

Ezio Gamba

EMERGENZA ANTROPOLOGICA, EMERGENZA EDUCATIVA

Abstract

The open letter published in 2011 on “Avvenire” by Pietro Barcellona, Paolo Sorbi, Mario Tronti and Giuseppe Vacca invites to a “new alliance” between believers and non-believers in order to face what the four authors name an “anthropological emergency,” that is, a situation characterized by the technical possibility of wide manipulations of human life and the commodification of human life itself within an uncontrolled globalization. In view of such new alliance, the four scholars invite lay people, Catholics, and believers of other denominations or religions (especially within the area of Italian center-left) to a shared reflection on Pope Benedict XVI’s magisterium. Reflecting later on their own letter, the four scholars have highlighted the connection between the anthropological emergency that is the focus of their open letter and the educational emergency to which Pope Benedict has devoted several remarks. In this essay, I will reflect on these two concepts, elucidate their connection further, and emphasize the role played by hope or trust in the goodness of life as condition for education and, in general, for all non-objectifying attitudes toward human beings.

1. Il 16 ottobre 2011 «quattro studiosi non più giovani, passati per esperienze politiche comuni ormai lontane ma sempre connotati da pensieri diversi»¹, cioè Pietro Barcellona, Paolo Sorbi, Mario Tronti e Giuseppe Vacca, pubblicarono sul quotidiano “Avvenire” una lettera aperta, intitolata *L'emergenza antropologica: per una nuova alleanza*². Scopo del documento era appunto quello di denunciare l’“emergenza antropologica” in cui oggi ci troviamo come «la manifestazione più grave e al tempo stesso la radice più profonda

¹ Così si definiscono essi stessi nella *Premessa* del volume da loro quattro curato *Emergenza antropologica. Per una nuova alleanza tra credenti e non credenti*, Guerini e associati, Milano 2012, p. 9.

² Il documento compare su diversi siti internet, ma – stranamente – non su quello del quotidiano su cui è stato inizialmente pubblicato; affinché il lettore, se desidera, possa prenderne immediatamente visione, fornisco il link al blog di uno dei maggiori vaticanisti italiani, Sandro Magister, che riporta l'intero documento al termine di un proprio articolo di commento: <http://magister.blogautore.espresso.repubblica.it/2011/10/16/da-marx-a-benedetto-xvi-il-manifesto-che-fa-tremare-il-pd-e-non-solo/> (tutti i siti internet cui si rimanda nelle note del presente articolo sono stati controllati l'ultima volta il 2 febbraio 2014); nel seguito, tuttavia, tutte le citazioni dalla lettera aperta porteranno un'indicazione di numero di pagina, che si riferisce alla pubblicazione del documento stesso all'interno di P. BARCELLONA-P. SORBI-M. TRONTI-G. VACCA (a cura di), *Emergenza antropologica*, ed. cit., pp. 15-18.

della crisi della democrazia»³ e di chiamare credenti e non credenti, religioni e politica a una nuova alleanza volta a far fronte a questa emergenza.

Che cosa intendono i quattro autori parlando di “emergenza antropologica”? L’inizio della lettera aperta lo spiega:

«La manipolazione della vita, originata dagli sviluppi della tecnica e dalla violenza insita nei processi di globalizzazione in assenza di un nuovo ordinamento internazionale, ci pone di fronte ad una inedita emergenza antropologica. Essa ci appare la manifestazione più grave e al tempo stesso la radice più profonda della crisi della democrazia. Germina sfide che esigono una nuova alleanza fra uomini e donne, credenti e non credenti, religioni e politica»⁴.

Al centro dell’emergenza antropologica, dunque, si pongono le questioni relative alla vita e alle nuove possibilità di manipolazione di essa, una manipolazione che, permessa dagli sviluppi della tecnica, rimane però incontrollata e in balia della «violenza insita nei processi di globalizzazione in assenza di un nuovo ordinamento internazionale»; nella nuova alleanza necessaria per affrontare questa emergenza antropologica, sostengono gli autori, un ruolo centrale spetta alle religioni.

I quattro studiosi riflettono tenendo presente, al tempo stesso, il piano nazionale e quello globale: certamente l’emergenza antropologica è globale, ma gli autori sono interessati a individuare in quale forma la nuova alleanza da loro ritenuta necessaria possa trovare realizzazione in ambito nazionale⁵; proprio nell’ambito della politica italiana (intendendo la parola “politica” nel senso più ampio) essi vedono infatti alcuni segnali positivi sia nella ricerca di un ruolo nazionale nuovo da parte della Chiesa cattolica italiana, sia nel definirsi della fisionomia del Partito Democratico (grazie soprattutto all’opera di Pierluigi Bersani, che al tempo era Segretario del partito) come “partito di credenti e non credenti”, sia infine nell’istituirsi di un terreno di confronto tra politica e religione, o tra soggetti politici laici (in primo luogo il PD) e la Chiesa cattolica, in nome di una “nuova laicità” che, secondo gli autori della lettera aperta, sarebbe oggi promossa da entrambe le parti, cioè dai soggetti politici laici in questione, giunti ad abbandonare una concezione intollerante o laicistica della laicità e a riconoscere invece il ruolo positivo delle confessioni religiose, e dalla stessa Chiesa cattolica in nome dell’alleanza tra fede e ragione⁶.

³ P. BARCELLONA-P. SORBI-M. TRONTI-G. VACCA, *L'emergenza antropologica: per una nuova alleanza*, in IDD. (a cura di), *Emergenza antropologica*, ed. cit., p. 15.

⁴ *Ibidem*, ivi.

⁵ La lettera aperta, del resto, è stata pubblicata il giorno precedente l’inizio del convegno delle associazioni cattoliche sulla politica e sul bene comune svoltosi a Todi; l’intenzione degli autori di incidere effettivamente nel dialogo tra cattolici e laici in un momento di ridefinizione degli schieramenti politici è certamente esplicita.

⁶ «La prospettiva di una *nuova laicità* non è stata concepita dall’attuale pontefice; scaturita dal Concilio Vaticano II, ha avuto impulso sia dai pontefici che l’hanno preceduto, sia dal più avvertito pensiero laico in Germania, in Francia e in altri paesi europei tra cui l’Italia. Ma a noi pare che papa Ratzinger l’abbia particolarmente arricchita sviluppando l’idea dell’*alleanza tra fede e ragione* come chiave interpretativa della modernità e criterio orientativo valido per affrontare le sfide dell’emergenza antropologica» (P. BARCELLONA-P. SORBI-M. TRONTI-G. VACCA, *Premessa*, in IDD. [a cura di], *Emergenza antropologica*, ed. cit., pp. 12-13).

Al di là di quanto possa essere corretta e realistica questa prospettiva sulla situazione politica italiana degli ultimi anni, nel presente contesto occorre prendere in considerazione quali siano, secondo i quattro autori, i tratti di fondo dell'emergenza antropologica o le esigenze che oggi ci si impongono per superare l'emergenza stessa; a questo proposito gli autori della lettera aperta non fanno riferimento a filosofi o a uomini politici, bensì a due ecclesiastici: il primo è il cardinale Angelo Bagnasco, che nella sua relazione alla riunione del Consiglio permanente dei vescovi del 26-29 settembre 2011 (quindi circa venti giorni prima dell'uscita della lettera aperta) ha indicato nella costruzione di un *umanesimo condiviso* la bussola dell'impegno dei cattolici in politica e ha criticato «una certa cultura radicale [...] muovendo da una concezione individualistica, [...] rinchiude la persona nell'isolamento triste della propria libertà assoluta, slegata dalla verità del bene e da ogni relazione sociale. Per questo, dietro una maschera irridente, riduce l'uomo solo con se stesso, e corrode la società, intessuta invece di relazioni interpersonali e legami virtuosi di dedizione e sacrificio»⁷.

Soprattutto, però, i quattro autori esprimono la necessità che ci si confronti con il magistero di papa Benedetto XVI, con la sua teologia, con la sua visione antropologica e con la sua dottrina sociale; in particolare due sono gli elementi del suo magistero che essi considerano estremamente significativi, cioè «il rifiuto del “relativismo etico” e il concetto dei “valori non negoziabili”»⁸. In particolare riguardo al primo di questi due punti, i quattro autori sottolineano che il relativismo etico «permea [...] profondamente i processi di secolarizzazione, nella misura in cui siano dominati dalla mercificazione»⁹; mercificazione (dell'uomo stesso) e relativismo etico appaiono dunque legati tra loro agli autori della lettera aperta. Proprio per l'apprezzamento del magistero di Benedetto XVI, oltre che per la loro provenienza politica e culturale, i quattro autori hanno ricevuto, nei commenti giornalistici alla loro iniziativa, l'etichetta di “marxisti ratzingeriani”.

La lettera aperta ha suscitato discussioni vivaci (al di là di quanto effettivamente i suoi stimoli siano stati recepiti da quello che avrebbe dovuto essere il principale interlocutore dei quattro autori, cioè il PD di Bersani)¹⁰; alcune di queste discussioni hanno dato vita a un libro intitolato *Emergenza antropologica. Per una nuova alleanza tra credenti e non credenti*, curato dai quattro autori del documento e costituito dalla stessa lettera aperta, da una *Premessa* in cui i quattro autori, a poco più di sei mesi dalla pubblicazione del documento, fanno il punto della situazione e riflettono su alcune obiezioni ricevute, e da quattordici interventi di giornalisti, intellettuali (soprattutto filosofi) e uomini politici. Nella *Premessa* i quattro “marxisti ratzingeriani” ribadiscono alcune delle idee che hanno dato vita al documento, parlando di esso come di un gesto politico avente come proprio unico

⁷ L'intero discorso del Cardinal Bagnasco si può leggere sul sito di “Avvenire”: <http://www.avvenire.it/Chiesa/Pagine/prolusione-bagnasco.aspx>; diverse citazioni da esso (in parte coincidenti con il brano qui riportato) si trovano in P. BARCELLONA-P. SORBI-M. TRONTI-G. VACCA, *L'emergenza antropologica: per una nuova alleanza*, ed. cit., p. 16.

⁸ *Ibidem*, p. 17.

⁹ *Ibidem*, *ivi*.

¹⁰ Proprio il fatto di rivolgersi in modo così diretto (o anche esclusivo) al PD come soggetto politico di riferimento è stato del resto un aspetto della lettera aperta riguardo al quale più di uno degli autori che hanno apprezzato l'iniziativa dei quattro studiosi e hanno contribuito al volume *Emergenza antropologica* ha ritenuto di dover prendere le distanze.

scopo quello di contribuire alla costruzione di un umanesimo condiviso; inoltre affermano che la loro proposta, riguardo al tema della vita e della sua manipolazione, è quella di spostare l'attenzione dal piano dei diritti a quello delle responsabilità di ognuno nei confronti della vita (indipendentemente dal fatto che si tratti di una vita nascente, di una vita matura o di una vita che volge al termine)¹¹. L'aspetto che però, nel presente contesto, merita di essere particolarmente sottolineato tra tutti quelli affrontati nella *Premessa* è che nel capoverso conclusivo i quattro "marxisti ratzingeriani" scrivono di voler affrontare con ulteriori iniziative il tema dell'*emergenza educativa*, ritenendo che questo sia un tema che «interpella le più diverse "agenzie formative" (famiglia, scuola, confessioni religiose, centri di ricerca, mezzi di comunicazione sociale e altre istituzioni della "società politica" e della "società civile") e propone di associarle nell'elaborazione di un progetto educativo fondato sui valori di un *umanesimo condiviso*»¹². Come si vede, anche per l'educazione il riferimento a un umanesimo condiviso è fondamentale, mentre la perdita di questo umanesimo è proprio ciò che porta all'emergenza; gli autori affermano infatti che una riflessione sul tema dell'emergenza educativa è una delle direzioni di ricerca che potrebbero scaturire dalla loro lettera aperta; il tema dell'emergenza educativa viene dunque presentato come una conseguenza o una declinazione di quello, più generale, dell'emergenza antropologica.

2. Si potrebbe pensare che il rapporto di derivazione tra la formulazione del primo tema e quella del secondo sia esattamente l'inverso: probabilmente, infatti, lo spunto a utilizzare l'espressione "emergenza antropologica" deriva a Barcellona, Sorbi, Tronti e Vacca dalla riflessione su alcuni interventi o discorsi di Benedetto XVI, e in particolare dall'approfondimento o dall'ampliamento del tema, ben presente in questi interventi o discorsi, dell'emergenza educativa¹³.

L'espressione "emergenza educativa", infatti, ha assunto urgenza e rilevanza nel dibattito pubblico in seguito ad alcuni discorsi o documenti di Benedetto XVI¹⁴, tra i quali segnaliamo in particolare, per l'ampiezza di sviluppo e la centralità che il tema dell'emergenza educativa ha in essi, il *Discorso per l'apertura del convegno della diocesi di Roma* dell'11 luglio 2007 (che è il primo discorso in cui è tematizzata la questione dell'emergenza educativa)¹⁵, la *Lettera alla diocesi e alla città di Roma sul compito urgente*

¹¹ Cfr. P. BARCELLONA-P. SORBI-M. TRONTI-G. VACCA, *Premessa*, ed. cit., pp. 10-11.

¹² *Ibidem*, p. 13.

¹³ L'espressione "emergenza antropologica" non compare infatti, a differenza di "emergenza educativa", nei discorsi, interventi e documenti ufficiali di Benedetto XVI.

¹⁴ Cercando attraverso Google nella sezione del sito della Santa Sede dedicata ai discorsi e ai documenti di Benedetto XVI si rileva che i testi in cui compare l'espressione "emergenza educativa" sono 29 (la stringa di ricerca utilizzata è «"emergenza educativa" site:http://www.vatican.va/holy_father/benedict_xvi/); in molti di questi, però, il tema dell'emergenza educativa, o dell'educazione in generale, è solamente menzionato di sfuggita.

¹⁵ http://www.vatican.va/holy_father/benedict_xvi/speeches/2007/june/documents/hf_ben-xvi_spe_20070611_convegno-roma_it.html; per la precisione l'espressione "emergenza educativa" compare già nei saluti conclusivi del discorso di Benedetto XVI in occasione dell'*Udienza generale* del 7 febbraio 2007 (http://www.vatican.va/holy_father/benedict_xvi/audiences/2007/documents/hf_ben-xvi_aud_20070207_it.html); si tratta però solamente di un piccolo accenno.

dell'educazione del 21 gennaio 2008¹⁶, il discorso tenuto in occasione dell'*Udienza per la presentazione e consegna alla diocesi di Roma della lettera alla diocesi e alla città di Roma sul compito urgente dell'educazione* del 23 febbraio 2008¹⁷ e il *Discorso all'assemblea generale della Conferenza Episcopale Italiana* del 27 maggio 2010¹⁸.

Nella *Lettera alla diocesi e alla città di Roma* Benedetto XVI scrive:

«Educare però non è mai stato facile, e oggi sembra diventare sempre più difficile. Lo sanno bene i genitori, gli insegnanti, i sacerdoti e tutti coloro che hanno dirette responsabilità educative. Si parla perciò di una grande “emergenza educativa”, confermata dagli insuccessi a cui troppo spesso vanno incontro i nostri sforzi per formare persone solide, capaci di collaborare con gli altri e di dare un senso alla propria vita».

Poche righe sotto il Papa spiega il rapporto tra lo svanire di un umanesimo condiviso e l'insorgere dell'emergenza educativa:

«[...] sono in questione non soltanto le responsabilità personali degli adulti o dei giovani, che pur esistono e non devono essere nascoste, ma anche un'atmosfera diffusa, una mentalità e una forma di cultura che portano a dubitare del valore della persona umana, del significato stesso della verità e del bene, in ultima analisi della bontà della vita. Diventa difficile, allora, trasmettere da una generazione all'altra qualcosa di valido e di certo, regole di comportamento, obiettivi credibili intorno ai quali costruire la propria vita».

Appare qui chiaramente che la radice della gravissima difficoltà non è semplicemente la diffusione di un relativismo che non permette di avere né principi condivisi su cui basare l'educazione, né valori condivisi da trasmettere, né un'idea dell'uomo condivisa da porre alla base del processo educativo. Ciò che è venuto a mancare non è solamente un accordo sui principi, ma anche, e più profondamente, lo sfondo umanistico su cui potrebbero essere stabiliti questi principi; il diffondersi dello scetticismo ha cioè colpito non soltanto la fiducia nella possibilità di porre alla base dell'educazione principi condivisi, ma anche quella nel valore stesso dell'educare (e dell'educando); educare è diventato più difficile non soltanto nel senso che non si sa bene in base a quali principi farlo, ma anche nel senso che non sembra che ne valga davvero la pena.

Nel *Discorso all'assemblea generale della Conferenza Episcopale Italiana* del 27 maggio 2010 Benedetto XVI approfondisce il tema e, sottolineando la necessità di una riflessione che

¹⁶ http://www.vatican.va/holy_father/benedict_xvi/letters/2008/documents/hf_ben-xvi_let_20080121_educazione_it.html

¹⁷ http://www.vatican.va/holy_father/benedict_xvi/speeches/2008/february/documents/hf_ben-xvi_spe_20080223_diocesi-roma_it.html

¹⁸ http://www.vatican.va/holy_father/benedict_xvi/speeches/2010/may/documents/hf_ben-xvi_spe_20100527_cei_it.html; come si può vedere, gli interventi papali in cui la questione dell'emergenza educativa ha un ruolo centrale sono rivolti alla diocesi e alla città di Roma oppure alla Chiesa italiana; ciò non vuol dire che la questione riguardi solamente o specificamente il nostro paese. Lo stesso Benedetto XVI afferma infatti, in un'intervista rilasciata ad alcuni giornalisti il 26 settembre 2009 durante il volo di andata del suo viaggio apostolico nella Repubblica Ceca, che «[i]n Italia parliamo del problema dell'emergenza educativa. È un problema comune a tutto l'Occidente» (la trascrizione del dialogo è disponibile all'URL http://www.vatican.va/holy_father/benedict_xvi/speeches/2009/september/documents/hf_ben-xvi_spe_20090926_interview_it.html).

vada alle radici dell'attuale emergenza educativa, afferma di vedere soprattutto due di queste radici. Da una parte l'emergenza educativa deriverebbe dal rifiuto di ogni autorità nell'educazione:

«Una radice essenziale consiste – mi sembra – in un falso concetto di autonomia dell'uomo: l'uomo dovrebbe svilupparsi solo da se stesso, senza imposizioni da parte di altri, i quali potrebbero assistere il suo autosviluppo, ma non entrare in questo sviluppo. In realtà, è essenziale per la persona umana il fatto che diventa se stessa solo dall'altro, l'“io” diventa se stesso solo dal “tu” e dal “voi”, è creato per il dialogo, per la comunione sincronica e diacronica. E solo l'incontro con il “tu” e con il “noi” apre l'“io” a se stesso. Perciò la cosiddetta educazione antiautoritaria non è educazione, ma rinuncia all'educazione: così non viene dato quanto noi siamo debitori di dare agli altri, cioè questo “tu” e “noi” nel quale si apre l'“io” a se stesso. Quindi un primo punto mi sembra questo: superare questa falsa idea di autonomia dell'uomo, come un “io” completo in se stesso, mentre diventa “io” anche nell'incontro collettivo con il “tu” e con il “noi”».

La seconda radice è nuovamente lo scetticismo di cui si parlava precedentemente, ma questa volta l'esposizione di questo scetticismo subisce un approfondimento:

«L'altra radice dell'emergenza educativa io la vedo nello scetticismo e nel relativismo o, con parole più semplici e chiare, nell'esclusione delle due fonti che orientano il cammino umano. La prima fonte dovrebbe essere la natura, la seconda la Rivelazione. Ma la natura viene considerata oggi come una cosa puramente meccanica, quindi che non contiene in sé alcun imperativo morale, alcun orientamento valoriale: è una cosa puramente meccanica, e quindi non viene alcun orientamento dall'essere stesso. La Rivelazione viene considerata o come un momento dello sviluppo storico, quindi relativo come tutto lo sviluppo storico e culturale, o – si dice – forse c'è rivelazione, ma non comprende contenuti, solo motivazioni. E se tacciano queste due fonti, la natura e la Rivelazione, anche la terza fonte, la storia, non parla più, perché anche la storia diventa solo un agglomerato di decisioni culturali, occasionali, arbitrarie, che non valgono per il presente e per il futuro».

L'identificazione della seconda delle due radici dell'emergenza educativa con certi aspetti fondamentali (imporsi del relativismo, perdita di un umanesimo condiviso) di ciò che prima è stato indicato come “emergenza antropologica” è immediata ed evidente. Riflettendo sulla prima delle due radici, però, vediamo che anch'essa consiste in un aspetto fondamentale dell'emergenza antropologica: la perdita della concezione dell'uomo come essere costitutivamente relazionale e la sua riduzione a individuo assoluto. In questo oblio della costitutiva relazionalità dell'uomo, ovviamente, sbiadiscono le appartenenze dell'uomo alle comunità naturali, a cominciare dalla famiglia; tutte le relazioni che si presentano come naturali, comprese quelle da cui origina la stessa vita dell'essere umano, cioè la relazione tra due genitori e quella tra genitori e figli, passano in secondo piano e possono essere considerate come liberamente manipolabili; l'appartenenza dell'uomo a una comunità politica non viene più considerata come qualcosa di nativo, ma piuttosto come il risultato della costruzione di corpi politici artificiali (la politica stessa diviene dunque, da arte del governo di un con-vivere connaturato all'uomo, tecnica della progettazione e del funzionamento di queste costruzioni artificiali)¹⁹; in questo appannamento delle appartenenze familiari, ma anche

¹⁹ Alla contrapposizione di queste due visioni della politica e alle concezioni dell'essere umano che fanno da sfondo ad esse è dedicato in particolare il saggio di Gabriella Cotta all'interno del volume

culturali, nazionali o religiose, l'individuo si trova solo di fronte allo stato e al mercato, che appaiono peraltro sempre più alleati tra loro; in questo senso possiamo anche dire che l'oblio della connaturale relazionalità dell'uomo non può che portare verso un assetto politico-sociale autoritario, in cui il potere dello stato e del mercato non è limitato da altre forze sociali, ma si esercita senza ostacoli su un pulviscolo indifferenziato di individui senza appartenenze particolari.

In quest'ottica individualistica le relazioni tra gli esseri umani, non potendo essere naturali, non possono che essere frutto di un'imposizione oppure di una contrattazione che si presenta come libera. Sarà allora logico, in nome della libertà dell'individuo, opporsi alle relazioni imposte e far sì che l'individuo abbia solamente relazioni in cui egli stesso è entrato per propria libera scelta e in accordo con altri; tentazione perenne per chi detiene il potere, ovviamente, è quella di travestire da relazioni liberamente accettate rapporti che in realtà sono frutto di imposizione. In questo orizzonte, certamente, il ruolo di molte relazioni asimmetriche in cui si esprime un rapporto di autorità tra i membri della relazione stessa risulta estremamente problematico, perché spesso è difficile poter vedere in esse il risultato di una libera contrattazione; la relazione tra educatore ed educando appartiene chiaramente a questo tipo di rapporti; questo vuol dire che si tratta necessariamente di una relazione imposta dall'alto sul membro della relazione che subisce l'autorità in cui essa consiste? In tal caso, occorrerà forse eliminare ogni relazione di autorità di questo tipo? Un'applicazione radicale e integrale di quest'ipotesi, anche qualora non si condivida l'orizzonte generale di pensiero di Benedetto XVI, pare però effettivamente una rinuncia all'educazione, più che un miglioramento di essa. La strada che sembra essere generalmente seguita nelle democrazie appare peraltro diversa e si fonda, da una parte, sull'opposizione agli eccessi dell'uso dell'autorità nell'educazione e, dall'altra, sul riportare, facendo dello stato il garante dell'educazione, la relazione educatore-educando a quel generale orizzonte di contrattazione che è posto alla base dello stato stesso. Tutto ciò rimanda alla necessità di esaminare certi tratti generali delle attuali politiche in materia di educazione.

3. A questo proposito, certamente, occorre ammettere che condurre un esame davvero generale e approfondito delle politiche in materia di educazione a livello globale eccederebbe sia lo spazio qui a disposizione, sia le forze e la preparazione di chi scrive; è tuttavia possibile esprimere alcune constatazioni relative a diversi fenomeni politici che avvengono nel nostro paese e proporre una lettura unitaria di certi fatti, in modo per lo meno da riflettere sulla questione se effettivamente le azioni intraprese nel campo della politica dell'educazione vadano nella direzione del superamento dell'emergenza educativa o piuttosto in quella del suo aggravamento.

Prima di tutto occorre constatare in modo esplicito un fatto piuttosto evidente, cioè che, se ci aspettassimo che lo sbiadire di uno sfondo umanistico su cui basare principi di educazione condivisi si traduca in una generale perdita di interesse da parte dell'azione politica o del dibattito pubblico rispetto ai temi dell'educazione, saremmo smentiti dai

curato dai quattro autori della lettera aperta; cfr. G. COTTA, *Marxisti ratzingeriani*, in P. BARCELLONA-P. SORBI-M. TRONTI-G. VACCA (a cura di), *Emergenza antropologica*, ed. cit., pp. 57-65; cfr. in particolare p. 63.

fatti; negli ultimi vent'anni abbiamo infatti assistito a un'ipertrofia di proposte di legge e di presunte riforme su tutti gli aspetti della scuola e dell'università. I risultati di tutto ciò sono stati a dir poco confusi, ma certamente quest'attenzione politica per la scuola e per l'università sembrerebbe dimostrare che l'interesse per l'educazione e per le politiche dell'educazione non è andato perduto; inoltre, per quanto una parte di queste iniziative politiche sia stata guidata da una considerazione della scuola esclusivamente in termini economici e si sia posta unicamente lo scopo di ridurre i costi della scuola per lo stato, non si può negare che accanto alle proposte nate unicamente da considerazioni di spesa se ne siano anche trovate altre che, indipendentemente dalla loro spesso dubbia efficacia, sono state effettivamente rivolte a migliorare (anche se si può certamente discutere su che cosa questo verbo, applicato alla scuola, significhi) la scuola e l'università italiana.

Si potrebbe pensare che questo ampio interesse politico o, più in generale, pubblico per la scuola sia un segnale positivo per quanto riguarda la possibilità del superamento dell'emergenza educativa; ritengo tuttavia che un esame dei tratti generali del modo in cui vengono affrontate le questioni dell'educazione nel dibattito politico attuale smentisca questo ottimismo. Per poter esaminare con riferimento a documenti, e non solamente in base a impressioni soggettive, questi tratti generali del dibattito politico sull'educazione, intendo prendere in esame nelle prossime pagine i programmi elettorali (così come si possono reperire su internet) con cui i quattro maggiori partiti politici italiani si sono presentati alle ultime elezioni politiche, svoltesi nel febbraio 2013; lo scopo non sarà quello di valutare i vari programmi, ma piuttosto quello di far emergere da questo esame quali sono gli elementi comuni ad essi in materia di educazione; in questi elementi comuni potremo dunque riconoscere i tratti generali e fondamentali del dibattito politico italiano sull'educazione al di là delle distinzioni di schieramento²⁰.

Se prendiamo in considerazione il programma del Partito Democratico²¹, dal quale comincio soprattutto perché si tratta del soggetto politico cui principalmente fanno riferimento i quattro “marxisti ratzingeriani” nella loro lettera aperta, facciamo immediatamente la sorprendente scoperta che in esso non compare né il termine “educazione”, né qualsiasi altro aggettivo, verbo o avverbio da esso derivato; compare invece alcune volte, soprattutto nella sezione del documento intitolata *Sapere*, il termine “formazione”, che non possiamo considerare pienamente come suo sinonimo; leggendo la sezione *Sapere*, inoltre, vediamo chiaramente come l'ambito della formazione, al di là di un vago accenno alla formazione permanente, sia fatto coincidere integralmente con quello della scuola. Se esaminiamo poi gli scarsissimi riferimenti del programma alle questioni della famiglia (trattate solamente all'interno della sezione *Lavoro*), vediamo che a questa non è riconosciuto in alcun modo un compito educativo, anzi, semmai il ruolo della famiglia nell'educazione viene limitato; nel documento si parla infatti di aiutare le famiglie, ma lo scopo di questi aiuti, stando a quanto chiaramente scritto nel documento,

²⁰ Ovviamente si sarebbero potuti scegliere altri documenti, in alternativa ai programmi di partito o accanto ad essi; ogni scelta avrebbe naturalmente i suoi vantaggi e i suoi limiti; mi sembra però che, per l'individuazione dei tratti generali del dibattito politico, i programmi di partito (nei quali leggiamo non solo ciò che la dirigenza del partito afferma di voler realizzare, ma anche, e forse soprattutto, ciò che la dirigenza stessa ritiene che gli elettori si aspettino dal partito) forniscano uno strumento maneggevole e almeno in prima istanza efficace.

²¹ <https://s3.amazonaws.com/PDS3/allegati/il-programma-dei-democratici-e-dei-progressisti.pdf>.

non è quello di mettere in grado la famiglia di svolgere nel migliore dei modi il suo compito educativo (cui non si accenna mai), bensì quello di favorire il lavoro femminile. Lo strumento principale di questa promozione del lavoro femminile, inoltre, è un «programma straordinario per la diffusione degli asili nido»; certamente non si possono che comprendere e apprezzare le ragioni sociali (e anche quelle propriamente educative) di questa proposta, ma al tempo stesso occorre notare che, non essendo accompagnata o bilanciata da alcun riconoscimento di un ruolo educativo della famiglia, la proposta stessa fa emergere chiaramente che l'assunto generale che informa di sé tutta la considerazione della famiglia stessa all'interno del programma del PD è che aiutare la famiglia non significhi porla in grado di svolgere nel modo migliore il suo compito educativo, bensì semmai sgravarla parzialmente dell'incombenza di cura ed educazione dei bambini predisponendo per questo compito strutture statali, in modo da permettere alle madri di trovarsi un lavoro da cui ricavare reddito; che l'educazione dei bambini sia un aspetto essenziale della realtà della famiglia, e non semplicemente una gravosa incombenza che ostacola la vita della famiglia stessa, sembra un'idea lontana anni luce dalla *forma mentis* degli estensori del documento. Sul possibile ruolo educativo di altre realtà al di fuori della scuola e della famiglia, come parrocchie o società sportive, non si trova nel documento alcun accenno.

Passando al programma del Popolo della Libertà²², vediamo che in esso, se non altro, i termini “educazione” ed “educativo” compaiono in due pagine del documento: la prima è p. 12, nella sezione *Famiglia* del programma; qui si parla di aiuti alle famiglie, in particolare a quelle numerose, di sostegni straordinari per l'assistenza a disabili e ad anziani non autosufficienti, di un piano di sviluppo degli asili nido, e si avanzano anche due proposte relative all'educazione: «[b]uono (o credito d'imposta) per scuola [e] università per favorire libertà di scelta educativa delle famiglie» (all'inizio della pagina si legge che la libertà educativa è uno dei punti fermi dell'azione legislativa del PdL) e «[r]endere totalmente detraibili dall'imponibile fiscale le spese per l'educazione e l'istruzione dei figli». Come si vede chiaramente, l'idea che gli estensori di questo documento hanno della famiglia è molto più realistica e di ampio respiro rispetto a quella che emerge dal programma del PD, e l'obiettivo degli aiuti alla famiglia non è riduzionisticamente limitato alla promozione del lavoro dei membri della famiglia stessa; eppure, sul terreno dell'educazione, entrambi i programmi condividono il comune orizzonte dell'identificazione tra educazione e scuola: l'educazione avviene al di fuori della famiglia, non nell'ambito di essa; la libertà educativa che il PdL sostiene è la libertà dei genitori di scegliere tra far educare i figli in una scuola statale o in una privata; il riferimento alle spese per l'educazione è chiaramente riferito ai costi dell'educazione scolastica. Tutto ciò è confermato da quanto si legge a p. 28, all'interno della sezione *Scuola, università e ricerca*: qui si propone l'«[i]nizio del percorso educativo a 5 anni»; evidentemente si pensa che ciò che accade nella vita di un bambino prima che questo cominci a frequentare una scuola non abbia alcun valore educativo. Anche nel caso del programma del PdL, inoltre, non si accenna neppure lontanamente alla funzione formativa di realtà come le parrocchie o le società sportive.

²² <http://www.pdl.it/programma-elezioni-politiche-2013/>.

Passando al programma del Movimento 5 Stelle²³, vediamo che in esso non compare il riferimento a una politica dell'educazione; il termine "educazione" compare solamente due volte: la prima a p. 13 (nella sezione *Salute*, sottosezione *Informazione*), dove si legge che dovrà essere promosso un «programma di educazione sanitaria indipendente pubblico e permanente sul corretto uso dei farmaci, sui loro rischi e benefici», e la seconda alla pagina seguente (nella sezione *Salute*, sottosezione *Ricerca*), all'interno di un elenco di settori (comprendente anche i trasporti, l'urbanistica, l'ambiente e il lavoro) rispetto ai quali il programma prevede che si introduca la valutazione dell'impatto sanitario delle politiche pubbliche; è chiaro che nessuno di questi due punti programmatici riguarda propriamente l'educazione, perché nel primo caso si tratta di informazione più che di educazione vera e propria, mentre nel secondo l'educazione compare solamente all'interno di un elenco. I temi della scuola ricevono però una propria trattazione nella sezione *Istruzione* del programma (p. 15). "Famiglia", "genitore", "formazione", "bambino", "infanzia", "ragazzo", "Chiesa", "religione", "parrocchia" sono parole che non compaiono nel programma; in un'occasione (p. 5, nella sezione *Energia*) si accenna ai "centri sportivi" solamente perché questi sono inseriti in un elenco di edifici per i quali si prevede l'utilizzo di tecnologie di produzione dell'energia più efficienti e rispettose dell'ambiente. Al di là del giudizio che si può dare su quanto la concezione assolutamente individualistica che sembra essere alla base di questo programma sia rispondente alla realtà dell'essere umano, quello che occorre qui sottolineare è che, come nei programmi precedenti, si ha una considerazione delle questioni della scuola, ma non si prende minimamente in considerazione l'ipotesi che l'educazione non si esaurisca nella scuola, ma avvenga anche in famiglia o in altre realtà.

Per quanto riguarda infine il quarto partito, Scelta Civica, occorre forse prendere in considerazione due documenti: il primo è la cosiddetta "Agenda Monti"²⁴, che è stata alla base del costituirsi del partito; in questo documento, in cui l'allora Presidente del Consiglio Mario Monti fa il punto sui problemi dell'Italia e formula alcuni indirizzi generali per un'azione politica che li affronti, leggiamo una frase che, per quanto lapalissiana se considerata di per sé, risulta quasi sorprendente dopo l'esame dei programmi di partito esaminati in precedenza: «E servono robuste politiche di conciliazione famiglia-lavoro estese a un numero crescente di imprese e istituzioni ed un ampliamento del congedo di paternità. Se la maternità viene facilitata e occuparsi della cura e dell'educazione dei figli non è una corsa ad ostacoli, è più facile per le donne entrare o restare nel mercato del lavoro» (p. 17). Certamente anche qui sembra che *il fine* dell'intervento per rendere più agevole l'opera educativa svolta dalla famiglia nei confronti dei figli sia dare alle madri la possibilità di lavorare, tuttavia il riconoscimento che l'educazione dei figli è un aspetto essenziale della realtà della famiglia è inequivocabile. Anche nel caso di Scelta Civica, tuttavia, nel momento in cui gli indirizzi generali espressi nell'"Agenda Monti" sono stati sviluppati in un programma di azione politica ne è risultato un documento programmatico²⁵ avente, riguardo all'educazione, sostanzialmente i medesimi caratteri segnalati riguardo agli altri tre: la parola

²³ <https://s3-eu-west-1.amazonaws.com/materiali-bg/Programma-Movimento-5-Stelle.pdf>.

²⁴ <http://agendamonti.s3.amazonaws.com/UnAgenda-per-un-impegno-comune-di-Mario-Monti.pdf>.

²⁵ <http://www.sceltacivica.it/20prioritaSC>.

“educazione” vi compare una sola volta (al punto 17), dove si afferma che le spese per l’educazione e per la ricerca devono essere salvaguardate (e già da ciò si può capire che l’educazione cui ci si riferisce è solamente quella che si svolge nella scuola); la scuola è oggetto di specifica considerazione, mentre il ruolo educativo delle famiglie, anche dove si affronta l’esigenza di aiuti alle famiglie stesse, viene quantomeno sottaciuto; inoltre non si fa parola del fatto che l’educazione possa avvenire anche in altre realtà al di fuori della scuola e della famiglia.

Da questo esame, forse un po’ lungo, dei programmi dei quattro partiti, emergono alcuni tratti di fondo: un’attenzione generale alle questioni della scuola, considerate da ogni partito come imprescindibili, ma anche una totale mancanza di considerazione per il ruolo educativo della famiglia e ancor più per la possibilità che l’educazione avvenga in altre realtà diverse dalla scuola o dalla famiglia. L’ambito dell’educazione e quello della scuola, dunque, nell’ottica dei partiti politici che agiscono in Italia vengono a identificarsi; del resto può darsi che proprio questa negazione del ruolo educativo della famiglia sia stata una delle ragioni per cui negli ultimi vent’anni la scuola, come si è visto, è stata oggetto di un’attività normativa ipertrofica, mentre una vera politica a favore della famiglia non è mai uscita dall’ambito dei propositi o delle promesse²⁶.

Si può del resto notare che quest’attività normativa ipertrofica nei confronti della scuola è consistita principalmente, sul piano pratico, in un’estrema burocratizzazione della scuola e dell’università: si è sempre più cercato o preteso di trasformare l’insegnamento e la valutazione in procedure predefinite da seguire in modo rigido; inoltre l’effettiva attività di insegnamento è passata sempre più in secondo piano rispetto alla progettazione dell’attività stessa e alla relazione su essa e sui risultati raggiunti.

In considerazione di ciò ci si può porre una questione fondamentale, che dovrebbe servire come chiave interpretativa delle constatazioni finora presentate riguardo alla politica dell’educazione in Italia: come va interpretata quest’opera di ipercodificazione delle attività della scuola italiana, e quali rapporti ci sono tra questa iperattività legislativa e la situazione di emergenza educativa e antropologica sopra delineata? Si potrebbe pensare che l’eccesso di attività legislativa sia una reazione alla generale difficoltà o

²⁶ Occorre forse evitare un fraintendimento: col rimarcare, riguardo ai programmi politici sopra esaminati, l’assenza di un riconoscimento del ruolo educativo della famiglia non intendo certamente sostenere che la politica debba interessarsi dell’educazione in famiglia nel senso di intervenire normativamente riguardo alle forme e ai contenuti di questa educazione stessa; questo è infatti un ambito che deve essere lasciato alle famiglie nella loro autonomia. Lo stesso vale, naturalmente, per l’educazione nelle parrocchie o in altre realtà simili (forse più sfumata è invece la questione del ruolo che lo stato potrebbe avere riguardo all’educazione nell’ambito sportivo). Nei confronti dei compiti educativi delle famiglie, delle parrocchie o delle comunità religiose lo stato non potrà che svolgere un ruolo indiretto ed esterno, favorendo queste realtà educative e rendendo loro più agevole svolgere i propri compiti; sostenere la necessità di aiuti alle famiglie riconoscendo ad esse un fondamentale ruolo educativo è però ben diverso da sostenere la necessità di aiuti alle famiglie non riconoscendo questo ruolo (e magari affermando che gli aiuti alle famiglie hanno uno scopo principale che non è la tutela della funzione educativa della famiglia stessa, bensì – per esempio – la promozione dell’occupazione femminile) o, ancor più, da concepire questi aiuti in un’ottica generale secondo cui l’educazione dei figli non sembra essere un aspetto essenziale della realtà della famiglia, bensì solamente una gravosa incombenza che dovrebbe essere il più possibile tolta ad essa e trasferita a strutture di tipo scolastico (che quindi, in quest’ottica, aiuterebbero le famiglie non affiancandosi ad esse nell’educazione dei bambini, bensì piuttosto liberandole, almeno in gran parte, da questo fardello).

incertezza che colpisce le pratiche educative; il fatto che la chiara percezione di un fallimento in un certo campo porti a una proliferazione di interventi legislativi sempre più frequenti, ma comunque inefficaci, non è infatti per nulla stupefacente.

In questa lettura dell'attuale iperproduzione di leggi e provvedimenti riguardanti la scuola potrebbe certamente esserci molto di vero; ritengo tuttavia che occorra non lasciarsi sfuggire il fatto che questa ipercodificazione della scuola si basa proprio sugli stessi assunti che sono alla base dell'emergenza antropologica, e che pertanto, più che una reazione all'emergenza educativa, quest'ipercodificazione risulta essere una delle espressioni di essa e quindi un'attività che tende non a combatterla, bensì ad aggravarla.

Quest'affermazione è basata su alcune considerazioni: in primo luogo, il fatto che l'attenzione della politica sia rivolta solamente alla scuola e che le attività educative di altri soggetti, inclusa la famiglia, sia relegata nell'irrilevanza, se non propriamente osteggiata, è perfettamente coerente con un fondamentale aspetto, già precedentemente esaminato, dell'emergenza antropologica, cioè con il diffondersi di una concezione di tutte le appartenenze (e le relazioni) dell'uomo diverse da quella allo stato come quantomeno trascurabili; anche qui si vede dunque all'opera il processo di isolamento degli individui di fronte allo stato²⁷. In un certo senso si può dire che, in campo educativo, lo stato non tolleri la concorrenza: da una parte, infatti, l'educazione viene ridotta alla scuola, dall'altra l'iniziativa privata in campo scolastico viene costretta a omologarsi integralmente alla scuola statale²⁸. Se, come si è visto in due citazioni

²⁷ Sopra si è parlato di un isolamento dell'individuo di fronte allo stato *e al mercato*; nell'assetto che questi due poteri hanno assunto l'uno nei confronti dell'altro in Italia, certamente, il campo della scuola (eccezion fatta per l'ambito della scuola dell'infanzia) è rimasto, in modo praticamente integrale, in mano allo stato: il fatto che il titolo di studio abbia un valore legale e soprattutto la completa omologazione della scuola privata a quella statale (si veda la nota successiva) hanno posto sostanzialmente fuori mercato la scuola privata (come si è accennato poche righe sopra, però, questo discorso non vale per l'ambito della scuola dell'infanzia, nel quale il fatto che l'esiguo numero dei posti disponibili nelle scuole gestite dallo stato o dai comuni sia molto inferiore a quello delle richieste di iscrizione permette alle scuole private di non uscire di mercato); al di là della possibilità di sporadiche eccezioni, sostanzialmente oggi in Italia una scuola privata che non voglia costituire un percorso di conseguimento di un diploma per vie molto facilitate (spesso in modo scandaloso) può esistere solamente se non fa della logica di mercato (che rimane comunque un termine di confronto ineludibile) il proprio criterio; una scuola privata che intenda essere autenticamente educativa può dunque esistere solamente se il suo criterio ultimo non è il profitto (il che, per esempio, è ciò che ci si potrebbe o dovrebbe aspettare da una scuola che appartenga a una comunità religiosa).

²⁸ In Italia la questione della scuola privata è al centro di un dibattito perenne; occorre tuttavia notare che, sia da parte dei nemici della scuola privata, sia da parte dei suoi presunti sostenitori, la questione del ruolo della scuola privata è ridotta a quella del suo finanziamento pubblico. Per il resto, l'assetto legislativo vigente fa sì che la scuola privata, per essere legalmente riconosciuta o paritaria, debba essere una copia identica della scuola statale per quanto riguarda programmi, orari, organizzazione dell'attività didattica e così via; in base a questa conformazione della scuola privata alla scuola statale, lo stato riconosce il valore legale dei titoli di studio conseguiti nella scuola privata; questa omologazione della scuola privata paritaria a quella statale viene oggi messa in discussione molto raramente. Al di là delle valutazioni che si possono dare di questa omologazione, tuttavia, è innegabile che essa significhi che alla scuola privata paritaria viene negato qualsiasi ruolo di sperimentazione in campo scolastico e che lo stato ha il monopolio dei contenuti e dell'organizzazione dell'educazione scolastica, anche se non ha quello della gestione amministrativa di ogni singola scuola. I sostenitori del finanziamento pubblico alla scuola privata paritaria ricordano con insistenza che le leggi vigenti (e in particolare la legge n. 62 del 10

riportate in precedenza, i quattro “marxisti ratzingeriani” elencano come esempi di “agenzie formative” «famiglia, scuola, confessioni religiose, centri di ricerca, mezzi di comunicazione sociale e altre istituzioni della “società politica” e della “società civile”», e se Benedetto XVI indica tra coloro che hanno dirette responsabilità educative i genitori, gli insegnanti e i sacerdoti²⁹, la politica italiana ci presenta un quadro tutt’altro che pluralistico: l’unica agenzia educativa è la scuola e l’unico educatore è l’insegnante (la cui attività si svolge secondo procedure e finalità fissate dallo stato), se non lo stato stesso per mezzo dell’insegnante.

Il secondo aspetto di sintonia tra l’ipercodificazione in corso in campo scolastico e i tratti di fondo dell’emergenza antropologica consiste nel fatto che, riducendo l’educazione (scolastica) a procedure sempre più rigide e burocratizzate, viene via via cancellato il concetto dell’educazione come incontro tra due libertà: tanto la libertà dell’educatore quanto quella dell’educando, nella riduzione dell’educazione a procedure determinate, vengono negate o trascurate. Negare o mettere tra parentesi la libertà dell’uomo, oltre che (come si è visto poche righe sopra) la sua costitutiva relazionalità, significa negare o mettere tra parentesi ciò che è proprio dell’essere umano, ciò che lo distingue dalle semplici cose. L’educazione, allora, non solo diventa la semplice applicazione di una procedura, ma diviene l’applicazione di una procedura *su un oggetto*, come se si trattasse della realizzazione o della lavorazione (eventualmente in serie, nella scuola di massa) di un manufatto. Dietro una pur comprensibile intenzione di evitare l’arbitrio nell’educazione sembra dunque nascondersi una definitiva messa da parte di qualsiasi umanesimo, inteso come orientamento fondato sulla centralità dell’uomo e sulla considerazione del suo primato rispetto alle cose.

Questa negazione del primato dell’uomo sulle cose è la stessa negazione del valore della vita umana come intrinsecamente buona, come ciò che ha valore in sé al punto che tutti gli altri valori sono stimati in base ad essa; la stessa vita umana, allora, diviene, come tutte le altre cose, qualcosa di valido in vista di qualcos’altro (per esempio degli scopi dello stato o di quelli del mercato); il legame tra l’emergenza educativa e quelle pratiche di manipolazione della vita in cui consiste l’emergenza antropologica si fa qui ancora più chiaro: in fondo la stessa concezione della vita umana come oggetto di cui ci si può appropriare e che può essere manipolato è alla base sia della manipolazione eugenetica della vita, sia della riduzione dell’educazione alla realizzazione di un oggetto. Questo avviene, per esempio, quando si ritiene la preparazione dello studente al lavoro non

marzo 2000: http://archivio.pubblica.istruzione.it/dgstudente/disabilita/allegati/legge62_art1.pdf sanciscono l’appartenenza di queste scuole al sistema nazionale di istruzione e il fatto che esse svolgono un servizio pubblico; così facendo, però, essi stessi, nel far valere in questo modo un importante argomento per richiedere finanziamenti pubblici per le scuole private paritarie, confermano l’accettazione di questo monopolio statale e il fatto che la scuola privata paritaria sia sostanzialmente una copia di quella statale.

²⁹ In modo corrispondente all’indicazione di queste tre figure di educatori (che si trova nella *Lettera alla diocesi e alla città di Roma*), nel *Discorso all’assemblea generale della Conferenza Episcopale Italiana* del 27 maggio 2010 Benedetto XVI parla di tre luoghi dell’educazione: «anzitutto la famiglia, con il suo ruolo peculiare e irrinunciabile; la scuola, orizzonte comune al di là delle opzioni ideologiche; la parrocchia, “fontana del villaggio”, luogo ed esperienza che inizia alla fede nel tessuto delle relazioni quotidiane».

come un mezzo della formazione di una personalità libera, ma come un fine in sé³⁰. Lo stesso vale però per l'indottrinamento politico; così come l'isolamento dell'individuo di fronte allo stato porta all'autoritarismo, allo stesso modo una volta che ogni compito educativo è affidato alla scuola (e che l'unico modello di scuola è quello della scuola statale) l'indottrinamento non è una possibilità tra altre, ma semmai la possibilità più propria della situazione in questione.

Tutto ciò, peraltro, ci pone in grado di comprendere meglio i fallimenti educativi che, secondo le parole di Benedetto XVI, confermerebbero l'emergenza educativa; essi non derivano solamente dalla mancanza di principi educativi condivisi, bensì anche (e forse soprattutto) dall'inadeguatezza che un processo educativo concepito nei termini della realizzazione o della fabbricazione di un oggetto non può non avere nei confronti della libera personalità dell'uomo, che deve essere educata ma non può essere prodotta come un manufatto.

4. Da tutto ciò emerge con chiarezza che la prima esigenza perché venga superata l'emergenza educativa è che sia riconosciuto all'essere umano un primato rispetto alle cose del mondo e della natura, in modo che risulti fondata la pretesa che la persona che deve essere educata sia fine *in sé* del processo educativo, cioè non sia fine di questo processo nello stesso senso in cui il manufatto costituisce il fine della fabbricazione (la fabbricazione, infatti, è diretta alla produzione di un oggetto che però è a sua volta mezzo per un utilizzatore).

Su che cosa deve essere fondato questo primato? La questione è certamente uno dei problemi fondamentali della filosofia e della sua intera storia, e per essa possono essere avanzate – ritengo – diverse risposte³¹. Un aspetto che tuttavia occorre considerare come essenziale è che, qualunque sia il fondamento che si tenta di porre alla base dell'irriducibilità dell'uomo alle cose della natura, esso non può essere semplicemente una proprietà riscontrabile sullo stesso piano su cui si possono cogliere le proprietà delle cose, in modo che l'uomo sia distinto da esse sul piano solamente ontico; se così fosse, infatti, se ne dovrebbe concludere che l'uomo è una cosa di particolare pregio e valore, e

³⁰ La sostituzione (integrale nel caso del programma del PD, ma tutt'altro che infrequente anche in altri programmi di partito precedentemente esaminati) del termine "educazione" con "formazione" appare, alla luce di ciò, più significativa di quanto potesse sembrare a prima vista.

³¹ Posso affermare qui brevemente che una via piuttosto convincente nella direzione dell'attribuzione all'uomo di un primato ontologico sulle cose è quella battuta da Michel Henry. Ciò che è fondamentale, nel modo in cui Michel Henry risponde a questo problema, è che nel pensiero henriano il primato dell'uomo non è sostenuto attraverso l'escogitazione metafisico-speculativa di un oltremondo dove risiederebbero gli aspetti propriamente spirituali della vita dell'uomo, e dove questi aspetti spirituali sarebbero oggettivi tanto quanto gli oggetti delle scienze, sebbene inaccessibili a queste; Henry, piuttosto, ha fondato l'irriducibilità dell'uomo alle cose sul piano fenomenologico, mostrando che, oltre all'esperienza dei sensi e dell'intelletto, che ci fanno conoscere sempre oggetti distinti dalla nostra coscienza o soggettività, si dà un altro ambito dell'apparire, quello della vita che prova immediatamente se stessa nella propria affettività, nella propria coscienza immanente e immediata di sé, dei propri poteri, della propria sofferenza e della propria gioia. Occorre tuttavia riconoscere che proprio il fatto di fondare il primato dell'uomo sulle cose sul piano fenomenologico crea enormi difficoltà nel momento in cui occorre passare dalla questione della distinzione tra l'uomo e le cose al tema dell'intersoggettività e della costitutiva relazionalità dell'uomo.

che la sua produzione merita particolare attenzione e rispetto, eppure questa distinzione semplicemente ontica non potrebbe certamente fondare il riconoscimento del valore dell'uomo come fine in se stesso, mentre è proprio questo riconoscimento che invece sarebbe necessario per superare l'emergenza educativa, e anche quella antropologica. La filosofia deve dunque affrontare la questione dell'ammissibilità di una distinzione ontologica, non solamente ontica, dell'uomo dalle cose, trattando questo problema con la libertà e la spregiudicatezza che dovrebbero essere proprie della filosofia, ma anche con la consapevolezza che la possibilità di conservare un primato dell'uomo sulle cose, e quindi tutti quegli aspetti della nostra civiltà che su questa attribuzione di un primato si basano, sta o cade con la possibilità di ammettere, se non di dimostrare, questa radicale distinzione ontologica; se si dovesse concludere che non si può assolutamente ammettere una distinzione di tipo ontologico tra l'uomo e le cose, si sarebbe anche costretti ad ammettere che l'educazione non è che la produzione di un oggetto.

Chiaramente, che l'uomo sia ontologicamente distinto dalle cose è un carattere fondamentale non solo del magistero di Benedetto XVI, ma sostanzialmente di tutta la visione cristiana del mondo e dell'uomo; tuttavia l'ammissione di una superiorità dell'uomo sul resto del creato basata sul rapporto dell'uomo con Dio o sul suo essere creato a immagine e somiglianza di Dio³² stesso difficilmente potrebbe ambire a essere accettata come un terreno comune su cui anche i non credenti possano convenire o quantomeno intraprendere un dialogo con i credenti; il superamento dell'emergenza educativa e di quella antropologica, invece, richiede proprio questo dialogo. Perché ciò possa avvenire è però necessario che la possibilità di attribuire all'uomo un primato ontologico sulle cose possa essere accettata indipendentemente da presupposti di fede; su questo punto la filosofia ha certamente un ruolo fondamentale.

Nel seguito di questo articolo, tuttavia, non intendo prendere in considerazione una o più risposte fornite dalla filosofia alla questione del primato ontologico dell'uomo, bensì riprendere e continuare ancora per qualche pagina l'esame dei documenti scritti da Benedetto XVI per sottolineare due caratteri o esigenze che egli considera fondamentali per l'educazione e che si legano alla questione del primato ontologico dell'uomo; questo stesso primato ontologico, infatti, potrebbe non essere sufficiente a fornire la base di un'autentica educazione se esso non fosse rispondente a questi caratteri o esigenze.

Il primo di questi consiste nel tema, già accennato, della libertà (al quale, negli scritti di Benedetto XVI, si associa quello della testimonianza); nella *Lettera alla diocesi e alla città di*

³² È qui opportuno formulare chiaramente una distinzione: nelle pagine immediatamente precedenti si è trattato dell'esigenza del riconoscimento di un primato dell'uomo *sulle cose*; l'affermazione biblica secondo cui l'uomo è creato a immagine e somiglianza di Dio asserisce invece un primato dell'uomo non solo sulle cose, ma sull'intero creato, compresi gli altri esseri viventi. Chiaramente il concetto di un primato dell'uomo sulle cose e quello di un suo primato su tutto il creato non coincidono; in questo contesto ciò che è importante, perché l'educazione possa essere radicalmente distinta dalla realizzazione di un manufatto, è l'ammissibilità di un primato dell'uomo sulle cose (si può quindi fare qui astrazione dalla questione di un primato dell'uomo sugli altri esseri viventi o da quella di un primato di tutti gli esseri viventi sulle cose); al tempo stesso, però, l'asserzione biblica di un primato dell'uomo su tutto il creato implica l'affermazione di un primato dell'uomo sulle cose; una prospettiva ispirata alle tradizioni che derivano dalla Bibbia (che peraltro riconosce anche il primato degli esseri viventi in generale sulle cose inanimate, oltre a quello dell'uomo sugli altri viventi e su tutto il creato), quindi, non potrà che distinguere radicalmente l'educazione stessa dalla realizzazione di qualunque manufatto.

Roma sul compito urgente dell'educazione Benedetto XVI, subito dopo aver affermato che ci troviamo oggi di fronte a un'emergenza educativa confermata dai tanti fallimenti che incontriamo nell'educazione, scrive:

«Cari fratelli e sorelle di Roma, a questo punto vorrei dirvi una parola molto semplice: Non temete! Tutte queste difficoltà, infatti, non sono insormontabili. Sono piuttosto, per così dire, il rovescio della medaglia di quel dono grande e prezioso che è la nostra libertà, con la responsabilità che giustamente l'accompagna. A differenza di quanto avviene in campo tecnico o economico, dove i progressi di oggi possono sommarsi a quelli del passato, nell'ambito della formazione e della crescita morale delle persone non esiste una simile possibilità di accumulazione, perché la libertà dell'uomo è sempre nuova e quindi ciascuna persona e ciascuna generazione deve prendere di nuovo, e in proprio, le sue decisioni. Anche i più grandi valori del passato non possono semplicemente essere ereditati, vanno fatti nostri e rinnovati attraverso una, spesso sofferta, scelta personale».

Ci si potrebbe chiedere perché le difficoltà che derivano dalla nostra libertà non possano essere insuperabili; la ragione di ciò è che la libertà è la condizione stessa dell'educazione: se non ci fosse libertà dell'educando (con il suo "rovescio della medaglia"), non ci potrebbe essere educazione, bensì la produzione di un oggetto; questo è ciò che accadrebbe se i valori che l'educando riceve dalle generazioni precedenti fossero inculcati nell'educando stesso in modo che egli li ricevesse e li subisse passivamente, invece di farli propri e rinnovarli «attraverso una, spesso sofferta, scelta personale». Nel seguito il Papa scrive ancora:

«[i]l rapporto educativo è [...] anzitutto l'incontro di due libertà e l'educazione ben riuscita è formazione al retto uso della libertà. Man mano che il bambino cresce, diventa un adolescente e poi un giovane; dobbiamo dunque accettare il rischio della libertà, rimanendo sempre attenti ad aiutarlo a correggere idee e scelte sbagliate. Quello che invece non dobbiamo mai fare è assecondarlo negli errori, fingere di non vederli, o peggio condividerli, come se fossero le nuove frontiere del progresso umano».

Non ci può dunque essere educazione senza l'accettazione della libertà (in formazione) dell'educando e di ciò che può essere il "rovescio della medaglia" di questa libertà stessa. Non ci può neppure essere educazione, però, senza l'accettazione e la valorizzazione della libertà dell'educatore e senza il "retto uso", da parte sua, della propria libertà. La riduzione dell'educazione all'applicazione di procedure fisse cancella dunque un tratto fondamentale dell'educazione stessa, cioè la sua natura relazionale, per fare dell'educazione una procedura come tutte le altre mediante le quali agiamo su un oggetto. Regole e discipline pedagogiche possono dunque essere una guida per il retto uso della libertà dell'educatore, non sostituire questa libertà medesima. Questo perché, come si è visto in un brano già citato dal *Discorso all'assemblea generale della Conferenza Episcopale Italiana* del 27 maggio 2010, è fondamentale che nell'educazione l'educatore dia all'educando un "tu"; non ci può dunque essere educazione senza questa relazionalità; per questo non possono essere davvero forme di educazione né quella antiautoritaria, che fa sparire il "tu" dell'educatore o lo fa assorbire dall'"io" dell'educando, né quella che fa scomparire questo "tu" in una struttura burocratico-amministrativa.

Come si è visto, però, la relazione educatore-educando non è simmetrica, cioè non può essere privata dell'autorità del primo sul secondo; questa autorità, tuttavia, non può essere subita passivamente dall'educando, se lo scopo della trasmissione educativa di

valori è che l'educando, con una scelta personale, faccia propri i valori o i principi che gli vengono trasmessi; perché questa scelta personale abbia luogo e sia realmente ciò che deve essere, cioè una scelta libera, l'educatore deve essere credibile; l'autorità non può dunque essere separata dall'autorevolezza, e questa non può venire che dalla testimonianza di una coerenza di vita:

«L'educazione non può dunque fare a meno di quell'autorevolezza che rende credibile l'esercizio dell'autorità. Essa è frutto di esperienza e competenza, ma si acquista soprattutto con la coerenza della propria vita e con il coinvolgimento personale, espressione dell'amore vero. L'educatore è quindi un testimone della verità e del bene: certo, anch'egli è fragile e può mancare, ma cercherà sempre di nuovo di mettersi in sintonia con la sua missione».

La coerenza di vita e il coinvolgimento personale, dunque, danno all'educatore quell'autorevolezza che purifica la sua autorità dall'arbitrio e dalla violenza; l'autorevolezza non può dunque venire né dall'investitura data dallo stato, né da quella di una chiesa; neppure il possesso di principi veri e saldi sarà sufficiente, se l'educatore non otterrà rispetto all'educando quell'autorevolezza o quella credibilità che proviene dal coinvolgimento personale e dalla testimonianza coerente dei valori e dei principi che egli sostiene.

Il secondo tema coincide con l'orizzonte ultimo dell'educazione; questo orizzonte ultimo, nella *Lettera* di Benedetto XVI, non è la libertà, bensì la speranza:

«Vorrei infine proporvi un pensiero che ho sviluppato nella recente Lettera enciclica *Spe salvi* sulla speranza cristiana: anima dell'educazione, come dell'intera vita, può essere solo una speranza affidabile. Oggi la nostra speranza è insidiata da molte parti e rischiamo di ridiventare anche noi, come gli antichi pagani, uomini “senza speranza e senza Dio in questo mondo”, come scriveva l'apostolo Paolo ai cristiani di Efeso (*Ef* 2,12). Proprio da qui nasce la difficoltà forse più profonda per una vera opera educativa: alla radice della crisi dell'educazione c'è infatti una crisi di fiducia nella vita».

Il contrario della speranza è la mancanza di fiducia nella vita; solo se pensiamo di poter sperare che la vita, lungi dall'essere solamente una successione senza senso di fatti assurdi votata a una rapida fine, abbia in sé quantomeno la possibilità di essere buona in sé, ha realmente senso e valore impegnarsi in un'educazione che non si riduca a una delle tante forme di produzione di un oggetto; ciò ci riporta a quanto era già stato precedentemente affermato, cioè al fatto che la perdita di un umanesimo condiviso non mina l'educazione solamente perché rende impossibile determinarne i principi o i contenuti, ma anche e forse ancor più perché ci impedisce di considerare che l'atto di educare possa essere qualcosa che valga la pena.

Come si è accennato sopra, in questo riferimento di Benedetto XVI al tema della speranza troviamo qualcosa di più di quanto è stato precedentemente affermato riguardo al primato ontologico dell'uomo sulle cose: perché l'educazione possa realmente aver luogo e avere il proprio pieno valore non basta che l'uomo abbia un primato ontologico sulle cose, ma occorre anche che questo primato contenga un riferimento al bene, cioè

che esso si leghi con la considerazione della vita umana come (almeno possibile) bene in sé³³.

Nelle ultime righe della *Lettera*, papa Benedetto XVI esorta i lettori a porre la propria speranza in Dio, affermando che solo il Suo amore non delude. Ciò ci deve dunque portare a pensare che la dimensione della speranza sia riservata solamente ai credenti, e che pertanto su questo terreno non sia possibile alcun dialogo tra credenti e non credenti? Certamente chi ha fede non può non avere anche speranza, ma questo non significa che chi invece non ha fede non possa nutrire una speranza che la vita umana possa essere in sé buona; chi ha fede potrà pensare che solo in Dio questa speranza possa trovare il suo vero fondamento e che chi nutre una speranza nel valore della vita apra così il proprio cuore e la propria mente a Dio anche se non se ne rende conto o se non crede; in nessun modo, però, la speranza nella bontà della vita umana *in sé* richiede necessariamente l'accettazione di una prospettiva di fede.

Certamente, se si volesse condurre un esame più approfondito del tema della speranza nella bontà della vita in riferimento al pensiero di Benedetto XVI, ci si potrebbe chiedere se l'assunzione salda e radicale, da parte dei non credenti, di una fiduciosa speranza nella bontà della vita non vada intesa come una risposta positiva alla proposta rivolta ai non credenti dall'allora cardinale Joseph Ratzinger di vivere «*veluti si Deus daretur*, come se Dio ci fosse» (prendendo atto del fallimento dei tentativi di edificare un'etica condivisa basata su principi validi «*etsi Deus non daretur*, anche nel caso che Dio non esistesse») nella sua celebre conferenza *L'Europa nella crisi delle culture*³⁴, tenuta a Subiaco, al Monastero di Santa Scolastica, il 1° aprile 2005 (cioè il giorno precedente la morte di Giovanni Paolo II e meno di venti giorni prima dell'elezione di Ratzinger stesso a nuovo Papa). Al di là di questa questione, però, perché possa avvenire la riflessione comune di credenti e non credenti necessaria al superamento dell'emergenza educativa, è necessario che la speranza o la fiducia nella possibilità che la vita sia in sé buona divenga un terreno comune di confronto senza che ciò presupponga che i non credenti accettino l'appello a “vivere come se Dio ci fosse”; solo l'accettazione di questa fiduciosa speranza, infatti, consente di non ridurre l'educazione a un semplice processo di fabbricazione di un manufatto.

5. Ritornando, in conclusione, alla lettera aperta dei quattro “marxisti ratzingeriani”, ci si può chiedere se sia possibile redigere un bilancio sia degli effetti politici della lettera a due anni e un paio di mesi dalla sua pubblicazione, sia dei mutamenti verificatisi in questi due anni relativamente ai fenomeni su cui la lettera aperte. Per quanto riguarda il primo aspetto, cioè quello degli effetti politici, è innegabile che la lettera sia stata molto discussa negli ambienti culturali cattolici (soprattutto in quelli che, utilizzando un'etichetta ovviamente molto imprecisa, potremmo considerare abbastanza lontani dal

³³ Non necessariamente il primato ontologico dell'uomo sulle cose contiene un riferimento al bene: per esempio la considerazione del *Dasein* sviluppata da Heidegger in *Sein und Zeit* distingue chiaramente da un punto di vista ontologico l'uomo delle cose, ma non sembra proprio che questa distinzione così radicale comporti un riferimento al bene.

³⁴ Il testo della conferenza è pubblicato in diverse sedi; lo si può per esempio scaricare gratuitamente a questo indirizzo: http://centridiateneo.unicatt.it/chiesa-Crisi_culture.pdf; cfr., in questa edizione, le ultime due pagine.

cattolicesimo progressista), dove ha incontrato un notevole favore, mentre sembra aver ricevuto un'attenzione molto minore negli ambienti laici (e soprattutto tra i laici del PD)³⁵, ai quali, si può dire, era principalmente diretto l'invito a interessarsi al magistero

³⁵ Mi sembra che, per avere un chiaro segno di ciò, sia sufficiente leggere l'elenco degli autori (Luigi Amicone, Giovanni Bianchi, Marco Boato, Pierluigi Castagnetti, Gabriella Cotta, Massimo De Angelis, Emma Fattorini, Vittorio Possenti, Robi Ronza, don Rossano Sala, Claudio Sardo, Pasquale Serra, Luca e Paolo Tando, Francesco Totaro) che hanno contribuito al volume *Emergenza antropologica*. In connessione con questa affermazione dello scarso ascolto che la lettera aperta dei quattro "marxisti ratzingeriani" ha incontrato presso i laici del PD, è necessario che discuta qui un'osservazione ricevuta da uno studioso che, avendo letto questo articolo prima che fosse pubblicato, mi ha obiettato che sarebbe opportuno riconoscere il fatto che, sebbene la lettera dei quattro "marxisti ratzingeriani" non abbia magari ottenuto particolare attenzione tra i laici del PD, il magistero di Benedetto XVI ha invece riscosso molto interesse da parte dell'ala sinistra del partito per quanto riguarda certi temi economico-sociali trattati in particolare nell'enciclica *Caritas in veritate*; come significativo esempio di questa attenzione mi è stato indicato l'ultimo capitolo, dal titolo *Appunti per un neo-umanesimo laburista*, del libro di Stefano Fassina intitolato *Il lavoro prima di tutto* (Donzelli, Roma 2013³, pp. 165-184). Occorre effettivamente riconoscere che la sintonia tra quanto sostenuto in questo capitolo da Fassina e l'enciclica di Benedetto XVI va molto al di là di una semplice convergenza sulla denuncia delle radicali ingiustizie che caratterizzano l'attuale sistema economico mondiale e che sono rafforzate dalla crisi economica globale; infatti Fassina, che elogia la *Caritas in veritate* come la più lucida analisi dell'attuale fase economico-sociale (cfr. p. 166), non si limita a confrontarsi con alcuni temi propriamente economici di essa, ma pone anche l'esigenza di un neo-umanesimo e riconosce, in accordo con Benedetto XVI, che per opporsi alle radicali ingiustizie sociali che osserviamo è necessario rivedere radicalmente la concezione dell'essere umano attualmente (almeno in ambito economico) più diffusa; a fondamento di un'azione politica volta a una maggiore giustizia sociale dovrebbe dunque esserci un ripensamento antropologico. Occorre tuttavia anche rilevare, d'altra parte, che nel libro di Fassina questo ripensamento antropologico e le sue conseguenze non sembrano uscire dall'ambito delle questioni strettamente relative all'economia; non sembrano cioè andare al di là dell'esigenza di superare, nelle questioni dell'economia, del lavoro e della giustizia sociale, la concezione liberista e individualista dell'*homo oeconomicus*; l'affermazione della necessità di mantenersi fedeli alla verità della persona umana, nell'enciclica di Benedetto XVI, porta invece alla rivendicazione della necessità che la dignità della persona venga rispettata nel campo del lavoro o, più in generale, dell'economia, ma anche in quelli della libertà religiosa, delle questioni bioetiche, del rapporto tra uomo e ambiente naturale, dell'educazione e così via. A tutto questo Fassina non dedica neppure un accenno: anche quando riporta una citazione da P. Bersani (cfr. pp. 182-183) nella quale si fa cenno al pericolo di una mercificazione dell'essere umano, Fassina non coglie l'occasione per una riflessione su come questa mercificazione possa avvenire non solamente nel campo del mercato del lavoro, ma anche in quello della manipolazione della vita; analogamente quando, poche pagine prima (cfr. pp. 178-179), riporta una citazione dallo stesso M. Tronti dalla quale sembrerebbe emergere la necessità una riflessione sulla differenza sessuale nella politica e nell'economia, Fassina lascia cadere l'occasione di affrontare questo tema. Ovviamente non è possibile sapere quanto peso abbia avuto, nella scelta di Fassina di non dedicare attenzione a queste questioni, la volontà di attenersi strettamente ai problemi del lavoro, cui è dedicato il suo libro, e quanto peso abbiano invece avuto considerazioni di convenienza politica (nel senso che affrontare queste questioni senza prendere radicalmente le distanze dall'enciclica da lui stesso così apertamente lodata nelle prime pagine del capitolo avrebbe significato andare contro le linee del suo partito in materia di bioetica o di diritto di famiglia); decisamente poco probabile è che l'autore non si sia semplicemente reso conto di quanto chiaramente, nella *Caritas in veritate*, sia affermata l'indissolubilità delle questioni relative alla giustizia sociale da quelle riguardanti la manipolazione della vita, ma anche la libertà religiosa, l'educazione e il rapporto tra uomo e ambiente naturale; indipendentemente da quali siano le ragioni alla base di questa scelta dell'autore, però, il risultato è che Fassina, nel suo libro, non ha dedicato alcun cenno a tutte queste questioni neppure quando i temi affrontati, i documenti esaminati e

di Benedetto XVI; questo invito, infatti, per i cattolici avrebbe dovuto essere (mostriamoci fiduciosi...) piuttosto superfluo. Dal fatto di avere generato discussioni all'ottenimento di un'effettiva incidenza sul piano politico, però, il passo non è per nulla breve: difficile sarebbe infatti affermare sia che dalla lettera aperta abbia avuto origine, nel PD o nella sinistra, una riflessione comune tra credenti e non credenti volta ad affrontare effettivamente le questioni relative alla manipolazione della vita superando la contrapposizione frontale tra la componente laica e quella cattolica del PD o arginando la deriva (apertamente denunciata dai "marxisti ratzingeriani") della sinistra italiana verso una cultura radicale e individualistica, sia che la lettera aperta abbia avuto effettivamente influssi sull'assetto normativo nazionale. Al tempo stesso, e sempre sul piano *lato sensu* politico, occorre sottolineare che le strategie da mettersi in atto per affrontare l'emergenza antropologica devono essere ripensate in ragione del fatto che i due personaggi che, nella prospettiva dei quattro autori della lettera aperta, avrebbero dovuto essere, almeno in Italia, il faro della "nuova alleanza" tra credenti e non credenti hanno perso o abbandonato la propria posizione che li metteva in grado di agire direttamente sulla realtà. Da una parte il pontificato di Benedetto XVI si è chiuso in modo sorprendente; la Chiesa cattolica ha ora un nuovo Pontefice e, per quanti fiumi di inchiostro si siano già versati sulla continuità o sulla discontinuità tra il nuovo Papa e il suo predecessore, è difficile negare che, rispetto al magistero di Benedetto XVI, la riflessione sulle questioni antropologiche sia passata (pur senza che questo abbia finora comportato effettivi mutamenti nelle posizioni della Chiesa su questioni specifiche) almeno parzialmente in secondo piano rispetto ad altri temi. Al tempo stesso, i deludenti risultati elettorali ottenuti alle elezioni politiche del febbraio 2013 da Pierluigi Bersani nel suo ruolo di guida del centro-sinistra hanno fatto sì che il Partito Democratico cambiasse i suoi vertici. Naturalmente, tutto ciò non vuol dire che i problemi evidenziati dalla lettera aperta non siano più attuali o che vada archiviata la speranza di una "nuova alleanza" tra credenti e non credenti; può darsi al contrario che la mutata situazione crei nuove possibilità, sia nel senso che un ricambio generazionale nella sinistra potrebbe portare al superamento di certe contrapposizioni troppo rigide e sclerotizzate che impedivano una riflessione comune tra credenti e non credenti, sia nel senso che forse

le citazioni riportate lo hanno posto direttamente di fronte ad esse. Se si esamina dunque il capitolo finale del libro di Fassina chiedendosi quali aspetti della *Caritas in veritate* vengano accolti o quantomeno presi in considerazione dall'autore e quali invece no, si vede chiaramente, da una parte, che l'interesse di un esponente di primo piano (dal punto di vista non solo politico, ma anche culturale) dell'ala sinistra del PD per il magistero di Benedetto XVI – o, più in generale, per la dottrina sociale della Chiesa cattolica – riguardo alle questioni economico-sociali può essere molto più profondo di quanto ci si potrebbe *prima facie* aspettare (anche se ovviamente ci si può domandare se tale interesse, che isola in questo modo i temi economici da altri ai quali essi sono secondo la *Caritas in veritate* indissolubilmente legati, non risulti alla fin fine deformante nei confronti della riflessione di Benedetto XVI anche su questi stessi temi), ma, d'altra parte, emerge altrettanto chiaramente che questo capitolo, oltre a rappresentare un'occasione mancata per aprire nel centro-sinistra un dibattito più maturo e profondo su diversi temi che esulano dall'ambito strettamente economico ma che sono al tempo stesso indissolubilmente legati ad esso poiché fondati sulle stesse questioni antropologiche, costituisce in fin dei conti una testimonianza piuttosto chiara della mancanza di attenzione dei laici del PD di fronte a quelle questioni relative alla manipolazione della vita che, secondo i quattro "marxisti ratzingeriani", sono al centro dell'attuale emergenza antropologica.

anche la rinuncia al ministero petrino da parte di Benedetto XVI potrebbe contribuire a una più corretta e attenta riflessione sul suo pensiero e su certi temi del suo magistero, una volta che questo sia sottratto alle letture caricaturali, livorose o quantomeno frettolose che ne sono state condotte (ogni volta interpretando riduttivamente gli interventi del Pontefice nell'ottica delle questioni di politica spicciola del giorno) per tutta la durata del suo pontificato.

Per quanto riguarda invece il secondo aspetto di un possibile bilancio, cioè se in questi due anni siano avvenuti chiari mutamenti nei campi che sono oggetto della riflessione di Barcellona, Sorbi, Tronti e Vacca, la risposta sembra essere più facile e sostanzialmente negativa: la lettera aperta si confronta con fenomeni di lungo periodo (oltre che di grandissima ampiezza geografica), e quindi i due anni trascorsi dalla pubblicazione della lettera aperta appaiono un lasso di tempo troppo breve perché in essi emergano cambiamenti realmente chiari e significativi.

Questo significa naturalmente che confrontarsi con i temi della manipolazione della vita rimane un compito da affrontare continuamente, e al quale oggi non possiamo sottrarci. Lo stesso vale, però, per le questioni dell'educazione, relativamente alle quali vige la medesima difficoltà di conciliare l'esigenza di una riflessione profonda con l'urgenza di opporsi a una vera e propria emergenza, dovuta alla crisi o all'oblio di alcuni principi tradizionalmente considerati fondamentali per l'educazione. Una riflessione su questo argomento che non sia meramente astratta, bensì effettivamente orientata a una politica dell'educazione, dovrà dunque riflettere su alcuni principi o concetti dell'educazione tradizionalmente considerati fondamentali e sulle ragioni dell'attuale crisi od oblio di questi stessi principi o concetti; tra questi ricordiamo in particolare: a) la costitutiva relazionalità dell'essere umano, che non può essere solamente un individuo irrelato; b) conseguentemente a ciò, il riconoscimento dell'educazione come un incontro tra libertà, nel quale né la libertà dell'educando né quella dell'educatore possono essere cancellate o trascurate; c) l'impossibilità di ridurre la questione dell'educazione a quella della scuola. Soprattutto, però, è necessario rendersi conto che l'educazione è possibile solamente sulla base di una fiducia nella bontà della vita; solo assumendo questa fiducia o questa speranza (che certamente può ricevere alimento dalla fede, ma che può essere coltivata anche in una prospettiva laica, purché umanistica e non scientifica), l'educazione può avere un senso diverso da una pratica di fabbricazione di manufatti o di gestione di processi materiali.

Al tempo stesso, però, l'educazione che si svolge nella speranza che la vita possa essere in sé buona non può essere, al tempo stesso, che un'educazione *alla* speranza; si potrebbe infatti pensare che questa speranza sia connaturata all'essere umano al punto da non poter essere cancellata, eppure il successo che incontrano ideologie che negano esplicitamente la speranza o che si basano proprio sulla negazione di essa (come varie forme di nichilismo, o di scientismo positivista, o ancora di individualismo radicale, che propriamente non nega che la vita possa avere un valore, ma immeschinisce radicalmente questo valore riducendolo alla soddisfazione dei desideri) ci mostra chiaramente che questa speranza è a rischio se non viene educata; occorre dunque che venga chiarito che conservare questa speranza permette di attribuire un valore al rapporto educativo e di mantenere una certa indisponibilità dell'essere umano, mentre il rifiuto della speranza che la vita possa essere *in sé* buona porta alla completa disponibilità

dell'uomo da parte del potere dello stato o del mercato, dunque a forme moderne di autoritarismo travestito (perché di fatto è questo che succede una volta che sono eliminate tutte le appartenenze dell'uomo diverse da quella allo stato, anche se questo assume forma democratica); in quest'ottica, in cui l'essere umano è completamente disponibile per il potere come se fosse un qualunque oggetto tra gli altri, non ha certamente senso parlare di educazione, ma questa viene per l'appunto sostituita da una forma di mera realizzazione di un prodotto utile agli scopi dello stato o del mercato.