il Concilio ecumenico Vaticano II, «tutti gli uomini di qualunque razza, condizione ed età, in forza della loro dignità di persone, hanno il diritto inalienabile a una educazione che risponda al proprio fine, convenga alla propria indole, alla differenza di sesso, alla cultura, alle tradizioni del proprio Paese, e insieme aperta a una fraterna convivenza con gli altri popoli allo scopo di garantire la vera unità e la vera pace sulla terra»<sup>10</sup>.

Ma se tutti hanno l'esigenza, per non dire il diritto, di essere educati, la responsabilità di provvedervi incombe, evidentemente, a una molteplicità di soggetti.

Il *Compendio* richiama diffusamente, innanzitutto, le ben note e del tutto tradizionali enunciazioni del Magistero circa il diritto-dovere dei genitori di educare i figli, qualificandolo come «essenziale», «originale e primario», «inalienabile», «insostituibile»<sup>11</sup>. Al contempo, però, avverte che «la stessa dimensione comunitaria» dell'uomo esige «un'opera più ampia e articolata, che sia il frutto della collaborazione ordinata delle diverse forze educative». In tale



**I genitori hanno «il diritto di scegliere gli strumenti formativi rispondenti alle proprie convinzioni» e anche «di fondare e sostenere istituzioni educative.**

contesto i genitori hanno «il diritto di scegliere gli strumenti formativi rispondenti alle proprie convinzioni» e anche «di fondare e sostenere istituzioni educative». Da parte loro, le pubbliche autorità hanno il dovere di assicurare le condizioni necessarie a un effettivo esercizio di queste prerogative, soprattutto per quanto concerne l'istruzione scolastica<sup>12</sup>.

Tuttavia il *Compendio*, mentre sottolinea la necessità dell'intervento di «diverse forze» nell'opera educativa, non si preoccupa di indicare in modo organico ed esauriente quali esse siano, precisando le rispettive competenze e gli specifici contributi che possono o debbono offrire.

Meritano però attenzione alcune osservazioni sparse, dirette a individuare precise responsabilità che vanno ben oltre i compiti propri della famiglia e le specifiche esigenze di fanciulli e giovani.

In particolare, per quanto riguarda i mezzi di comunicazione sociale, si avverte che «la questione essenziale relativa all'attuale sistema informativo è se esso contribuisca a rendere la persona umana veramente migliore, cioè più matura spiritualmente, più cosciente della dignità della sua umanità, più responsabile, più aperta agli altri». Domanda in buona misura retorica, dal momento che subito dopo si denunciano le distorsioni derivanti «dall'ideologia, dal desiderio di profitto e di controllo politico, da rivalità e conflitti fra gruppi, e da altri mali sociali»<sup>13</sup>.

Ampia attenzione è poi dedicata a un soggetto che normalmente non viene preso in considerazione tra le “forze” a cui spettano precise e gravi responsabilità educative. Infatti, secondo il *Compendio*, «al sindacato, oltre alle funzioni difensive e rivendicative, competono sia una rappresentanza finalizzata a organizzare nel giusto ordine la vita economica, sia l'educazione sociale dei lavoratori, affinché essi si sentano parte attiva, secondo le capacità e le attitudini di ciascuno, in tutta l'opera dello sviluppo economico e sociale e della costruzione del bene comune universale»<sup>14</sup>.

Non manca infine un sintetico ma significativo riferimento alle Nazioni, a cui viene riconosciuto il diritto «a costruire il proprio futuro provvedendo alle generazioni più giovani un'appropriata educazione», conforme alla propria lingua, cultura, e tradizione<sup>15</sup>.

Concludendo questo rapido *excursus* tra le più significative enunciazioni del *Compendio*, risulta evidente che la Dottrina sociale della Chiesa attribuisce alla questione educativa una rilevanza fondamentale per il bene dei singoli e della società, e impegna, quindi, la responsabilità di tutti e di ciascuno per una sua adeguata soluzione.



## Educazione e Dottrina sociale della Chiesa

di Giorgio Feliciani



### Note e indicazioni bibliografiche

- <sup>1</sup> L. Giussani, *Perché la Chiesa*, Rizzoli, Milano 2003, pp. 195 ss.
- <sup>2</sup> Pontificio Consiglio della Giustizia e della Pace, *Compendio della dottrina sociale della Chiesa*, Libreria Editrice Vaticana, Città del Vaticano 2004 (d'ora innanzi *Compendio*).
- <sup>3</sup> In «Tracce», 30 (2003), n. 11, p. 7.
- <sup>4</sup> *Compendio*, op. cit., p. 109, n. 198. La formula privilegiata da don Giussani, che descrive l'educazione come «introduzione alla realtà totale», è solo apparentemente diversa da quella qui implicitamente adottata di educazione alla verità o alla ricerca della verità poiché «la realtà è l'ambito in cui la verità sussiste», cfr. L. Giussani, *Il rischio educativo*, Rizzoli, Milano 2005, p. 65 ss., e *Vivere la ragione*, in «Tracce», 33 (2006), n. 1, p. 2.
- <sup>5</sup> *Compendio*, op. cit., p. 104, n. 191.
- <sup>6</sup> *Compendio*, op. cit., pp. 204-205, n. 376.
- <sup>7</sup> *Compendio*, op. cit., p. 222, n. 406.
- <sup>8</sup> *Compendio*, op. cit., p. 304, n. 557.
- <sup>9</sup> G. Filibeck, *I diritti dell'uomo nell'insegnamento della Chiesa. Da Giovanni XXIII a Giovanni Paolo II*, Libreria Editrice Vaticana, Città del Vaticano 2001, p. 772, n. 11.
- <sup>10</sup> Dichiarazione conciliare «Gravissimum educationis», n. 1.
- <sup>11</sup> *Compendio*, op. cit., p. 135, n. 239.
- <sup>12</sup> *Compendio*, op. cit., pp. 135-136, nn. 240-241.
- <sup>13</sup> *Compendio*, op. cit., p. 226, nn. 415-416.
- <sup>14</sup> *Compendio*, op. cit., p. 170, n. 307.
- <sup>15</sup> *Compendio*, op. cit., p. 85, n. 157.



# Approfondimenti

Malawi: 12.000.000 di abitanti.

Malati di aids

900.000

Orfani

1.000.000

Vita media

3  $\frac{1}{6}$  anni

Per fermare l'emergenza c'è bisogno dell'aiuto di tutti. Unisciti a noi.



è un'iniziativa

Banca Intesa



FONDAZIONE CARIPLO

in collaborazione con



Save the Children CISP



Puoi dare il tuo contributo sul conto corrente n° 6000/29 intestato a Project Malawi ABI 3069 - CAB 05092 Banca Intesa

In Malawi non c'è più tempo, dobbiamo intervenire subito per fermare l'emergenza con un piano a lungo termine. Questo è l'impegno di Project Malawi, un'iniziativa promossa da Banca Intesa e Fondazione Cariplo che si avvale della collaborazione di ONG nazionali e internazionali, per consentire alle giovani generazioni di tornare ad essere le protagoniste dello sviluppo del proprio paese. Project Malawi si basa sull'interazione di più interventi: assistenza sanitaria per la lotta contro l'aids, educazione e prevenzione sanitaria, cura degli orfani, istruzione e sviluppo dell'economia locale.

Banca Intesa

800-616161

www.bancaintesa.it



# Educare vuol dire amare

di Davide Rondoni

Direttore del Centro di poesia contemporanea dell'Università degli Studi di Bologna

Una premessa. Il lettore non si allarmi. Questo è davvero l'articolo per una rivista seria come «Atlantide». Ma è anche una specie di racconto. Non ho titoli per trattare in termini teorici il tema dell'educazione. Inizia così. L'altro giorno alla Camera Mortuaria di Forlì hanno composto la salma dello zio Rino. Aveva su la bella camicia rosa con cui la sorella, la zia Antonietta che ha vissuto con lui per settant'anni, lo ha preparato per l'ultimo viaggio. Tipi un po' eccentrici lo zio Rino e lei, che piangeva con dei gran capelli rossi quasi fucsia accanto alla bara. Lui era l'ultimo maschio che portava il cognome di mia madre. Con lui il ramo si estingue. Aveva grandi orecchie, le rivedo nei miei figli.

Ho fatto una corsa dalla città dove vivo, spostando mille impegni, per rendergli omaggio. Sarà perché della famiglia sono risultato il nuovo un po' eccentrico. Sarà perché lo zio Rino, ora in viaggio tra le galassie e le sfere celesti con la sua bella camicia rosa, mi ha sempre comunicato la flemma simpatica del romagnolo che sa godersi la vita senza complicarsela.

La zia Antonietta, gemendo, raccontava che negli ultimi tempi il dolore non gli dava pace. «Non gli veniva su il respiro - gemeva la zia - e scossava la testa per il male». «A volte si arrabbiava con me

perché non ero buona di tirarlo su, di metterlo a sedere, e mi diceva dei nomi. Poi però si metteva subito a dirmi scusa, a piangere, a dirmi di non badargli... Non era capace di stare arrabbiato neanche un minuto». E poi Antonietta, nella saletta spoglia dell'ospedale, proseguiva: «Anche alla fine, quando non ne poteva più, mi chiamava e mi diceva che però lui la fede ce l'aveva, l'aveva tenuta...».

In queste settimane di appelli e di discussioni, di articoli e di conferenze sul tema dell'educazione, ho pensato che lo zio Rino ne è un emblema, bizzarro ma vero. L'educazione di un uomo si vede anche dalla camicia con cui va a morire. Ed è quello che lo sostiene o lo fa crollare davanti al passaggio dei passaggi.

Molti pensano che educare sia difficile. Non è vero. O meglio, è come dire che è difficile amare. Può essere, però lo facciamo tutti. Chi bene, chi male, chi così così. L'educazione è quasi un'azione involontaria. Nel senso che ci si trova, di fatto, ad essere tutti educatori. Nella misura in cui si ama e si indica ciò che si ama.

Lo zio Rino ha avuto nella vita qualcuno che lo ha educato ad amare le camicie divertenti, e qualcuno che lo ha educato ad amare la preghiera. Non è stato uno stinco di santo. Ma lascia a me che



**L'educazione è quasi un'azione involontaria. Nel senso che ci si trova, di fatto, ad essere tutti educatori. Nella misura in cui si ama e si indica ciò che si ama.**

l'ho guardato più voglia di vivere e più gusto per amare questa valle di lacrime. E lascia in eredità, con le sue parole finali ad Antonietta, la voglia di essere capaci di non stare arrabbiati neanche un minuto, pur se manca il respiro.

Quasi mai risultano educativi i gesti o le parole di qualcuno che si è posto nei tuoi confronti con l'avviso: «Adesso ti educo! »

Teniamo per noi, come preziosi indicatori, i gesti e gli atteggiamenti di chi ci ha mostrato un bene grande, anche di fronte alle prove della vita.

Non a caso la scuola tanto più si è posta con un atteggiamento autoritario privo di ragioni, tanto più ha raccolto la smentita di diventare un luogo con più autorevolezza, e non a caso è divenuta materia per programmi televisivi deficienti su Mtv, la tv dei ragazzi. Alludo a quei programmi (inventati da adulti per ragazzi, e bevuti da milioni di giovani) dove ci sono scuole in gita a Milano che espongono striscioni sotto il balcone, dove stanno due *VJ* carini e banali, con scritto «Altro che Manzoni, vogliamo andare da TRL». Ovvero non ci interessa l'autore de *I promessi sposi*, portateci al programma televisivo. E i professori li portano. Poi ci faran su chissà quante chiacchiere del tipo «Oh la

comunicazione, oh i nuovi linguaggi, oh le espressioni giovanili», senza accorgersi che si tratta perlomeno di trucchetti vecchi come il cucco, di antichissime vanità e di furbizie mercantili.

Qualche tempo fa su un quotidiano segnalai una strana concomitanza. Nel mio libro, come in quelli di alcuni amici poeti contemporanei italiani (Fiori, Albisani, Damiani) pubblicati negli stessi mesi, comparivano diverse poesie in qualche modo rivolte alla vita dei ragazzini e delle scuole. Esprimevano in modo diverso un comune accoramento, un tremore per quel che si vede nella vita dei ragazzini e nelle classi. La vita esposta e fragile dei ragazzini. La loro vita intensa e verde. La falce gelida delle mode, degli stereotipi. Le solitudini da capogiro, l'allegria delle amicizie.

Il fenomeno delle *banlieue* francesi e il dibattito che anche in casa nostra sarebbe scoppiato dopo oltre un anno da quell'articolo.

I poeti sono segugi. Lo era, infatti, anche quel Pasolini che dalla metà degli anni Cinquanta si accorgeva di come stava arrivando a compimento una mutazione antropologica che, nella diseducazione dei giovani, stava realizzando il suo più grande massacro. E che accusava i sessantottini di essere ormai diseducati, loro che si proponevano e che occupavano il posto di avanguardia culturale che avrebbe avuto di lì a poco in mano le leve dell'educazione popolare, attraverso le case editrici e i giornali. Non lo persuadevano quei giovani manifestanti, quegli universitari mantenuti e imbevuti di filosofemi. Li accusava di non saper nemmeno più che cosa avevano perso. Non sapevano più commuoversi per un'opera di un pittore sconosciuto del '400 italiano, preferivano le rivendicazioni ideologiche alla reale fatica per il riscatto sociale dei loro coetanei venuti a far fortuna al Nord con la divisa da carabiniere.





Qualcuno ha definito Pasolini un pedagogo. È stato un altro poeta, Zanzotto.

È noto che gli artisti si occupano di ciò che ai più è invisibile, tanto che sembrano figure esotiche o patetiche, o stralunate. È sintomatico il fatto che, come allora Pasolini, oggi altri poeti avvertano il problema dell'educazione dei giovani in modo così lampante, mentre la maggioranza della cultura e della classe dirigente è distratta su altre faccende secondarie, più appaganti in termini di *audience* e di conto corrente. E come gli anni in cui Pasolini avvertiva quella mutazione in corso coincisero con gli anni del sorgere, tra l'altro, del movimento educativo formidabile.

Poche settimane fa un altro scrittore contemporaneo, Marco Lodoli, ha raccontato il dialogo con una sua studentessa a proposito degli incidenti nelle *banlieue* parigine. Lei gli diceva che capiva bene quei ragazzi: «Vede, prof, quanto è stretto il cerchio della luce dell'ospite d'onore durante gli spettacoli in teatro o in tv? Ci si sta dentro in pochi. E gli altri nel buio ad applaudire e a invidiare. Io voglio quella luce. Non voglio stare in un altro posto del teatro come hanno fatto i miei genitori a piantar chiodi e a cucir tele. No, voglio quella luce lì. I ragazzi francesi hanno acceso i roghi delle auto e così è arrivata la tv e la tenebra intorno è sparita».

La vita ridotta a teatro in cui la sorte migliore tocca a chi raggiunge la fama è il pensiero continuo, martellante, ossessivo che ha "educato" già due intere generazioni davanti al televisore. Il quale non ha fatto che rendere popolare, luccicosa e spiritosa quella tetra filosofia antropocentrica che animò il filone prevalente dell'umanesimo. Porre l'uomo come re dell'universo, al posto di Dio o slegato comunque da un Dio divenuto un tonto orologiaio che dispone i meccanismi, ma che,

essendo un re davvero buffo e presuntuoso nell'immensa, galattica sala dei mondi, si è dovuto provvedere almeno di un applauso nel piccolo teatrino degli spettacoli umani. La fama sarà dunque il segno vero della sua regalità. A che si debba poi tale fama, lo decideranno le mutevoli mode, i mutevoli poteri. «Un re ogni quindici minuti», prevede il pittore pop Andy Warhol che ce ne diede, da slavo trapiantato in America, le icone. Anche meno, caro Andy.

E i nostri giovani crescono in questo continuo incrociarsi di corti, di regine starnazzanti, di re finti pensosi, di luccichii paragonati a splendori, in un continuo crescendo di fonti (la tv, poi i pc, poi i cellulari, poi i collegamenti tra di loro, i videogiochi, le diverse scatolette musicali, le pubblicità, i video nei metrò...).

■  
L'altro giorno sono andato con i miei figli (Bartolomeo dieci anni, Carlotta otto, Battista cinque, Clemente due) a girare alcune scene per un mio programma televisivo in un museo. Mostro loro belle immagini o simboli e li spiego, cercando insieme a loro le parole. Lo zio Rino se ne era andato da pochi giorni con la sua camicia rosa e

**La vita ridotta a teatro in cui la sorte migliore tocca a chi raggiunge la fama è il pensiero continuo, martellante, ossessivo che ha "educato" già due intere generazioni davanti al televisore.**

la sua pazienza di morire. Nella trasmissione che sarà fatta con tanti ragazzini, con giochi e intrattenimenti vari, mi prefiggo uno scopo. Far vedere ai bambini e ai ragazzetti che le parole hanno una vita, sono cose importanti. Sì, una cosa ricca la parola. È lo strumento meraviglioso della nostra ragione per raccogliere il reale. Se lo strumento è vivo, significa che è adoperato da una ragione viva. Non importa che siano colte o che siano molte. Ma le parole morte, schematiche, impoverite sono di certo il segno di una ragione artritica, non più elastica nel movimento che le è proprio: l'apertura. In giro si sta osservando - e non solo nei ragazzini - un impoverimento della lingua che è sintomo di un impoverimento dell'elasticità del pensiero. Provate a far scrivere a un italiano medio adulto una lettera che non sia solo un buono d'ordine o un sollecito di pagamento. Vedrete che anchilosi, che procedere di sghimbescio, che costruzioni alla Totò e De Filippo, che contorsioni dolorose.

La diseducazione alla lingua è una diseducazione alla "raccolta" del reale. E viceversa. Lo zio Rino non era laureato e non era uno studioso di linguistica. Ma le pause, la coloritura, il dialetto facevano la sua lingua ricca e unica. Fior fiore di professori e anche di scrittori di professione hanno in bocca, a sentirli parlare, una lingua ben più morta di quella con cui Rino urlava o pietiva ad Antonietta. Se non si educano i nostri figli ad avere le parole per raccogliere il reale, nella sua varietà e ricchezza di sfumature, vuol dire che stiamo insegnando loro una realtà noiosa, da ingabbiare con poche parole di ferro e di piombo. Mentre le parole, passando di bocca, di dialetto in dialetto, di padre in figlio, sono il più povero e ricco strumento di introduzione al reale.

La trasmissione si chiamerà *Parolà*. È un piccolo

contributo a una battaglia grande per l'educazione. Cioè per una vita più viva ed eloquente intorno alla sua vera natura.



# Bologna rifà scuola

---

di Elena Ugolini

Presidente del Liceo Malpighi di Bologna

Quando si parla di educazione si pensa al massimo alle buone maniere, al bon ton, alle norme di comportamento. Dobbiamo a Luigi Giussani la forza dell'idea di educazione come "introduzione alla realtà", al suo significato, l'affermazione che la questione educativa è di centrale importanza e richiede una responsabilità di tutti, la sottolineatura assolutamente moderna del rischio che il rapporto educativo comporta, un rischio fondato sul fatto che la persona è libera di dire di no, ma nello stesso tempo ha un cuore fatto di esigenze di verità, di bene, di giustizia.

È a questo grande uomo di fede e di cultura che dobbiamo il senso concreto, l'esperienza di una dote che ci viene dal passato, dalla nostra tradizione, e che può essere vissuta in modo creativo, vivo, nuovo, nel presente, attraverso la figura di maestri capaci di insegnare e di allievi capaci di "verificare", cioè di mettere alla prova quanto è stato trasmesso loro come ipotesi di lavoro.

Questa concezione di educazione costituisce il cuore di un manifesto firmato il 4 maggio 2004 da cinquanta personalità del mondo imprenditoriale, accademico, culturale e artistico bolognese; tra i nomi troviamo Fabio Alberto Roversi Monaco (Fondazione Carisbo), Ezio Raimondi (Istituto dei Beni culturali), Pupi Avati (regista), Gaetano

Maccaferri (Assindustria), Paolo Mascagni (Api), Stefano Zamagni, Luca Cordero di Montezemolo. L'occasione è stata la presentazione alla città di un progetto, *Bologna rifà scuola*, sorto per iniziativa della Compagnia delle Opere e di due scuole, il "Malpighi" e il "Pellicano", in collaborazione con l'Associazione Piccoli Imprenditori, Assindustria, Confcooperative e Lega Coop.

La circostanza concreta per cui è nato *Bologna rifà scuola* è stata la necessità di raccogliere fondi per costruire una scuola: niente di più difficile, in Italia, dove spesso ci si dimentica una storia fatta di una pluralità di scuole e università, sorte per iniziativa della società civile, degli ordini religiosi, delle città e non si tiene conto della necessità di costruire luoghi nei quali un certo tipo di educazione, capace di reggere le sfide del futuro, sia possibile. La verità è che si può fare una scuola solo perché si ha qualcosa da comunicare, un'ipotesi interessante da verificare e perché c'è una realtà più ampia in grado di sostenerla. Da qui l'idea di sensibilizzare la città, e in particolar modo il suo mondo imprenditoriale, sulla centralità della questione educativa e la proposta di una campagna di raccolta fondi per sostenere la realizzazione di opere dedicate alla crescita delle nuove generazioni.



IMPRESA PER LA COOPERAZIONE  
E LA SUSSIDIARIETA

Tel. 02 584821

[www.icosimpresa.it](http://www.icosimpresa.it) - [info@icosimpresa.it](mailto:info@icosimpresa.it)

La terza età trova casa nel cuore di Milano. ICOS porta in piazzale Brescia, a due passi dalla Fiera, la sua esperienza e la sua professionalità, legate ai valori e alla centralità della persona. Qualità dell'assistenza, operatori continuamente aggiornati, personalizzazione delle cure e comfort degli ambienti caratterizzano anche la nuova Residenza per anziani *Mater Sapientiae* di Milano. Da oltre 10 anni, grazie al "passaparola", centinaia di famiglie trovano in ICOS la risposta di qualità al bisogno di accoglienza e assistenza per i loro anziani.

Inoltre, grazie anche alla sua attività di assistenza domiciliare, ai nuovi Centri Diurni di Milano e Crema e alle numerose soluzioni per persone fragili, ICOS rappresenta la risposta globale ai bisogni di accoglienza e cura della comunità.

**ICOS**

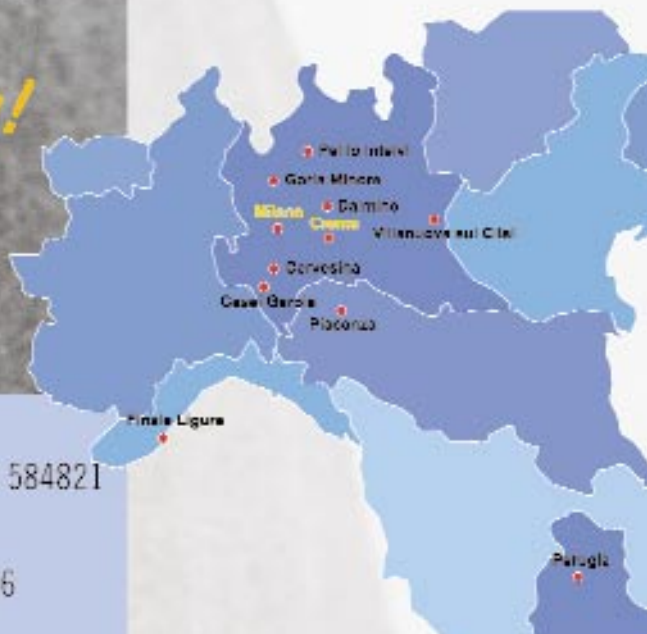
**una scelta d'amore per chi  
te ne ha dato tanto**

*Oggi anche a Milano e a Crema!*

Le strutture sono accreditate con il  
Servizio Sanitario Regionale



Regione Lombardia



**Residenza per Anziani Mater Sapientiae**

P.le Brescia (Via Varazze, 7) 20149 Milano - Tel. 02 4080151 - 02 584821

**Centro Diurno Integrato per Anziani San Teodoro**

Via Piccinardi, 24 - 26013 Crema - Tel. 0373 80785 - 0373 80206





Nell'arco di due anni *Bologna rifà scuola* ha dimostrato di avere aperto un varco importante dentro la città: famiglie, professionisti e imprese hanno contribuito concretamente, con donazioni e sponsorizzazioni, alla costruzione del polo didattico di via Audinot, con l'idea di poter partecipare all'edificazione di qualcosa che servisse al bene di tutti. In un anno, anche grazie all'intervento decisivo della Fondazione Carisbo e della Fondazione Falciola, sono stati completati i lavori per la costruzione dell'immobile che dal 15 settembre 2005 ospita le medie "Malpighi", il Centro per le difficoltà di apprendimento e i laboratori per il recupero e la cura dell'eccellenza rivolti ai bambini della città.

Nell'evolversi del progetto e nel solco dell'intuizione originaria, non si è mai dato per scontato, il fatto che il cuore della proposta educativa di *Bologna rifà scuola* era ed è la centralità della persona; non solo per gli altri, ma per se stessi. *Bologna rifà scuola* ha rivelato un fatto semplice e vero: gli adulti - imprenditori inclusi - sono i primi ad aver bisogno di rialzare lo sguardo, di rimparare "chi sono" e per che cosa vale la pena vivere, di dare un giudizio su quello che accade, di rischiare e impegnarsi. Questo è emerso l'8 novembre 2004 in un Aula magna di Santa Lucia gremita da quasi mille persone e da un *parterre* di tutto rispetto quando, dopo l'eccidio di Beslam, nel primo dei "Dialoghi di Bologna rifà scuola", Giorgio Vittadini, Magdi Allam e Claudio Risè hanno parlato del valore assoluto della persona, fondamento di civiltà.

Quell'incontro ha dato inizio a una serie di occasioni attese dalla città. L'ultima, il dialogo su *Il rischio educativo*, a cui hanno partecipato Giancarlo Cesana, Giuliano Ferrara e Giulio Giorello, è stata la dimostrazione che davanti alla

proposta di una esperienza umana vera ognuno è portato a dare il meglio di sé per uscire da quella solitudine che, come diceva in particolare Cesana, è il male della modernità. Per lo stesso scopo è nata la rubrica "Dialogo fra i banchi" a cura di *Bologna rifà scuola*, che esce ogni settimana su «Il Resto del Carlino», con l'intento di segnalare giudizi, temi, interventi, domande, fatti, sul mondo vario e inesplorato dell'educazione che, se è concepita come introduzione alla realtà, riguarda tutto e tutti: dallo spinello allo tsunami, dalla difficoltà con gli adolescenti a Leopardi, dalle crociate alla Rosa Bianca...

Lo diceva, del resto, anche Stefano Zamagni, a conclusione del convegno su *Capitale umano ed educazione: una responsabilità per l'impresa*, tenutosi il 25 gennaio 2006, nato all'interno del progetto *Bologna rifà scuola* e promosso da un cartello che comprende tutte le associazioni imprenditoriali: «La scuola deve educare, cioè coltivare il senso della possibilità. La depressione impedisce la creatività. Le imprese devono capire che, per il loro sviluppo, il capitale umano non può solo essere sfruttato. Il capitale umano è un bene comune. Tutti devono farsene carico. E que-

**Gli adulti - imprenditori inclusi - sono i primi ad aver bisogno di rialzare lo sguardo, di rimparare "chi sono" e per che cosa vale la pena vivere, di dare un giudizio su quello che accade, di rischiare e impegnarsi.**

**Integrazione tra scuola e lavoro non significa subordinazione dell'una all'altro, ma una capacità di nesso che valorizzi la necessità di guardare le cose per capire.**

sta non è filantropia. *Bologna rifà scuola* ha compreso questa novità: la relazione esistente tra capitale umano, educazione e responsabilità dell'impresa, più che un esempio indica un metodo». Non è una riflessione senza conseguenze operative, come sottolineava Giorgio Vittadini in apertura dello stesso convegno: «I due terzi dell'incremento produttivo nascono dall'investimento in capitale umano. Educare non è appena istruire, ma introdurre alla realtà totale, coltivare lo spirito critico e la creatività. Il crollo della capacità di educare dentro la scuola e la divisione tra cultura teorica e cultura tecnica sono i problemi di oggi.

Integrazione tra scuola e lavoro non significa subordinazione dell'una all'altro, ma una capacità di nesso che valorizzi la necessità di guardare le cose per capire». Muoversi così permette di sfidare i mercati internazionali, creando lavoro e ricchezza: lo hanno raccontato, nel corso dello stesso convegno, persone che con le loro imprese operano già in questa direzione come Maurizio Marchesini della Marchesini Group, Maurizio Gardini di Conserve Italia, Luciano Sita di Granarolo, Roberto Tunioli di Data logic, Aristide Canosani di Unicredit banca, Federico Minoli della Ducati. Lo dimostra anche l'ultimo nato di *Bologna rifà scuola*, un nuovo progetto denomina-

to *La fisica in moto*: tecnici della Ducati, in collaborazione con i docenti del Liceo Malpighi, costuiranno in Ducati un laboratorio, aperto a tutte le scuole superiori del territorio, che permetterà di studiare in modo interattivo come le leggi fisiche spiegano la "meccanica" delle moto. Così gli studenti dei licei bolognesi - curiosi ed entusiasti quando possono scoprire il nesso tra le conoscenze teoriche e gli aspetti della vita reale - potranno approfondire alcune parti dei programmi delle scuole tecnico-professionali. Si tratta di una forma di collaborazione scuola-impresa assolutamente nuova, nella quale si può documentare la verità di quanto dice Hannah Arendt:

«L'educazione è il punto in cui si decide se amiamo abbastanza il mondo per assumercene la responsabilità».





# Da un parco alla Moncloa

---

di Fernando De Haro

Direttore dei programmi informativi di Popular TV e direttore del quotidiano on line [www.paginasdigital.es](http://www.paginasdigital.es)

Nove del mattino in Avenida de Guadalajara, a Las Rosas: siamo in uno dei nuovi quartieri di Madrid. La capitale della Spagna si è sviluppata verso est in maniera sorprendente nell'ultimo decennio; la maggior parte degli abitanti sono giovani professionisti della classe media, che da qui possono arrivare in centro in un quarto d'ora: non siamo in periferia. Una fila di bambini, accompagnati dai genitori, cammina vicino ai cantieri di un centro polisportivo e di un edificio con delle aule, non ancora completato. La scuola "J.H. Newman" ha aperto i battenti nel settembre del 2004 e, nonostante i lavori non siano stati ancora terminati, presto potrà contare ottocento alunni. Alcuni genitori chiacchierano vicino all'ingresso, dopo aver accompagnato i propri figli in classe; discutono animatamente, nonostante il freddo che taglia la faccia. Il direttore, Juan Ramón De la Serna, è in riunione e ci sono quattro coppie che lo aspettano, per chiedere la disponibilità di un posto nei corsi che saranno attivati a breve. Mentre aspettiamo, una delle madri che parlavano animatamente all'ingresso ci accompagna nella classe dei più piccoli, che si rilassano con la musica di Schubert, e poi ci porta a vedere i bagni dell'asilo, fiera come se ci stesse mostrando il salotto di casa sua. La signora appartiene al gruppo

di persone che sette anni fa diede vita alla *Fondazione Internazionale dell'Educazione*, un'organizzazione che ha cercato instancabilmente denaro per mettere in piedi la nuova scuola. Ogni mattone porta impresso il suo impegno e la sua passione per costruire un luogo dove, oltre a istruire, si educi. Finalmente otteniamo "udienza" con Juan Ramón De la Serna. «La "J.H. Newman" è una delle pochissime scuole legalmente riconosciute costruite a Madrid negli ultimi anni. Gli ordini religiosi mantengono le loro vecchie scuole parificate, ma non ne aprono di nuove nei quartieri di recente costruzione», ci spiega. Non è facile ottenere il terreno e il denaro per costruire. Occorrono molta vitalità sociale, molto interesse, molto tempo, molte relazioni, per ottenere le risorse necessarie. «Dopo aver fatto il primo passo tutto è più facile. Se riesci a raccogliere i fondi per cominciare, quello che conta è il progetto educativo. Una volta che abbiamo iniziato, la gente ha cominciato a capire che in questa scuola ci interessa la persona e che viviamo l'educazione come una vocazione. I genitori vogliono il meglio per i propri figli e se sanno che nella scuola, oltre a mettere a disposizione determinate conoscenze, vogliamo educare, vengono a iscrivere i loro figli» commenta De la Serna. Il direttore della "J.H.



# UTILITÀ®

## Un mare di vantaggi

Lo scopo di Utilità, società di trading attiva nel mercato dell'energia elettrica e del gas metano per le Aziende, è la ricerca del miglior prezzo possibile per realtà produttive che, per dimensione, farebbero fatica da sole a svolgere un'adeguata contrattazione. I risultati ottenuti, premiano il lavoro serio e professionale del nostro gruppo (un team di giovani e dinamici professionisti), e rendono ancora una volta evidente il ruolo fondamentale di soggetti che, come noi, si pongono a metà strada tra i grandi produttori e il mondo delle Imprese, soprattutto quelle mediopiccole.

**COSA ASPETTI?  
ENTRA ANCHE TU A FAR PARTE  
DELLA GRANDE SQUADRA  
DI UTILITÀ.**



**Utilità** s.p.a.

Via Canova, 19 - 20145 Milano - Tel. 02 33606289 - Fax 02 310347205

e-mail: [servizi@utilita.com](mailto:servizi@utilita.com) - [www.utilita.com](http://www.utilita.com)



Newman” aggiunge: «Ci interessa molto il quartiere, ci importa della gente che abbiamo vicino e per questo abbiamo organizzato una tavola rotonda sul manifesto *Tiempo de educar*, a cui parteciperà Gotzone Mora», un consigliere socialista dei Paesi Baschi che rischia ogni giorno la vita combattendo il gruppo terrorista ETA. De la Serna passa poi a descriverci il movimento di opinione che ha dato origine alla *Piattaforma Civica per l'Educazione*, una campagna iniziata quasi contemporaneamente all'apertura della scuola, nel settembre del 2004.

### Un dibattito di fondo

La *Piattaforma* nacque per introdurre nella società spagnola un dibattito sul problema dell'educazione, un tema di scottante attualità dal momento che da un paio di anni varie ricerche hanno messo in rilievo gli insoddisfacenti risultati del sistema scolastico spagnolo. Gli ultimi esempi sono molto significativi: durante lo scorso gennaio è stato presentato il *Panorama dell'Educazione 2005*, una versione nazionale della ricerca annuale dell'Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico (OCSE) su questa materia. Le conclusioni sono demoralizzanti. Gli alunni spagnoli sono in coda ai Paesi OCSE nel livello di conoscenza della matematica, nella comprensione dei testi e nell'utilizzo dei computer. Gli indicatori pongono il sistema educativo spagnolo nello stesso gruppo di Portogallo, Grecia, Messico e Turchia. Il tasso di abbandono scolastico è altissimo: uno studente su quattro non arriva a conseguire il diploma di scuola obbligatoria. La situazione non è affatto migliore una volta terminati gli studi: solo il 9% degli spagnoli tra i 25 e i 64 anni partecipano a corsi di formazione, contro una media OCSE del 40%. Recentemente è stato pubblicato anche lo studio della Fondazione La

Caixa, *I sistemi educativi europei. Crisi o trasformazione?*: secondo questa ricerca, solamente il 10% degli alunni fa parte dei livelli di eccellenza, a fronte del 16% della Francia o di tassi superiori al 20% in Finlandia e negli altri Paesi nordici. Vengono inoltre segnalati altri problemi meno quantificabili, ma comunque gravi, come la mancanza di autorità dei docenti e l'estesa crisi professionale dei maestri, che danno luogo a scontentezza, demotivazione e sfiducia.

Di fronte a simili dati e al succedersi di sei riforme del sistema scolastico a partire dall'instaurazione della democrazia nel 1975, non c'è da stupirsi che l'opinione pubblica incominci ad essere molto sensibile verso quello che qualcuno, a ragione, ha definito il «problema numero uno della Spagna». In questo contesto ha cominciato a muoversi la *Piattaforma Civica per l'Educazione*. Il suo presidente è Ángel Mel, fino a qualche anno fa direttore finanziario di una multinazionale ed ora direttore della “Scuola Internazionale Kolbe”. Questo istituto, che ha aperto i battenti nel settembre del 2003 a Villanueva de la Cañada, un paese in provincia di Madrid, è anch'esso frutto dell'iniziativa sociale ed è espressione, come la “J.H. Newman”, di una concezione educativa che affonda le sue radici nel carisma di monsignor Luigi Giussani.

Ángel Mel ci spiega che la *Piattaforma Civica per l'Educazione* non è nata per dare una risposta tecnica a tutti i problemi che emergono dalla ricerca OCSE: «Siamo un gruppo di amici, tra cui professori, insegnanti, genitori, che stanno vivendo un'esperienza educativa: vogliamo contribuire al dialogo e fare in modo che non si dia per scontato ciò che significa educare. Nostro obiettivo è creare un movimento di opinione sull'importanza del tema dell'educazione per la società spagnola. L'educazione riguarda tutta la società, non è un problema settoriale che devono

**Nostro obiettivo è creare un movimento di opinione sull'importanza del tema dell'educazione per la società spagnola. L'educazione riguarda tutta la società, non è un problema settoriale che devono risolvere solo i professionisti dell'istruzione secondaria o universitaria.**

risolvere solo i professionisti dell'istruzione secondaria o universitaria. La campagna si rivolge a persone di ogni tipo e di ogni ambito, e non solo al mondo dell'istruzione».

### **Fino alla politica**

Mel non lo dice, ma il punto focale della campagna è molto originale. La crisi dell'istruzione spagnola ha fatto sì che tutti abbiano qualcosa da dire sulla questione educativa. Il Partito Popolare e l'ambiente culturale della destra insistono su tutto ciò che ha a che fare con la qualità, l'impegno e la necessità che la scuola favorisca l'unità della Spagna. La sinistra parla della necessità di una legge che garantisca l'uguaglianza, i valori civici, l'integrazione e la pianificazione. Nessuno si chiede però se l'educare coincida solo con l'istruire, e che relazione esista tra l'educazione e le inevitabili domande sul significato delle cose, con il desiderio di verità che sottendono. Nessuno parla del ruolo del maestro e del valore della libertà. Pochi vanno alla radice della crisi della società spagnola, che ha nei giovani le sue principali vittime, quei giovani che, secondo lo studio *Giovani e politica. Il compromes-*

*so con la collettività*, elaborato dalla Fondazione di Aiuto contro la Droga (FAD) e dall'Istituto della Gioventù (INJUVE), concepiscono la loro gioventù come un periodo nel quale bisogna «approfittare al massimo delle circostanze, sfruttare uno stato di irresponsabilità dove primeggia l'edonismo». Quei giovani che assicurano: «Siamo così. Ci hanno fatti così. Ci hanno educati così. Noi non ne siamo responsabili. Sono altri quelli che dovrebbero cambiare le cose». Di fronte ad analisi eminentemente tecniche, che considerano l'educazione come un problema riguardante solo la scuola, *Tiempo de educar*, come recita il suo manifesto, ripete che «educare significa introdurre la persona nella realtà, approfondire il significato che hanno le cose, scoprendone il valore». La questione educativa è stata impostata con questo accento sin da quando si è formato il comitato promotore della *Piattaforma Civica per l'Educazione*, costituito da un gruppo di intellettuali e di personalità.

Tutto incominciò con una tavola rotonda cui parteciparono, oltre a Ángel Mel, Gotzone Mora e Luis Carbonell, leader della Piattaforma LOE-NO, promotrice di una manifestazione contro la politica educativa di Zapatero, che nel mese di novembre ha portato in strada un milione e mezzo di persone. Gotzone Mora, impegnato da anni nella lotta al regime di terrore imposto dall'ETA, in quella occasione spiegò in forma molto semplice i motivi per cui si identificava con l'esperienza educativa espressa nel manifesto, avente come obiettivo lo sviluppo e la crescita della persona, intesa come soggetto unico, irripetibile e libero. Da questa tavola rotonda, Gotzone Mora ha promosso la campagna della *Piattaforma* con la stessa passione e disponibilità con la quale lotta contro le radici culturali del terrorismo. Su invito di Luis Carbonell, Ángel Mel e





Carmen Carron, professoressa di scuola media membro del comitato promotore, decisero di partecipare all'organizzazione della manifestazione contro la riforma scolastica di Zapatero. *Tiempo de educar* ha così preso parte all'organizzazione della manifestazione, e ai successivi negoziati politici con Zapatero nel Palazzo della Moncloa. La battaglia continua, perché la *Legge Organica sull'Educazione* (LOE) deve ancora essere votata dal Senato.

### In difesa dell'iniziativa sociale

Si è dunque trattato di un periodo davvero intenso per i promotori di *Tiempo de Educar*, che si sono visti proiettati nel cuore del dibattito politico che ha interessato buona parte dell'autunno spagnolo. La piattaforma ha appoggiato la lotta aperta contro la LOE, una legge che vorrebbe ridurre la libertà di scelta della scuola da parte dei genitori e limitare il sistema degli accordi che ha reso possibile la nascita di scuole come la "J.H. Newman" e la "Internazionale Kolbe". Tale sistema ha permesso lo sviluppo di scuole nate per iniziativa popolare in Spagna: la sua formula rappresenta, anche se in modo imperfetto, un'applicazione del principio di sussidiarietà. Le amministrazioni scolastiche (in Spagna ne esistono diciassette, tante quante sono le comunità autonome) pagano alle scuole create dall'iniziativa popolare, sottoposte ai debiti controlli, il costo dell'istruzione. In teoria, ciò permette ai genitori di impartire ai propri figli un'educazione in accordo con le loro convinzioni, gratuitamente come se ricevessero l'istruzione statale. Le amministrazioni tuttavia si accollano solamente l'importo dell'istruzione e non altri costi, come quelli sostenuti per l'acquisto del terreno e per la costruzione e la manutenzione dell'edificio. Così che alcuni enti promotori di scuole parificate smettono di ricevere

alcuni sussidi. Il sistema degli accordi è stato costituito secondo tali modalità perché la stragrande maggioranza degli enti promotori di questo tipo di scuole sono stati finora ordini religiosi, che potevano contare su terreni e costruzioni proprie.

La rete scolastica nata per iniziativa popolare ha assunto proporzioni rilevanti, ed è oggetto di sempre maggiore richiesta. Secondo la *Ricerca Spagna 2001*, effettuata dalla *Fondazione Incontro*, la Spagna è, dopo Olanda e Belgio, il terzo Paese dell'Unione Europea per percentuale di alunni di scuola primaria e secondaria formati presso centri di questo tipo. In Spagna il 70% degli alunni è scolarizzato in centri statali, il 26% in centri di iniziativa popolare e il 4% in centri privati. Queste percentuali variano sensibilmente nelle diverse comunità autonome. Nelle comunità tradizionalmente governate dai socialisti, dove sono stati posti ostacoli burocratici allo sviluppo dell'iniziativa popolare, il peso delle scuole parificate è minore; in altre comunità autonome come i Paesi Baschi, la Comunità di Madrid o la Catalogna, la scolarizzazione si divide quasi in parti uguali tra istruzione statale e parificata.

Ángel Mel, durante i negoziati condotti nel Palazzo della Moncloa, ebbe occasione di parlare con Zapatero di uno dei punti fondamentali del manifesto *Tiempo de educar*, il principio di sussidiarietà, e in verità il presidente del Governo non si dimostrò molto ricettivo nei confronti dei suoi suggerimenti. «Quello che più mi ha sorpreso non è stata la mancanza di ricettività di Zapatero - spiega Mel - ma il fatto che i membri della Piattaforma LOE-NO, che hanno più base sociale di noi e più esperienza politica, avessero piena consapevolezza che noi apportiamo un elemento differente, e che rispettassero molto, pur spesso non condividendola, la nostra esperienza intensa e cosciente di ciò che significa



**Expo  
del Capitale Umano  
dell'Innovazione  
dell'Internazionalizzazione**  
*Mostra Convegno*

**15-18 marzo 2006**  
Fiera Milano City  
Ingresso Porta Eginardo

## Competitività e sviluppo delle imprese

In un mercato in continuo cambiamento si aprono nuovi scenari sempre più competitivi. Una sfida che rischia di schiacciare le imprese impreparate.

**Come intervenire? Un evento ricco di risposte.**

Segreteria organizzativa: GE.FI S.P.A.  
Via Cassanese, 19 - 20145 Milano (Italy) • Tel. 02 311 110 11 Fax 02 311 016 56  
www.expcapitaleumano.com • capitaleumano@actionetoro.com

IN COLLABORAZIONE CON:



educare».

Da quando lo scorso mese di ottobre è stata lanciata la campagna, le iniziative si sono moltiplicate. Particolarmente rilevante è stata la serie di conferenze e di incontri che hanno visto protagonista il filosofo italiano Massimo Borghesi. La presentazione, in tutta la Spagna, del suo libro *El sujeto ausente*<sup>1</sup> è servita per insistere su uno dei punti focali del manifesto, l'importanza della figura del maestro. «Il maestro – spiegava Borghesi nel corso di un incontro – dà forma a quella sfera escatologica da cui nascono la tradizione, la cultura, l'arte. Il maestro accompagna l'io del discepolo nel suo cammino dalla certezza alla verità, nel riconoscimento delle sue giuste esigenze, nella valorizzazione della sua vita. Egli sostiene e provoca la curiosità naturale fino al raggiungimento della sua meta. Dalla sua viva voce, il discepolo apprende lo stupore originario di fronte al mondo, il miracolo incomprensibile dell'esistenza. Da lui, fonte viva di una tradizione aperta al Mistero, scaturisce il desiderio di vincere il potere del nulla che, diffuso e sottile, stringe alla gola nel tempo presente». Sono stati tenuti incontri con imprenditori, filosofi, intellettuali, politici e scienziati in molte città della Spagna. Le iniziative della campagna sono state variegate: rappresentazioni teatrali, mostre, ma anche eventi molto più informali. Il manifesto è stato per diversi giorni oggetto di discussione tra un gruppo di mamme che accompagnavano i loro figli in uno dei parchi vicino alla scuola "Internazionale Kolbe". Tutto è nato dall'iniziativa di una mamma che ha capito che, per lei, "creare un movimento di opinione" consisteva nel condividere l'esperienza educativa del manifesto con chi aveva più vicino e, senza più convenevoli, mentre i bambini si rincorrevano, ha dato inizio alla discussione.

Da un parco alla Moncloa.

*Tiempo de educar* continua il suo cammino proprio perché c'è chi capisce che tutto sarebbe molto più facile se ci fosse una vera educazione per il popolo.

### Nota

<sup>1</sup> M. Borghesi, *El sujeto ausente*, Ediciones Encuentro, Madrid 2005.

# Sistemi di incentivazione in Italia e UK\*

di Giorgio Brunello

Dipartimento di Scienze Economiche, Università di Padova

e Adriana Topo

Dipartimento di Diritto Privato e di Diritto del Lavoro, Università di Padova

La pubblica amministrazione da circa un decennio è coinvolta in una profonda riforma. A seguito delle innovazioni introdotte dalla legge, il rapporto di lavoro dei dipendenti pubblici è stato assoggettato al diritto dei privati, al contratto collettivo, cioè, e al contratto individuale. La riforma ha trovato la propria giustificazione nella necessità di rendere più efficiente, e quindi più economica, l'utilizzazione delle risorse destinate alla pubblica amministrazione, in base al principio secondo il quale *privato* equivale a "efficiente", e *pubblico* a "inefficiente".

La fondatezza di questo assunto è però dubbia. Molti economisti riconoscono alla disciplina del mercato la capacità di eliminare posizioni di rendita, e quindi di migliorare l'allocazione efficiente delle risorse. Questa disciplina, però, funziona solo in assenza di impedimenti legali ed istituzionali, spesso volti a proteggere tali posizioni. Spesso infatti, anche quando gli agenti coinvolti sono privati, l'allocazione raggiunta può essere inefficiente, se esistono vincoli alla concorrenza, e se la contrattazione tra le parti ripartisce una rendita posta al riparo dalla contestabilità dei mercati.

In questo saggio ci proponiamo di analizzare le implicazioni del passaggio da una gestione del rapporto lavoro di tipo pubblicistico ad una di tipo privatistico, assumendo come spunto di riflessione la scuola, un

settore rilevante sia per le risorse utilizzate, sia per le conseguenze che la scolarità ha sullo sviluppo del capitale umano e sulla crescita economica.

L'applicazione alla scuola del concetto economico di efficienza presuppone che vengano enunciati, in via preliminare e ai fini dell'indagine, gli obiettivi di tale istituzione.

È naturale includere tra questi obiettivi lo sviluppo delle capacità cognitive e relazionali della persona, come pure l'apprendimento di conoscenze linguistiche, tecniche e scientifiche. Il saggio è organizzato come segue: inizialmente vengono sottoposti ad esame gli aspetti fondamentali della *performance* scolastica in Italia, rispetto ai principali Paesi OCSE, per giungere alla conclusione che la qualità e la produttività dei docenti hanno un ruolo rilevante nel conseguimento dei risultati scolastici. Dal momento che la produttività può essere stimolata da un disegno opportuno dei meccanismi retributivi vengono in seguito presi in esame gli schemi di incentivo attualmente presenti, con particolare attenzione all'esperienza inglese. Si passa poi a considerare in dettaglio l'evoluzione normativa italiana, commentandola anche alla luce dei risultati dell'analisi economica, per concludere infine con alcuni suggerimenti legati alla realtà italiana.



### **Performance scolastica, risorse e qualità dell'insegnamento**

La pubblicazione delle due indagini PISA sugli studenti europei ha messo la *performance* media della scuola italiana sotto i riflettori. In quasi tutti i test standardizzati proposti dall'OCSE, i quindicenni italiani hanno ottenuto un punteggio medio inferiore a quello dei principali *partner* commerciali, e paragonabile al punteggio medio del Portogallo. Al deludente risultato nei test si accompagna una percentuale notevolmente più bassa della media OCSE degli individui nella classe di età 25-34 che hanno conseguito almeno un diploma di scuola secondaria superiore. Nel 2001 in Italia tale percentuale era pari al 57%, rispetto al 78% in Francia, all'85% in Germania, al 94% in Giappone e all'88% negli Stati Uniti. Si potrebbe pensare che tali deludenti risultati siano legati alla carenza di risorse, ma non è così. L'Italia spende meno rispetto alla media OCSE solo a livello di istruzione universitaria, ed il rapporto tra studenti e docenti – come è noto – è di gran lunga inferiore alla media.

È ragionevole chiedersi quali siano le cause di un risultato scolastico relativamente deludente, in presenza di un investimento non inferiore alla media. Alcune ragioni possono essere individuate nella diversa distribuzione del talento, nelle diverse condizioni sociali e familiari e nel ruolo degli insegnanti. Se appare abbastanza improbabile che gli studenti italiani siano meno abili dei loro colleghi europei ed americani, l'ambiente sociale e familiare può assumere una certa rilevanza, se conduce ad una minore attenzione ed enfasi verso l'apprendimento formale. Ad esempio, in ambienti socioeconomici in cui il "saper fare" conta di più della conoscenza teorico-formale, lo scarso valore sociale attribuito a quest'ultima può ridurre le motivazioni

all'apprendimento, pur in presenza di docenti di pari caratteristiche.

Tra i ricercatori che hanno esaminato la qualità del sistema scolastico ed il suo impatto sulla *performance* degli studenti c'è un crescente consenso sul fatto che la qualità dell'insegnamento rappresenti un fattore determinante. Nella maggior parte dei Paesi sviluppati la scuola dell'obbligo e la scuola secondaria sono pubbliche, e gli insegnanti sono dipendenti pubblici. La crescente attenzione ai processi formativi come chiave del successo economico, favorita dalle azioni comunitarie, e la consapevolezza che la presenza pubblica nel settore dell'istruzione tende a complicare, se non a pregiudicare, l'adozione di forme organizzative volte al conseguimento di risultati soddisfacenti per gli studenti e per le famiglie, hanno indotto molti Paesi a proporre e ad adottare forme di incentivazione degli insegnanti, realizzando "quasi-mercati" in cui, indipendentemente dalla proprietà dell'offerta, viene stimolata la competizione tra le istituzioni e l'*accountability* delle stesse.

### **L'incentivazione degli insegnanti nel sistema inglese**

Un'esperienza particolarmente interessante di retribuzione legata al risultato individuale è quella

**In quasi tutti i test standardizzati proposti dall'OCSE, i quindicenni italiani hanno ottenuto un punteggio medio inferiore a quello dei principali partner commerciali.**

inglese, regolata da una legge del 2002.

Il sistema inglese è stato riformato nel 1998, quando l'*Education Reform Act* ha introdotto forme di "quasi-mercato" nel sistema formativo. Da una parte, la scelta dell'istituto scolastico è stata demandata alle famiglie, con il finanziamento *pro capite* che segue lo studente nella scuola selezionata. La gestione delle singole scuole è stata decentrata, ma il governo centrale mantiene il controllo sui *curricula* e sulle retribuzioni degli insegnanti. L'idea dei quasi-mercati è quella di liberare sani elementi competitivi, al fine di valorizzare le istituzioni virtuose e di penalizzare quelle non virtuose, senza per questo dover introdurre la proprietà privata dei mezzi di produzione.

A partire dal 1991, la contrattazione collettiva sulle retribuzioni è stata sostituita da un meccanismo decisionale in cui il governo decide sui trattamenti economici dei docenti, avvalendosi di un organismo consultivo indipendente, lo *School Teachers' Review Body* (STRB). Il "quasi-mercato" dell'istruzione inglese fa perno su un esplicito meccanismo di classificazione delle scuole in base alla *performance* degli studenti iscritti, le cosiddette *league tables*. Questo ordinamento si basa sui risultati medi di test standardizzati sul territorio nazionale, che gli studenti inglesi sostengono a diverse età: 7, 11, 14 e 16 anni. La presenza di test ripetuti nel tempo per la stessa coorte di studenti è essenziale al fine di costruire misure di *performance* scolastica basate sul valore aggiunto, cioè sulla differenza tra risultati di test successivi. In tal modo è possibile filtrare dai dati grezzi fattori indipendenti dalla produttività dei docenti, quali ad esempio la diversa estrazione socioeconomica degli studenti.

Nel 1998, nonostante la decisa opposizione del sindacato, il governo laburista ha introdotto una forma di retribuzione ad incentivo, il cosiddetto

*Performance Threshold*, che consiste nella possibilità di attribuire ai docenti ritenuti meritevoli un consistente premio retributivo, che si avvicina al 10% della retribuzione annua, rendendo possibile l'accesso ad una scala retributiva differente da quella standard. Con la riforma, l'accesso al *Threshold* viene limitato ai docenti che hanno già raggiunto l'ultimo gradino della scala retributiva automatica. L'accesso è condizionato all'approvazione, da parte del capo istituto e di alcuni ispettori esterni, di una domanda presentata dagli interessati. Tale domanda deve contenere elementi oggettivi che indichino come l'attività del candidato si sia tradotta in miglioramenti della *performance* degli studenti, misurata in base ai test nazionali già descritti.

Il nuovo sistema ha preso avvio nel 2001, quando ben l'80% dei docenti che hanno fatto domanda sono stati ammessi alla scala retributiva superiore, ed hanno ricevuto il consistente *bonus* retributivo. Data la novità del sistema, esistono pochi studi che ne abbiano valutato l'efficacia: uno studio pubblicato nel 2005 si avvale di informazioni statistiche sulla *performance* degli studenti prima e dopo l'introduzione del *Threshold*, giungendo alla conclusione che lo schema di incentivo ha migliorato in modo significativo i risultati degli studenti.

### **Il quadro giuridico degli incentivi ai lavoratori pubblici in Italia**

In Inghilterra l'introduzione di un sistema incentivante per i docenti si è collocata in modo organico nell'ambito di una complessiva riforma dell'organizzazione della scuola e del lavoro dei docenti. Nel modello inglese è prevalsa la scelta di privilegiare la peculiarità dell'insegnamento come professione. La riforma italiana ha viceversa inizialmente considera-



to i docenti come ogni altro pubblico dipendente da assoggettare alle regole del contratto.

La “privatizzazione” in Italia non ha in realtà assimilato, sotto il profilo dell’incentivazione, lavoro pubblico a lavoro privato. Se infatti il potere dell’imprenditore di negoziare con i singoli lavoratori trattamenti più favorevoli collegati al raggiungimento di specifici obiettivi non è regolato dalla legge, l’analogo potere della pubblica amministrazione è invece rigorosamente definito nei suoi presupposti dal decreto legislativo n. 165 del 2001. Questa circostanza non è però qualificante rispetto alle scelte adottate altrove: anche nel Regno Unito, infatti, alla libertà di contrattazione individuale in materia di lavoro si può contrapporre il sistema pubblico degli incentivi agli insegnanti, caratterizzato dal fatto di essere regolato analiticamente, al fine di garantire la trasparenza dell’azione amministrativa. Caratteristico del sistema italiano è un altro elemento, ovvero il filtro, o la mediazione, esercitato dalla contrattazione collettiva in materia di incentivi individuali.

L’articolo 45 del decreto legislativo n. 165 del 2001 stabilisce in modo chiaro, al primo comma, che il trattamento economico fondamentale e accessorio per tutti i lavoratori è definito dai contratti collettivi: non è dunque il principio di parità contrattuale fra lavoratori a incidere sull’ammissibilità degli incentivi, come si potrebbe supporre nel confronto con il sistema inglese. La caratteristica più significativa ai fini della nostra indagine consiste nel fatto che i trattamenti economici accessori dei lavoratori pubblici italiani dipendono dalla disponibilità della contrattazione collettiva, o della legge, di ammetterli; viceversa, in altri sistemi essi possono essere corrisposti anche a prescindere dalle scelte effettuate in merito dalle parti sociali.

La scelta di fondo della legge è sostanzialmente dunque quella di paralizzare la contrattazione individuale, che conserva solo una “valenza formale e nominale”.

Dal punto di vista economico è difficile condividere il punto di vista secondo il quale l’assoggettamento del rapporto di lavoro alla fonte collettiva, effettuato in modo tendenzialmente esclusivo, sarebbe di per sé efficiente. Se è vero che il contratto collettivo

**Il “quasi-mercato” dell’istruzione inglese fa perno su un esplicito meccanismo di classificazione delle scuole in base alla performance degli studenti iscritti, le cosiddette league tables.**

consente di regolare in modo uniforme una pluralità di rapporti di lavoro, facilitandone la continuità e il regolare svolgimento, questo non esclude l’utilità della contrattazione individuale, che permette di attribuire rilevanza proprio ad interessi “specifici”, non compresi nella “serie” considerata in sede collettiva. In effetti, poiché il contratto collettivo è mirato per definizione a regolare condizioni medie, la sua rigidità preclude la possibilità di tenere in adeguato conto l’eterogeneità sia dell’offerta (degli insegnanti) che della domanda (delle scuole); in linea di principio ciò aumenta l’equità, intesa in modo riduttivo come uguaglianza dei trattamenti, a scapito dell’efficienza.

### **Il contratto collettivo nazionale del comparto scuola come strumento di gestione efficiente del lavoro degli insegnanti**

Le osservazioni che abbiamo formulato sono confermate dal contratto collettivo per il comparto scuola 2001-2005 dal quale sono definite le condizioni di lavoro dei docenti. Premesso che il contratto collettivo per la scuola regola gli aspetti retributivi agli articoli 75 e seguenti, può essere interessante notare che la struttura della retribuzione prevede sia la corresponsione di uno stipendio “tabellare”, fondato sostanzialmente sull’anzianità di servizio, sia la corresponsione di «eventuali assegni *ad personam*». La menzione di un assegno *ad personam* sembra alludere alla possibilità che la contrattazione individuale stabilisca trattamenti economici più favorevoli, specificamente individuati in relazione alle qualità professionali del dipendente. In realtà, il contratto di comparto non fornisce alcuna ulteriore indicazione circa le condizioni per la loro attribuzione. La norma non specifica limiti o criteri, che costituiscono in effetti le condizioni dell’erogazione del superminimo; inoltre nemmeno alla contrattazione decentrata è attribuito il potere di regolare la materia. Quindi gli assegni *ad personam*, astrattamente ammessi, sono nominati solo dal contratto collettivo ma, in quanto non regolati, non possono essere oggetto di trattativa e di accordo individuale. Quanto al perseguimento di obiettivi specifici, il contratto collettivo in vigore si fa carico di prevedere misure premianti volte a retribuire i docenti impegnati in «progetti relativi ad aree di rischio a forte processo migratorio e contro l’emarginazione scolastica». Tali incentivi vengono definiti dalla contrattazione di istituto, sulla base dei criteri assunti in sede di contrattazione integrativa regionale; spetta dunque alla contrattazione decentrata

ripartire tali incentivi. Quanto alle altre voci di retribuzione accessoria è opportuno sottolineare come alcune di esse compensino il diverso valore della prestazione del docente, come la “flessibilità oraria” di chi si adatta in maggior misura alle esigenze dell’organizzazione scolastica. Prevalgono comunque criteri che riguardano la quantità del lavoro: l’effettuazione di ore aggiuntive di insegnamento, lo svolgimento di attività preparatorie alla didattica, come la produzione di materiali per l’insegnamento; viene premiata soprattutto la collaborazione con il dirigente nello svolgimento di attività amministrative e burocratiche. Tali voci di retribuzione accessoria non compensano la specificità, intesa come qualità, dell’insegnamento e inoltre risultano già predeterminate a livello nazionale.

La destinazione dei trattamenti accessori avviene a livello decentrato, regionale e di istituto scolastico. A quest’ultimo livello, la gestione riguarda la ripartizione del fondo di istituto, la cui destinazione presuppone sempre la delibera del collegio di istituto. Il sistema di gestione delle risorse sembra quindi caratterizzarsi come forma di “cogestione” dal momento che il collegio dei docenti, e le sue decisioni, condizionano la gestione del dirigente che non ha il potere di agire come un datore di lavoro privato.

Il contratto collettivo di comparto 2001-2005 prevedeva all’articolo 22 (“intenti comuni”) la costituzione di una commissione di studio, con il compito di aprire la strada all’introduzione di meccanismi di carriera professionali, connessi in qualche modo a un sistema di valutazione del sistema scolastico capace di valorizzare le specifiche professionalità. Ciononostante, il recente rinnovo della parte economica del contratto collettivo di comparto non ha introdotto nulla in merito alla valorizzazione della professionalità del singolo docente, limitandosi a





ripartire con effetto retroattivo aumenti legati alla mera anzianità di carriera, ed erogando al personale docente, come quota aggiuntiva, un'indennità *una tantum* pari a 81 euro, proporzionata al servizio reso nel 2004 da ciascuno. Il Fondo dell'istituzione scolastica che, pur nei limiti sopra indicati, costituisce l'unico strumento per valorizzare la prestazione specificamente resa dal personale della scuola, ha subito un incremento. A decorrere dal 2006 il fondo viene incrementato di 15,24 euro mensili pro capite per tredici mensilità. Tale somma premia sostanzialmente un maggior impegno temporale per ogni singolo docente dell'istituto in misura inferiore a un'ora di lavoro al mese.

### Conclusioni

Nel nostro Paese, il riconoscimento dell'importanza di una gestione efficiente ed efficace del sistema scolastico è avvenuto con il passaggio ad un regime privatistico del rapporto di lavoro e con la delega delle questioni relative all'incentivazione e alla valutazione dei docenti alla cogestione delle parti sociali. In questo lavoro abbiamo espresso l'opinione che la contrattazione collettiva può avere un ruolo importante nel fornire alcune garanzie di base e nello stabilire dei minimi retributivi uguali per tutti, ma che mal si presta a disegnare incentivi individuali o di istituto e sistemi di valutazione basati su criteri il più possibile oggettivi. La contrattazione collettiva non è il luogo adeguato perché il ruolo fondamentale del sindacato è quello di ridurre e possibilmente eliminare le differenze nelle condizioni lavorative degli iscritti, sia all'interno di una scuola sia tra scuole.

Riteniamo che una migliore efficienza ed efficacia nella gestione della scuola italiana necessiti di "quasi-mercati", di meccanismi cioè che consenta-

no di eliminare le posizioni di rendita, premiando le istituzioni più efficaci e penalizzando quelle meno efficaci. La contrattazione collettiva dovrebbe a nostro avviso fare un passo indietro e concentrarsi sulla determinazione di condizioni di base uguali per tutti. Oltre a tali condizioni, altri elementi dovrebbero contare: la legge della domanda e dell'offerta di discipline scolastiche, la competizione tra istituti per le risorse scolastiche, la diffusione dell'informazione sulla qualità di tali istituzioni e la scelta consapevole ed informata dei genitori.

*\*L'articolo, nella sua versione integrale, verrà pubblicato sulla «Rivista italiana di diritto del lavoro»*

# Riformare il sistema di sostegno agli studenti universitari

di Tommaso Agasisti e Giuseppe Catalano

Politecnico di Milano

In ambito europeo si va diffondendo la convinzione che la strada più corretta, per migliorare il funzionamento del sistema di aiuti agli studenti universitari, sia quella di un aumento degli interventi finanziari (anche attraverso lo strumento dei prestiti, oltre a quello delle borse di studio) e delle tasse universitarie<sup>1</sup>. La riforma delle politiche di sostegno pone, però, la questione del livello di governo più adeguato nella gestione degli interventi.

*È preferibile che sia il governo “federale” oppure che siano, invece, le regioni a finanziare e a gestire gli interventi? Quale ruolo devono assumere le università e gli studenti?*

In Italia, la legge n. 390/91 ha ripartito i compiti tra i diversi attori: allo Stato la determinazione degli obiettivi generali e dei criteri di uniformità nell'accesso e nelle caratteristiche degli interventi, alle regioni ed alle province autonome quello di finanziare e gestire gli interventi (sia pur con un supporto integrativo statale), alle università quello di organizzare i servizi didattici, compresi quelli di orientamento e di tutorato.

In questo articolo, l'analisi si concentra sulle *borse di studio*, sia perché esse sono lo strumento principale di attuazione della legge n. 390/91, sia perché la loro erogazione assorbe una parte molto significativa delle risorse per il diritto allo studio<sup>2</sup>. L'individuazione degli studenti che hanno diritto alla borsa di studio avviene

sulla base di criteri quali la condizione economica della famiglia d'origine e il merito, valutato in termini di numero di crediti formativi da acquisire. Gli studenti idonei al ricevimento della borsa sono anche esonerati dal pagamento delle tasse e dei contributi di iscrizione e di frequenza.

Il finanziamento delle borse di studio è attualmente effettuato con:

- le risorse proprie delle regioni;
- un fondo statale integrativo “per borse di studio e prestiti d'onore”;
- il gettito di una tassa regionale *ad hoc*, pagata da tutti gli studenti che si iscrivono all'università ad eccezione dei beneficiari della borsa stessa.

Tutti gli altri interventi (servizio di ristorazione ed abitativo, ecc.), sono effettuati dalle regioni con risorse proprie e con tariffe (agevolate) a carico degli studenti.

La gestione operativa è affidata a organismi regionali appositamente istituiti (gli enti per il diritto allo studio), che hanno caratteristiche istituzionali e nomi molto differenti nelle diverse regioni. Alcune di esse, anche in tempi recenti, hanno affidato tali compiti direttamente alle università (si vedano, per esempio, la legge n. 8/98 della Regione Veneto; la n. 34/01 della Regione Calabria; la n. 33/04 della Regione Lombardia)<sup>3</sup>.

Questa impostazione del sistema ha creato nel



**Tabella 1. Gli idonei e i beneficiari delle borse di studio, 1997 - 2004**

Anno accademico	Borse di studio	Studenti idonei	Grado di soddisfazione degli idonei
1997/98	79.061	116.453	67,9%
1998/99	97.088	122.997	78,9%
1999/00	118.754	149.964	79,1%
2000/01	131.176	164.803	79,5%
2001/02	136.896	207.421	65,9%
2002/03	132.315	189.583	69,7%
2003/04	133.714	184.046	72,7%

Fonte: elaborazione su dati Miur, Direzione Generale per lo studente ed il diritto allo studio, Ufficio II.

corso degli anni forti disparità tra regioni, fallendo di fatto l'obiettivo dell'equità di trattamento sul territorio nazionale, pur in un quadro di incremento delle risorse disponibili e degli interventi erogati.

In termini assoluti, infatti, gli studenti idonei sono cresciuti dai circa 115.000 nell'a.a. 1997/98 ai più di 184.000 nell'a.a. 2003/04, mentre i beneficiari, nello stesso periodo, sono passati da 79.000 a circa 133.000 (tab. 1). Peraltro, l'introduzione di criteri di valutazione delle condizioni economiche più efficaci e di criteri di merito gradualmente più rigorosi (DPCM 9 aprile 2001) ha portato, negli ultimi anni, ad un graduale ridimensionamento del numero di studenti ritenuti idonei. D'altra parte, l'incremento delle risorse dello Stato, della tassa regionale e delle risorse proprie delle regioni ha quasi raddoppiato il numero dei borsisti.

L'andamento del rapporto beneficiari/idonei, pur non raggiungendo mai il 100%, si è evoluto nel tempo sino al valore massimo di 80% (fig. 1). Tale situazione è determinata da molteplici ragioni, tra cui la diversa incidenza percentuale di studenti idonei nelle diverse regioni e l'insufficienza delle risorse nazionali e regionali<sup>4</sup>.

“Esplosando” il dato sul rapporto idonei/beneficiari

per il 2003/04, tuttavia, si notano notevoli differenze tra le regioni (tab. 2). Ci sono regioni che hanno erogato la borsa di studio a tutti gli studenti idonei (Friuli-Venezia Giulia, Lombardia, Piemonte, Toscana, Valle d'Aosta, Province Autonome di Trento e Bolzano), mentre altre non hanno soddisfatto neppure il 50% degli aventi diritto (Campania, Molise, Puglia).

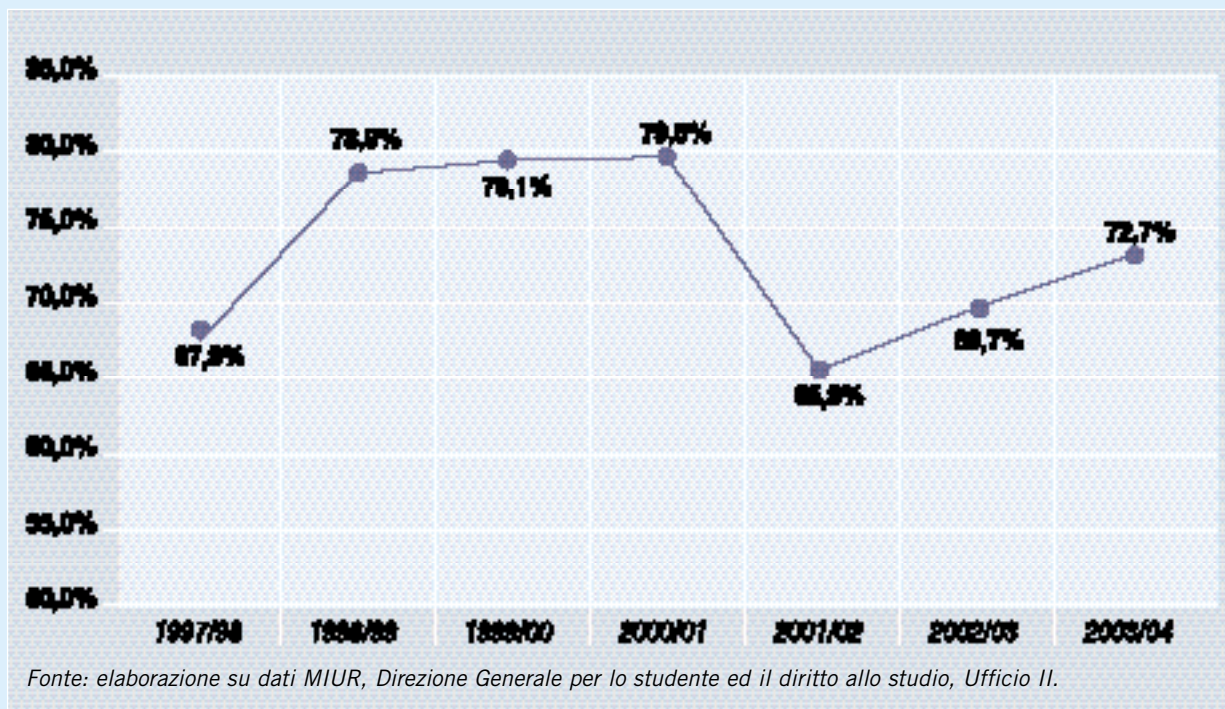
Il mancato conferimento della borsa di studio ad uno studente meritevole, che ne ha realmente necessità, porta spesso all'abbandono degli studi, oppure all'allungamento del periodo di studio, soprattutto nel caso degli studenti fuori sede<sup>5</sup>. Si tratta di un fatto socialmente iniquo, che rappresenta anche una perdita di efficienza per il sistema universitario.

Il nuovo contesto normativo, dopo la riforma del titolo V della Costituzione (legge costituzionale n. 3/01), affida alle regioni la competenza legislativa esclusiva in materia di diritto allo studio universitario. Al fine di evitare il permanere e l'aggravarsi di forti (ed ingiuste) disparità, il legislatore costituzionale ha però previsto che i «livelli essenziali» delle prestazioni sociali debbano essere definiti dallo Stato (art. 117, comma 1, lettera *m* della Costituzione)<sup>6</sup>, e garantiti su tutto il territorio nazionale, aprendo così nuove prospettive nel rapporto tra Stato e regioni. Lo Stato ha ora il compito

## Riformare il sistema di sostegno agli studenti universitari:

di Tommaso Agasisti e Giuseppe Catalano

Figura 1. L'andamento del grado di soddisfazione degli idonei alla borsa di studio



cruciale di definire, attraverso procedure concordate con le regioni, i livelli essenziali delle prestazioni nell'erogazione degli aiuti agli studenti. Contestualmente, peraltro, diviene necessario identificare la modalità di finanziamento di tali livelli essenziali, in prima battuta il finanziamento degli interventi monetari a favore degli studenti «capaci e meritevoli anche se privi di mezzi», che lo Stato deve garantire, mentre il finanziamento dei servizi diversi dovrà essere sostenuto con risorse regionali e dagli studenti beneficiari attraverso il pagamento di tariffe.

Nel mutato quadro costituzionale non appare più possibile pensare ad interventi statali uniformi, poiché la riforma ha introdotto la variabile della differenziazione in relazione ai contesti territoriali in cui gli studenti

vivono e studiano. Tuttavia, questo non significa che si possa rinunciare al principio secondo il quale uno studente, con determinate caratteristiche («meritevole anche se privo di mezzi», come dice la Costituzione), abbia la garanzia di ricevere almeno un sostegno uniforme ed efficace, in grado cioè di coprire i suoi costi di mantenimento agli studi e di stimolarlo a concluderli con profitto e nei tempi previsti.

Pertanto occorre, a nostro avviso, intraprendere alcune azioni:

- i livelli essenziali delle prestazioni devono essere definiti in termini di condizioni (minime) di *merito*, da innalzarsi progressivamente, al fine di garantire la conclusione degli studi nei tempi previsti dagli ordinamenti, di condizioni *economiche* (massime) per ottenere la

## Riformare il sistema di sostegno agli studenti universitari:

di Tommaso Agasisti e Giuseppe Catalano



Tabella 2. Gli idonei e i beneficiari delle borse di studio per regioni, a.a. 2003/04

Regioni – Province autonome	studenti idonei fuori sede A	studenti idonei pendolari B	studenti idonei in sede C	idonei totali D=A+B+C	borse di studio E	rapporto % F=E/D
Abruzzo	2.815	1.842	1.253	5.910	2.962	50,12
Basilicata	408	1146	457	2.011	1.463	72,75
Calabria	6.158	2.796	1734	10.688	7.396	69,20
Campania	1.643	13.157	4.433	19.233	8.198	42,62
Emilia – Romagna	7.588	2.413	4.077	14.078	11.818	83,95
Friuli - Venezia Giulia	1.357	1237	523	3.117	3.117	100,00
Lazio	9.653	7.760	4.489	21.902	12.732	58,13
Liguria	986	1278	1.191	3.455	3.000	86,83
Lombardia	4.710	7.432	2.120	14.262	14.262	100,00
Marche	3.337	1.264	310	4.911	3.722	75,79
Molise	305	536	233	1.074	504	46,93
Piemonte	2.196	6.533	2.690	11.419	11.419	100,00
Puglia	2.563	8.608	1.786	12.957	5.613	43,32
Sardegna	4.804	1.322	1.592	7.718	5.647	73,17
Sicilia	12.776	3.321	5.927	22.024	13.415	60,91
Toscana	7.826	3.219	1.010	12.055	12.055	100,00
Umbria	3.331	1046	737	5.114	5.104	99,80
Valle d'Aosta	1	17	108	126	126	100,00
Veneto	3.567	3.728	2.370	9.665	8.834	91,40
Provincia Autonoma di Bolzano	260	195	123	578	578	100,00
Provincia Autonoma di Trento	740	499	510	1.749	1.749	100,00
Totale	77.024	69.349	37.673	184.046	133.714	72,65

Fonte: Miur, Direzione Generale per lo studente ed il diritto allo studio, Ufficio II.

borsa di studio, di cui va definito l'*ammontare*, legato alla copertura dei costi "essenziali" di mantenimento;

- garantire la certezza del beneficio monetario per tutto il periodo degli studi, eventualmente già dall'ultimo anno delle scuole superiori;

- migliorare gli interventi per i corsi di studio *post*

*lauream* (master, specializzazioni, perfezionamento, ecc.);

- il governo centrale deve potenziare il proprio intervento finanziario nel settore, orientandolo in modo più selettivo verso le regioni con un maggior numero di idonei, perseguendo un obiettivo perequativo sul terri-



## La forza della nostra visione è uguale in tutto il mondo



Da semplice fornitore di macchine, Tecnomatic, si è trasformato in un partner di business che, in tutto il mondo, mette a disposizione conoscenze e competenze all'avanguardia per lo sviluppo dell'automazione dei processi produttivi.

Questa è la reale innovazione proposta dal gruppo: un vero e proprio outsourcing tecnologico, che consente ai propri clienti di concentrarsi sullo sviluppo dei propri mercati.

E lascia a Tecnomatic l'automazione integrata di fabbrica, i servizi di ingegneria di processo e tutto ciò che consente l'incremento dell'efficienza e il miglioramento della qualità degli impianti.

Perché solo quando la conoscenza sa trasformarsi in valore, si ha la certezza del successo.







### **Lo Stato ha ora il compito cruciale di definire, attraverso procedure concordate con le regioni, i livelli essenziali delle prestazioni nell'erogazione degli aiuti agli studenti.**

torio nazionale e di rimozione degli ostacoli alla mobilità degli studenti.

Questo è quanto avviene da tempo in altri Paesi europei di tipo federale, come la Germania, dove l'aiuto agli studenti, uno strumento misto borsa/prestito chiamato *BAfög*, viene realizzato con un cofinanziamento del governo federale (60%) e dei *Länder* (40%).

È questo anche lo spirito della proposta del Coordinamento degli Assessori Regionali all'Istruzione<sup>7</sup>, che chiede l'apertura di un confronto sui livelli essenziali delle prestazioni e propone un modello di allocazione delle risorse che permetta a tutti gli idonei di ricevere le borse di studio. Tale proposta prevede tre aspetti fondamentali:

- la costituzione e l'incremento di un fondo statale (non più solamente integrativo) a carico della fiscalità generale, da utilizzare prioritariamente per sostenere gli sforzi finanziari delle regioni con una più elevata incidenza degli idonei e/o in particolari condizioni economico-sociali (in particolare, quelle con un PIL *pro capite* inferiore alla media nazionale);

- un adeguato incremento di risorse da parte delle regioni;

- un aumento della tassa regionale uniforme su tutto il territorio nazionale.

Si configura pertanto un cofinanziamento degli interventi per il diritto allo studio, con la partecipazione

di tutti i soggetti interessati: Stato, regioni, studenti. Questa proposta costituisce, a nostro avviso, un contributo molto costruttivo per la discussione.

Peraltro, questa architettura del sistema (cofinanziamento tra Stato e regioni) è coerente con quella adottata da diversi Paesi europei, in cui la gestione degli interventi finanziari agli studenti, da parte di regioni e di università, è coadiuvata da un'agenzia nazionale, che garantisce l'uniformità di finanziamento pubblico e di trattamento degli studenti, e che fornisce un supporto di tipo operativo e di coordinamento (indispensabile soprattutto nella prospettiva dell'introduzione di una forma mista borsa/prestito).

Resi effettivi i livelli essenziali del diritto allo studio, vi sarà ampio spazio per interventi aggiuntivi che permettano una differenziazione delle regioni e delle università migliori. L'idea di chi scrive, infatti, non è quella di un sistema in cui tutti gli studenti ricevano lo stesso trattamento: è anzi assolutamente positivo che le singole università e le singole regioni comincino a competere attraverso l'offerta di servizi differenziati e qualitativamente migliori.

In questo contesto, si dovrebbero anche favorire le forme di auto-organizzazione dei servizi da parte degli studenti, nonché incentivare la concorrenza tra soggetti pubblici e privati nell'erogazione dei servizi, in una applicazione virtuosa del principio di sussidiarietà. Così, per esempio, nelle regioni in cui il costo della vita è più elevato, i governi regionali potrebbero decidere di innalzare l'importo minimo della borsa oppure offrire la possibilità di prestiti integrativi; in altre, dove il costo della vita è contenuto e c'è invece necessità di realizzare servizi abitativi, gli interventi potrebbero essere mirati alla costruzione e alla gestione di residenze per gli studenti, anche con forme di collaborazione tra pubblico e privato, avvalendosi del ruolo fondamentale delle associazioni e delle cooperative di studenti.

In tale situazione, l'efficienza e l'efficacia degli

interventi potrebbero essere decisamente migliorate; prima è però necessario garantire che gli studenti meritevoli, anche se in condizioni economiche svantaggiate, possano ricevere un sostegno adeguato, e che questa possibilità non sia loro negata solo perché decidono di studiare in una regione, piuttosto che in un'altra. Tutto ciò costituirebbe un contributo importante al miglioramento dell'equità e dell'efficacia del nostro sistema di istruzione superiore.

### Note e indicazioni bibliografiche

**1** Si vedano, per una trattazione approfondita di questi temi, alcuni importanti studi di N. Barr, H. Vossensteyn e B. Chapman: N. Barr, *A Strategy for Financing Higher Education*, «Submission to the Education and Science Select Committee Inquiry into the Resourcing of Tertiary Education», July 2000; N. Barr, *Paying for Higher Education: Lessons from Economic Theory (and Some International Experience)*, presentation at «Seminar on the Financing of Higher Education», Helsinki, 30-31 August 2001; B. Chapman, *Conceptual Issues and the Australian Experience with Income Contingent Charges for Higher Education*, «*Economic Journal*», n.107, pp. 738-751; H. Vossensteyn, *Student Financial Support: an Inventory in 23 European Countries*, CHEPS, Centre for Higher Education Policy Studies, University of Twente, 2004.

**2** Nell'anno accademico 2003/04, la spesa complessiva per gli interventi di diritto allo studio universitari, non rivolti alla generalità degli studenti, è stata pari a circa 390 milioni di euro, di cui oltre 365 utilizzati per borse di studio (*dati MIUR, Direzione Generale per lo studente ed il diritto allo studio, Ufficio II.*).

**3** Mentre le leggi regionali di Veneto e Calabria affidano alle università solo alcune attività, la legge della Lombardia delega alle università *tutti* gli interventi in materia di diritto allo studio universitario, con il trasferimento delle risorse umane, finanziarie e patrimoniali.

**4** A livello nazionale, nel 2003/04, su 100 studenti idonei, solamente

72 hanno ricevuto effettivamente il beneficio. Va osservato come il 2001/02 sia stato caratterizzato da un aumento del numero di studenti idonei, soprattutto per effetto della riforma degli ordinamenti didattici, dell'eliminazione dei requisiti di merito per l'ottenimento della borsa di primo anno e dell'ampliamento degli interventi agli studenti di dottorato, dei corsi di specializzazione e dell'Alta Formazione Artistica e Musicale. Gli studenti idonei sono dunque stati 207.000 contro i circa 165.000 dell'anno precedente! A tale aumento del numero di idonei non è corrisposto un altrettanto significativo aumento di risorse; ciò ha comportato, per quell'anno, un netto calo nel "grado di copertura" degli studenti idonei, dal 79% al 66%.

**5** IRPET, *La valutazione di efficacia delle borse per il diritto allo studio*, a cura di S. Mele e N. Sciclone, «Documenti di Lavoro», febbraio 2004.

**6** L'articolo 117 lettera m) della Costituzione afferma che «Lo Stato ha legislazione esclusiva nelle seguenti materie: [...] m) determinazione dei livelli essenziali delle prestazioni concernenti i diritti civili e sociali che devono essere garantiti su tutto il territorio nazionale».

**7** Si veda il documento *Proposta per la definizione dei rapporti Stato-Regioni in materia di diritto allo studio universitario, a seguito della modifica del Titolo V della Costituzione*, Coordinamento degli Assessori Regionali all'Istruzione, nota del 2 maggio 2005.

Abbiamo molte più soluzioni  
di quante ne possiate immaginare...  
... why not ?

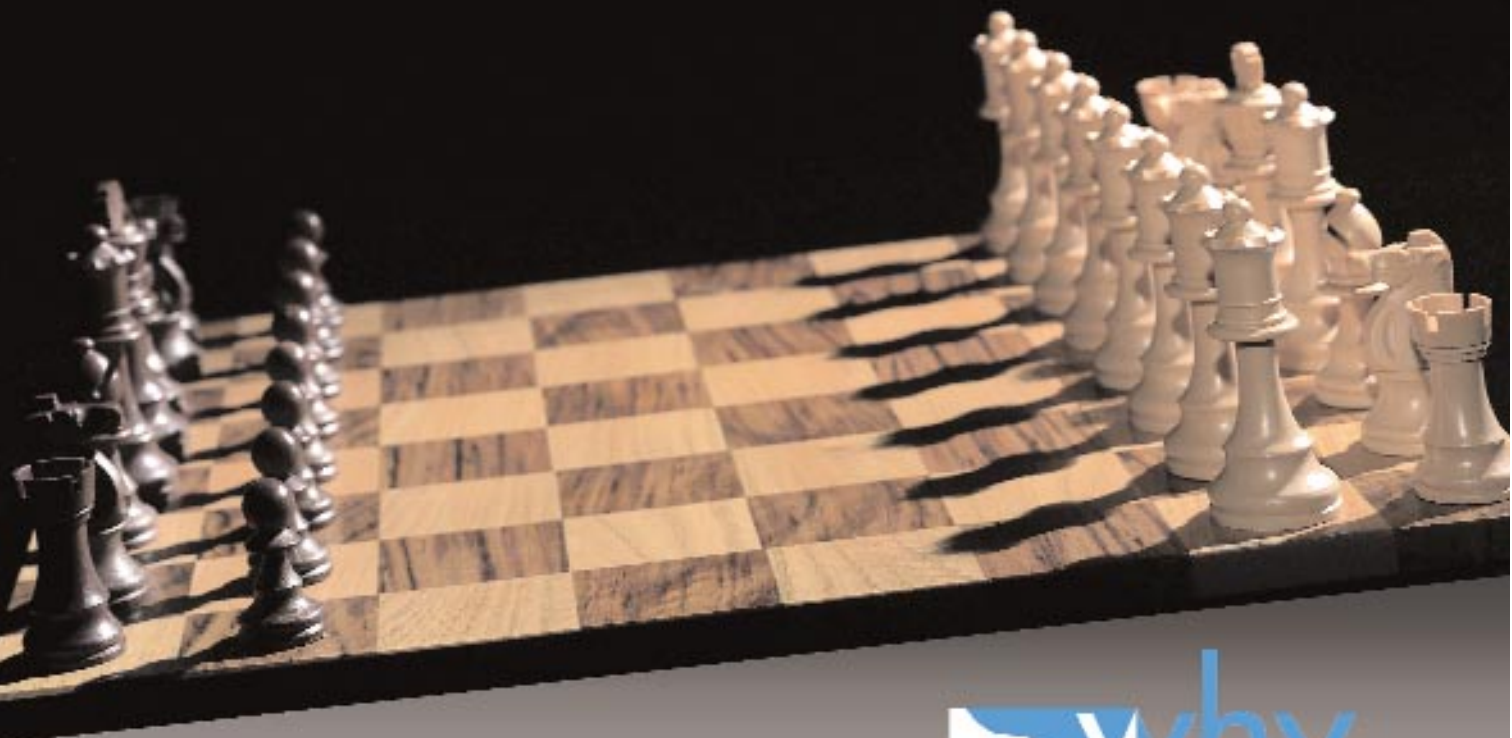


Foto: Ego

- Outsourcing
- Appalto di servizio
- Cooperative dedicate
- Distacco di manodopera



Partner  
**need**

Whynot MC srl

Via R. Scotellaro, 9 - 88040 Lamezia Terme - C7  
tel. 0968 419509 - 0968 417901 - fax 0968 418834

Via R. Franchetti, 3 - 20124 Milano  
tel. 02 45481240 - fax 02 45481701



[www.whynotmc.it](http://www.whynotmc.it)





Quando eseguiamo Microforatura, Microfresatura, Micromeccanica con tolleranze di  $\pm 1$  micron e finiture superficiali con rugosità di Ra 0.02, il poco può essere il tutto.

Una questione infinitesimale.

Un micron che fa la differenza tra una sconfitta, una buona posizione, un trionfo.

Dal 1930 condividiamo le sfide di clienti ambiziosi che sviluppano progetti senza eguali.



**CECCATO** S.p.A.  
Via Trentacoste, 14  
20134 Milano

Tel. 02.2156771  
Fax. 02.2155158  
e-mail [ceccato@ceccatospinnerets.com](mailto:ceccato@ceccatospinnerets.com)  
[www.ceccatospinnerets.com](http://www.ceccatospinnerets.com)

# ATLANTIDE

UN MONDO CHE FA PARLARE ALTRI MONDI

## Un futuro per l'Italia

Il numero 2/2006 uscirà in giugno, quindi dopo le elezioni, ma il prossimo governo, qualunque sia il suo colore, dovrà affrontare e sciogliere i nodi che impediscono al nostro Paese di liberare le proprie energie per uno sviluppo equilibrato ed equo.

Tra questi punti critici vi è senza dubbio il problema del welfare nelle sue varie componenti, dalla sanità alle pensioni, dai servizi di pubblica utilità alle attività non-profit, alle imprese sociali.

Particolarmente importante è l'analisi delle condizioni che possono permettere il passaggio dal vecchio welfare state, con le sue derive assistenzialistiche, ad una welfare society che corrisponda ad una corretta ed estesa applicazione del concetto di sussidiarietà.

Sarà questo uno dei temi centrali affrontati dal prossimo numero della nostra rivista.

Atlantide prosegue così il cammino iniziato con la discussione sulla possibilità di un rinnovato sviluppo, continuato con il Mediterraneo, crogiuolo di civiltà, l'approfondimento del concetto e dell'esperienza di libertà, l'analisi dei problemi connessi con la competitività e la valorizzazione delle nostre risorse, fino a questo numero dedicato al tema basilare dell'educazione.

## Un'occasione per partecipare, uno strumento per approfondire.

Compila il coupon e invialo per fax unitamente alla copia della ricevuta di pagamento a: MONDO ATLANTIDE - 02 89093228. Per informazioni: atlantide@sussidiarjeta.net



SI, desidero abbonarmi per un anno (4 numeri) ad ATLANTIDE, con la formula:

- Abbonamento Standard: 48 euro  Abbonamento Sostenitore: 120 euro  Abbonamento Benemerito: 500 euro  Abbonamento Estero: 65 euro

### Dati abbonato

Cognome \_\_\_\_\_ Nome \_\_\_\_\_

Via/Piazza \_\_\_\_\_ Cap. \_\_\_\_\_ Città \_\_\_\_\_

Tel. \_\_\_\_\_ Fax \_\_\_\_\_ E-mail \_\_\_\_\_

Professione \_\_\_\_\_

Effettuo il pagamento tramite versamento sul ccp n° 81288888 intestato a: Mondo Atlantide srl - Via Melchiorre Gioia, 161 - 20128 MI

### LEGGERE CON ATTENZIONE L'INFORMATIVA

Informativa e richiesta di consenso - d.lgs 196/2003. I suoi dati saranno trattati, manualmente ed elettronicamente da Mondo Atlantide Srl a socio unico - titolare del trattamento - al fine di gestire il rapporto di abbonamento. Inoltre, previo suo consenso, Mondo Atlantide Srl potrà utilizzare i Suoi dati per finalità di marketing, attività promozionali, offerte commerciali, analisi statistiche e ricerche di mercato. I Suoi dati potranno, altresì, essere comunicati ad aziende terze - (ivi comprese le società in rapporto di controllo e collegamento con Mondo Atlantide Srl e Socio Unico ai sensi dell'art. 2358 c.c. - (elenco disponibile a richiesta a Mondo Atlantide Srl) per loro autonomi utilizzi aventi la medesima finalità. Responsabile del trattamento è: Direct Channel Srl - Via Pindaro 17 - 20128 Milano. Le categorie di soggetti incaricati del trattamento dei dati per le finalità suddette sono gli addetti all'elaborazione dati, al confezionamento e spedizione del materiale editoriale e promozionale, al servizio di call center, alla gestione amministrativa degli abbonamenti ed alle transazioni e pagamenti connessi. Ai sensi dell'art.7, d.lgs 196/2003 potrà esercitare i relativi diritti, tra cui consultare, modificare, cancellare i Suoi dati ed opporsi al loro utilizzo per fini di comunicazione commerciale intenziva rivolgendosi a Direct Channel Srl - Via Pindaro 17 - 20128 Milano. Al titolare potrà rivolgersi per ottenere silenzio completo ad aggiornamento del responsabile.

Accanto che i Suoi dati siano trattati da Mondo Atlantide Srl a socio unico e dalle suddette aziende terze - (ivi comprese le società in rapporto di controllo e collegamento con Mondo Atlantide Srl a socio unico ai sensi dell'art. 2358 c.c. - per le finalità e secondo le modalità sopra illustrate?  SI  NO

Data

Firma

# ATLANTIDE

UN MONDO CHE FA PARLARE ALTRI MONDI