



5^a Sessione
Centro Congressi, Università di Pisa
EDUCARE E FORMARE

Intervento

Luigi
ALICI

Ordinario di Filosofia Morale,
Università degli Studi di Macerata
e Presidente ACI

COMITATO SCIENTIFICO E ORGANIZZATORE DELLE SETTIMANE SOCIALI
DEI CATTOLICI ITALIANI

Educhiamo(ci) al bene che forma e che accomuna

Luigi Alici

1. Un impegno che viene da lontano

Non è la prima volta che il cattolicesimo italiano s'interroga sulle questioni che sono poste al centro di questa Settimana sociale: si dovrebbe almeno ricordare, per un'attenzione esplicita al bene comune, la XXXVI edizione ("Persona e bene comune nello stato contemporaneo", Pescara 1964) e la XLII ("Identità nazionale, democrazia e bene comune", Torino 1993), mentre il tema educativo è stato posto al centro della XIV Settimana sociale ("L'educazione cristiana", Firenze 1927) e soprattutto della XXXIX ("Diritti dell'uomo ed educazione al bene comune", Catania 1968), dove il tema generale intreccia due questioni di fondo, proprio come in questa sessione. Non possiamo ricordare in questa sede i contributi importanti emersi in quelle occasioni, ma non dobbiamo nemmeno dimenticare. Non siamo all'anno zero rispetto ad un impegno che viene da lontano e che siamo chiamati ad aggiornare e rinnovare, nella consapevolezza di un'eredità storica che rappresenta un patrimonio prezioso per il cattolicesimo italiano e per la storia del nostro Paese.

Punto di partenza di questo percorso può essere un intervento di Vittorio Bachelet, precisamente su questo tema, che risale alla citata Settimana sociale del 1964, dove veniva messo a fuoco il doppio livello dell'educazione al bene comune: «formare l'uomo ad una *lineare aderenza agli essenziali immutabili principi* della convivenza umana e in pari tempo al *sensu storico*, alla capacità cioè di cogliere il modo nel quale quei principi possono e debbono trovare applicazione fra gli uomini del suo tempo; vuol dire altresì rendere consapevole l'uomo della *necessità di attrezzarsi* spiritualmente, intellettualmente, moralmente, tecnicamente per *divenire capace di attuare concretamente* quei principi nella *concreta* convivenza umana in cui è chiamato a vivere»¹.

Perché tornare a misurarci con questi temi? Le trasformazioni profonde, nella cultura e nel costume, intercorse dal 1968 ad oggi configurano in forme radicalmente diverse il rapporto tra educazione e bene comune. È stato detto che lo Stato moderno poggia ormai su «fragili convergenze», affidandosi ad un arco di valori che dovrebbero essere sostenuti da un consenso diffuso, rigorosamente separato, però, dalle fonti originarie che li hanno generati e che possono legittimarli e alimentarli. Mutilati delle loro radici, questi valori sono oggi per noi «come dei fiori recisi in un vaso»², destinati a diventare, più che pericolose armi ideologiche, degli orpelli retorici inodori e insapori, ai quali la politica si affida stancamente quando si sente in debito d'ossigeno nei confronti del Paese, ma che non possono raccontare nulla intorno al giardino che li ha cresciuti o alle mani che li hanno coltivati.

¹ V. Bachelet, *L'educazione al bene comune*, in Aa. Vv., *Persona e bene comune nello Stato contemporaneo*, "XXXVI Settimana Sociale dei Cattolici d'Italia", Pescara 1964, p. 219.

² P. Ricoeur, *Etica e politica* (1983), in Id., *Dal testo all'azione. Saggi di ermeneutica*, tr. it., Jaca Book, Milano 1989, p. 391.

Se oggi, mantenendo questa metafora, finissimo per liberarci anche del vaso che li accoglie, nell'illusione che ognuno possa riprendersi i propri fiori per custodirli come meglio crede, rinunciando a considerarli come una indivisa eredità comune, saremmo di fronte ad una svolta ancora più radicale, che rischierebbe di alterare il profilo stesso del nostro essere insieme. Paradossalmente, nel momento in cui il dibattito sul bene comune si è purificato da accenti particolaristici e nazionalistici, e ha acquistato un respiro universale³, anziché impegnarci a curare il nostro giardino, interrogandoci responsabilmente sulla possibilità di ospitarvi altre coltivazioni, ci ritroviamo a brandire un mazzo di fiori secchi e temiamo il confronto con altri giardini troppo diversi e forse troppo rigogliosi.

Con accenti analoghi, un altro autore, appartenente ad un diverso contesto, osserva che la nostra cultura occidentale ha ereditato dalla modernità principi alti e nobili in tema di diritti, di giustizia, di benevolenza; tuttavia «i principi elevati richiedono fonti forti»⁴, dipendono cioè da un'idea di bene a cui oggi non possiamo risalire percorrendo unicamente la strada della sensibilità individuale. Dinanzi a questa pretesa contraddittoria dobbiamo chiederci «se non stiamo vivendo al di sopra delle nostre risorse morali»⁵: è come se la società odierna non fosse più in grado di innalzarsi verso un orizzonte ideale, nel quale dichiara a parole di riconoscersi. Ma non si può viaggiare troppo a lungo in prima classe con un biglietto di terza: a risentirne è prima di tutto la credibilità di un progetto educativo condiviso, al quale viene a mancare una organica e rigorosa pedagogia del bene comune, senza la quale è inutile cercare di nascondersi dietro vuote declamazioni retoriche o chiedere aiuto alle dottissime banalità del burocratese. Non basta un vaso di fiori recisi per surrogare un giardino smarrito, dove il coltivare è davvero impresa comune, che nasce dal concorso appassionante di generazioni in dialogo.

Questa introduzione ha lo scopo di impostare e aprire il dibattito, cercando di fornire un quadro orientativo, che sarà ulteriormente specificato dagli interventi di approfondimento che seguiranno. Come primo passo non possiamo non misurarci con questo processo di disseccamento, provando a rintracciarne alcuni motivi di fondo. La vulnerabilità dei rapporti interumani non sembra affliggere soltanto la sfera dei cosiddetti “rapporti lunghi”, che ha trovato anticorpi generosi in una rete di esemplari pratiche virtuose (ad esempio, nel mondo del volontariato), anche se spesso involontariamente complici delle responsabilità mancate della politica. Persino sulla sfera dei “rapporti corti”, però, dove la relazione educativa si esercita primariamente nel circuito familiare, sembrano scaricarsi attese e tensioni difficilmente controllabili, che talvolta esplodono in forme di violenza cieca e sanguinosa: tra marito e moglie, tra genitori e figli, tra fratello e sorella. Non siamo qui per fare l'elenco della cronaca nera, che il sistema mediatico forse amplifica, ma certo non inventa; dobbiamo però analizzare, onestamente, la formula chimica di quello specialissimo liquido amniotico che nutre le generazioni più giovani, dai primissimi anni di vita fino all'università (e oltre), se il risultato finale di quest'imponente sistema educativo porta in superficie

³ Sottolinea questo aspetto, fra gli altri, G. Campanini, *Democrazia e valori. Per un'etica della politica*, Ave, Roma 2007, pp. 71-86.

⁴ Ch. Taylor, *Radici dell'io. La costruzione dell'identità moderna* (1989), tr. it., Feltrinelli, Milano 1993, p. 626.

⁵ *Ivi*, p. 627.

tracce sempre più pericolose di erosione del tessuto civile; dobbiamo chiederci se questo liquido amniotico ospita una miscela esplosiva di bullismo tollerato, di microcriminalità diffusa, di cocaina che comincia a lambire la scuola media inferiore, di sesso aggressivo e senza amore, di amore senza promesse e senza fedeltà.

Se non vogliamo accontentarci di appelli astratti e moralistici, dobbiamo fare i conti seriamente con questa diffusa *fragilità relazionale*, separando il realismo della diagnosi dalla speranza di una risposta, che per fortuna – anzi per grazia – non dipende soltanto da noi. Il fenomeno sembra aver assunto un carattere pervasivo e sistemico, al quale dobbiamo rispondere con un esercizio di autentico discernimento comunitario; questa sessione della Settimana sociale può soltanto segnalare alcuni sintomi, suggerire qualche percorso di approfondimento, ma la capacità di fare sintesi fra pensiero e azione è affidata a tutta la comunità cristiana e non può essere risolta con un evento necessariamente circoscritto nello spazio e nel tempo.

Papa Benedetto ci incoraggia a restituire respiro progettuale all'opera educativa, dinanzi alla «crescente difficoltà – come ha recentemente affermato – che s'incontra nel trasmettere alle nuove generazioni i valori-base dell'esistenza e di un retto comportamento, difficoltà che coinvolge sia la scuola sia la famiglia e si può dire ogni altro organismo che si prefigga scopi educativi». Dinanzi alla difficoltà di «proporre ai più giovani e trasmettere di generazione in generazione qualcosa di valido e di certo, delle regole di vita, un autentico significato e convincenti obiettivi per l'umana esistenza, sia come persone sia come comunità», continua il Papa, «l'educazione tende a ridursi alla trasmissione di determinate abilità, o capacità di fare, mentre si cerca di appagare il desiderio di felicità delle nuove generazioni colmandole di oggetti di consumo e di gratificazioni effimere. Così sia i genitori sia gli insegnanti sono facilmente tentati di abdicare ai propri compiti educativi e di non comprendere nemmeno più quale sia il loro ruolo, o meglio la missione ad essi affidata». Per non lasciarci sedurre da questa scorciatoia, dobbiamo *restituire all'educazione la sua fondamentale finalità formativa*: secondo il Papa, scopo essenziale dell'educazione è proprio «la formazione della persona per renderla capace di vivere in pienezza e di dare il proprio contributo al bene della comunità»⁶.

Quest'affermazione, che può essere letta in parallelo con una celebre definizione di Jacques Maritain⁷, invita a collocare l'opera educativa dentro il più generale processo permanente della formazione, attraverso il quale ogni persona umana, grazie all'azione educativa esercitata nei suoi confronti, può responsabilmente e progressivamente dare “forma” alla propria vita, impegnandosi a percorrere stadi di autorealizzazione personale sempre più alti e complessi. La formazione professionale, da questo punto di

⁶ Benedetto XVI, *Discorso pronunciato al Convegno della diocesi di Roma*, 11.6.2007. Su questa lunghezza d'onda si potrebbe ricordare anche la definizione di educazione come «trasmissione della cultura di un popolo da una generazione all'altra», che «consiste nel rendere partecipi le nuove generazioni di ciò che sta alla radice della vita comune, vale a dire del senso profondo e ultimo del vivere, così come si trova inscritto nelle forme di vita personali e sociali della generazione adulta» (C. Ruini, *Educare oggi: sfide e compiti della Chiesa italiana alla luce dell'antropologia cristiana*, “Notiziario dell'Ufficio Nazionale per l'Educazione, la Scuola e l'Università”, X, 20 (luglio 2006), p. 30).

⁷ «Compito principale dell'educazione è soprattutto quello di formare l'uomo, o piuttosto di guidare lo sviluppo dinamico per mezzo del quale l'uomo forma se stesso ad essere uomo» (J. Maritain, *Per una filosofia dell'educazione* (1959), tr. it., La Scuola, Brescia 2001, p. 60).

vista, è un aspetto specifico di questa crescita, finalizzata all'inserimento nel mondo del lavoro, come ci verrà ricordato, ma che merita di essere considerata parte integrante di tale processo e non declassata ad un sottoprodotto di semplice addestramento operativo. Come è stato scritto nell'Appello finale, scaturito dall'"Incontro nazionale del tavolo interassociativo", la situazione del nostro Paese richiede «un più incisivo impegno, da parte di tutti, per sostenere con forza il primato della formazione e dell'educazione» e questo esige «un rilancio dell'*idea stessa di educazione*, della sua natura e delle sue finalità»⁸

2. *L'emergenza educativa*

L'opera educativa sembra oggi messa alla prova da molteplici sfide, riconducibili almeno a tre nodi di fondo. Un primo nodo riguarda *l'ideale dell'autonomia* e l'orizzonte ampio dentro il quale collocare il suo valore educativo. Certamente l'avventura educativa nasce da un incontro, che svela un senso, genera una compagnia, attiva un cammino, e non è autentico se tende a mantenere l'altro in uno stato di dipendenza permanente. Il suo compito, è stato detto, non è «quello di *fare*, ma di *stimolare* le persone. Per definizione, una persona si suscita con un appello, e non si fabbrica con l'addestramento»⁹. A tale scopo è necessario modificare di continuo il profilo della relazione educativa, ricercando un equilibrio dinamico fra i passi indietro che l'educatore deve compiere nella sfera della tutela diretta e i passi avanti dell'educando nell'arduo ed esaltante cammino della libertà. Questo cammino, tuttavia, non prevede un abbandono della relazione, ma soltanto la sua continua rimodulazione, che implica un diritto di ricevere e insieme un dovere di restituire, anche se diversamente articolati a seconda delle condizioni. La restituzione educativa dell'allievo oltrepassa il rapporto diretto con il maestro e investe l'intero arco delle relazioni sociali che egli sarà chiamato a vivere; la restituzione educativa del figlio si esercita all'indietro, obbedendo al comandamento di onorare il padre e la madre, e in avanti, disponendosi a mettere alla prova la propria vocazione genitoriale.

Una cultura sedotta da un'interpretazione individualistica dell'autonomia rischia di non accorgersi che quest'ultima, se intesa in senso improprio come assoluta autoaffermazione, genera soltanto anomia, e dunque perdita del senso dei legami, delle norme, delle identità e dei soggetti collettivi. Tale cultura è chiamata a pronunciarsi sulla pertinenza di un'antropologia uniduale, e sugli equivoci che nascono dal declassare la differenza fra uomo e donna ad un aspetto marginale e riconducibile nell'orizzonte delle preferenze individuali, come una qualsiasi altra differenza somatica. Insistendo sulla decostruzione, sulla destrutturazione, sulla disarticolazione, come paradigmi particolarmente congeniali alla temperie culturale del nostro tempo, il modello dominante di *paideia* fa alle giovani generazioni una promessa che non può mantenere e che genera frustrazione e solitudine: assicurare al soggetto umano di essere l'origine di se stesso, o addirittura – per usare una metafora familiare – il “figlio unico” di se stesso, equivale ad abbandonarlo ad una solitudine narcisistica, responsabile di

⁸ *L'educazione: una sfida da vincere insieme*, Roma, 13.5.2007, n. 1.

⁹ E. Mounier, *Il personalismo* (1949), tr. it., Ave, Roma 2004, p. 154.

quel «declino dell'uomo pubblico» posto in relazione diretta con il trionfo di una «ideologia intimista»; in quanto «definisce lo spirito umanitario di una società senza dèi»¹⁰, l'intimismo è stato definito, letteralmente, «il tratto distintivo di una società incivile»¹¹. Probabilmente, su questo punto, si potrebbe dire dell'uomo odierno quello che Marrou ha detto dell'uomo ellenistico: «Liberato e solo dinanzi alle mura crollate della sua città, cerca in sé il principio del suo compimento»¹².

Connessa ad un'idea narcisista e slegata di autonomia è anche una *contrazione degli orizzonti temporali*, che sembra frutto di una ammiccante lusinga dell'immediato. Ad un futuro per troppo tempo sequestrato da una soffocante egemonia ideologica, con cui si cercava di liberarsi da un tradizionalismo arido e inerte, sembra succedere una voglia di affrancarsi anche dagli oneri della memoria e dalle fatiche del progetto. Quando gli orizzonti della storia si abbassano e il tasso di incertezza, che pesa sempre sul futuro, si fa insopportabile, non resta che la seduzione del “tutto e subito” a vivacizzare il presente: il futuro è questa notte. Non è difficile rintracciare alcuni indicatori di questa diffusa sintomatologia del *carpe diem*, in cui le promesse di emancipazione collettiva non mantenute dalla modernità sono prese in carico dalla tecnologia e appaltate al potere insindacabile degli “esperti”: il propellente ideologico che porta a bruciare le tappe si coglie nella voracità di relazioni usa e getta, nell'insofferenza verso l'arduo tirocinio della formazione professionale, nel miraggio del guadagno facile; nella rinuncia a progettare un futuro insieme, per la comunità familiare e per la società politica, che porta a screditare persino la lungimiranza del risparmio nel modo di gestire il proprio bilancio. «Quando si pattina sul ghiaccio sottile – ha detto qualcuno – la tua salvezza è essere veloce»¹³.

Riscoprirsi liberi e nomadi, nell'epoca del mercato globale, in cui la delocalizzazione diventa anche – ben più gravemente – destoricizzazione, significa sperimentare una nuova forma di solitudine, alla quale corrisponde il sogno di nuove evasioni virtuali. Il passo da *Life is now* a *Second life* è breve. La puntualità dell'esperienza immediata offre un ancoraggio troppo angusto per il nostro bisogno di condividere la felicità, ed è inutile aumentare freneticamente i contatti. Se il qui ed ora non bastano a contenere il senso del vivere, del nascere e del morire, il sogno di un “altrove” può trasformarsi in una pericolosa ideologia evasiva, in una sorta di “insostenibile leggerezza del non essere”. Da questo punto di vista, il virtuale appare veramente come il surrogato postmoderno – farmaco e insieme veleno – delle grandi utopie moderne, umane troppo umane. In tale contesto, alla stessa mediazione educativa viene in un certo senso tagliata l'erba sotto i piedi; è tra memoria e progetto che si può, insieme, dar forma alla vita, mentre è sin troppo facile riconoscere che scappare dallo spazio e dal tempo è, in un certo senso, scappare da ciò che ci accomuna e quindi da quello che siamo e che – insieme – possiamo diventare.

Ma quest'analisi resterebbe ad uno stadio ancora superficiale se non provassimo a cercare una radice più profonda di questa sorta di deperimento organico, che indebolisce

¹⁰ R. Sennett, *Il declino dell'uomo pubblico* (1974, 1976), tr. it., Bruno Mondadori, Milano 2006, p. 319.

¹¹ *Ivi*, p. 416.

¹² H.-I. Marrou, *Storia dell'educazione nell'antichità* (1948), Studium, Roma 1984, p. 304.

¹³ L'espressione, del filosofo americano Ralph Waldo Emerson, è ricordata da Z. Bauman, *Nel mondo liquido della prossimità virtuale*, “Dialoghi”, III,2 (2003), p. 6

dall'interno il rapporto tra educazione e bene comune. Questa radice sembra accompagnarci sulla soglia di una domanda inquietante ed elementare: *si può neutralizzare quel che ci accomuna*, fino ad azzerarlo? C'è un "essere tra noi", che possa attestare una parentela originaria posta sotto il segno del bene? Una cultura del bene comune dipende essenzialmente dalla possibilità di riconoscerci parte viva di una natura che custodisce un ordine positivo e intelligibile. Provare a scrutare insieme dentro questo incontro originario di essere e di bene, almeno riconoscere pubblicamente la pertinenza della domanda: ecco la condizione che consente agli umani di ritrovarsi e misurare l'altezza civile del loro essere insieme.

Non basta, a tale scopo, prendere le distanze dal dualismo gnostico – sempre ricorrente – che descrive un'interiorità spirituale prigioniera di un mondo minaccioso ed ostile, con il quale non avrebbe nulla a che spartire; oggi occorre soprattutto fronteggiare una forma di indifferenza ontologica, se possibile ancora più grave del relativismo etico: se la vita delle persone galleggia in un vuoto pneumatico, che cosa potrà mai accomunarci, al di là di interessate e occasionali convergenze? Non è, non può essere neutro ciò che sta "tra noi", altrimenti non si dà, letteralmente, il "noi" e senza il "noi" nessuno potrà mai imparare veramente a dire: "io". E nella società della conoscenza si può parlare soltanto alla prima persona plurale.

Nel dono della rivelazione, la comunità cristiana custodisce il mistero della nostra origine, radicato in un ordine creato che il suo Creatore contempla e afferma come cosa buona. Ma anche l'occhio umano, nel corso dei secoli, pur tra alti e bassi, è riuscito a stupirsi dinanzi al mistero dell'essere, al grembo della natura, all'orizzonte del mondo della vita che ci precede e ci accoglie, e che codifica in sé un ordine positivo e sensato, dinanzi al quale l'esercizio del *logos* può dispiegarsi come un'avventura aperta e comunicabile.

3. Un'impresa comune

Non si può convenire sul fine se non siamo in grado di convenire su ciò che ci accomuna in origine, o almeno sulla legittimità e possibilità di tenere aperta la domanda; ci accomuna veramente non tanto ciò che scegliamo, ma ciò che ci mette in condizione di scegliere, al quale la fede riconosce un volto personale. La stessa semantica del *commune*, d'altro canto, ci rimanda ad un *munus* – dono e compito – non riducibile ad artificio contrattuale o ad una mera addizione di interessi (o peggio, di egoismi) individuali, in quanto attesta un orizzonte originario che custodisce e giustifica la stessa distinzione di pubblico e privato.

L'incapacità di articolare questa distinzione entro una condizione comune è all'origine della crescente *dissociazione tra sfera pubblica e sfera privata*, alla quale corrisponde un andirivieni disinvolto e quasi schizofrenico fra modelli etici radicalmente incompatibili: un'etica severamente normativa, al limite dell'accanimento, nella sfera pubblica; un'etica gelosamente soggettivistica, al limite dell'emotivismo, nella sfera privata. Nel primo caso prevalgono paradigmi utilitaristici, fondati sulla pretesa di poter conoscere e calcolare il comportamento buono in base al prevalere di risultati empiricamente quantificabili; nel secondo caso, al contrario, si denuncia come

pericolosamente impositivo ogni appello alla conoscenza del bene, salvando solo il primato della libera scelta individuale, nella effimera fragilità delle convenzioni sociali.

In questa equivoca separazione fra sfera pubblica e sfera privata si assiste ad un singolare gioco delle parti: ad una pubblicizzazione del privato, esibito fino all'indecenza, corrisponde una privatizzazione del pubblico, occultato fino alla clandestinità. Le storie private sono messe in piazza, mentre i poteri invisibili sembrano allontanarsi dalle aule delle istituzioni. C'è un'oscenità esibita con cui ci illudiamo di conquistare visibilità nello spazio pubblico, ma c'è un'oscenità non meno grave, fatta di silenzi omertosi, di decisioni prese in conventicole segrete, dove dalle scelte di pochi intimi dipendono lo sviluppo e persino la vita di intere popolazioni. Non possiamo lasciare ai nostri ragazzi l'illusione che la battaglia per la democrazia si combatta solo sulla prima linea del sistema mediatico, lasciando che le istituzioni pubbliche divengano luoghi folcloristici dove viene sceneggiato il conflitto e dove si celebra l'idolatria di un consenso fine a se stesso.

A questo divorzio di pubblico e privato corrisponde uno *sdoppiamento dell'idea di bene comune*: per un verso identificato con una somma aritmetica di beni materiali, meritevoli (nel migliore dei casi) di tutela pubblica solo perché utilitaristicamente indispensabili alla vita di tutti (come i beni ambientali) o comunque ritenuti irrinunciabili dinanzi alla libera fruizione individuale (come i beni culturali ed artistici); per altro verso, ridotto ad una cornice vuota di condizioni formali e neutre per la regolamentazione esterna della tensione competitiva¹⁴.

La difficoltà di questa ricomposizione viene da lontano: sul piano culturale, l'allargamento della forbice fra l'idea del benessere dell'umanità e la sfera dei diritti e delle libertà individuali è figlia di quella che è stata definita la «lunghissima crisi della nozione di “fine”»¹⁵. Anche il magistero della Chiesa, del resto, ha percorso un cammino importante: mentre nel pensiero di Leone XIII beni materiali e valori spirituali convergono nella definizione del contenuto essenziale del bene comune, con Pio XI il riferimento antropologico si fa sempre più esplicito e centrale. Queste accentuazioni debbono essere attentamente storicizzate: ad esempio, l'insegnamento di Pio XII, che insiste nel ricondurre il bene comune alle “condizioni esterne”, necessarie all'insieme dei cittadini per lo sviluppo completo della vita, cade in una contingenza storica egemonizzata da regimi totalitari, ai quali si vogliono sottrarre giudizi di merito sulle concezioni filosofiche della vita e sulle credenze religiose¹⁶. Sarà nelle due encicliche di Giovanni XXIII *Mater et magistra* e *Pacem in terris*, che le condizioni esterne diventano l'insieme «delle condizioni sociali che consentono e favoriscono negli esseri umani lo sviluppo integrale della loro persona»¹⁷.

¹⁴ Sulla questione si può rimandare all'opera di Aa. Vv., *Bene comune e valori “non negoziabili”*. Un contributo dell'Azione Cattolica, a cura di F. Miano, Ave, Roma 2007.

¹⁵ L. Ornaghi, *Bene comune*, in Aa. Vv., *Dizionario della dottrina sociale della Chiesa. Scienze sociali e magistero*, Vita e Pensiero, Milano 2004, p. 74.

¹⁶ Debbo questa preziosa puntualizzazione al saggio di P. Pavan, *Bene comune e responsabilità dei poteri pubblici nei poteri pontifici*, in Aa. Vv., *Persona e bene comune nello Stato contemporaneo*, cit., pp. 33-55.

¹⁷ Giovanni XXIII, *Mater et magistra*, n. 51; la citazione è ripresa in *Pacem in terris*, n. 35, dove compare l'espressione di «bene comune universale» (n. 54).

Il resto è storia dei nostri giorni e, come ha ben mostrato, tra gli altri, Stefano Zamagni, di questa nozione si sottolineerà progressivamente il carattere ineludibile per ogni «forma della socialità – dalla famiglia, al gruppo sociale intermedio, all’associazione, all’impresa di carattere economico, alla città, alla regione, allo Stato, fino alla comunità dei popoli e delle Nazioni», e per questo «costitutivo del suo significato e ragion d’essere della sua stessa sussistenza»¹⁸. In presenza di uno Stato che faceva troppi passi avanti verso l’etica, il magistero della Chiesa puntava a rivendicare un’accezione minimale e formale, mentre con la progressiva abdicazione dello Stato nei confronti di un ethos condiviso torna ad espandersi il carattere integrato e integrale di questa nozione, di cui si evidenzia sempre più l’ancoraggio alla centralità della persona umana, a quell’«umanesimo plenario» di cui Paolo VI, certamente memore della lezione di Maritain, parla nell’enciclica *Populorum progressio*, ricordata da Benedetto XVI nella sua non tramontata attualità¹⁹.

Non è un caso che la migliore tradizione cattolica, al di là di ermeneutiche un po’ troppo parziali, non abbia mai esitato, pur con diversità di accentuazioni, di metodologie e di sensibilità, ad additare in una antropologia integrale la vera garanzia contro ogni distorsione ideologica dell’opera educativa. Basterebbe ricordare, da un lato, il forte invito a fare unità fra valori religiosi e valori naturali, proveniente da Giuseppe Lazzati, il quale, nel suo intervento alla XXXIX Settimana sociale, dedicata all’educazione al bene comune, ha affermato chiaramente che «si deve avere un’unica coscienza cristiana, e non invece una coscienza politica, da un lato, e una coscienza religiosa, dall’altro»²⁰. D’altro lato una figura di educatore come Luigi Giussani chiede di introdurre il ragazzo a fare esperienza della realtà totale, almeno ad un duplice livello: «in quanto sviluppo di tutte le strutture di un individuo fino alla loro realizzazione integrale, e nello stesso tempo affermazione di tutte le possibilità di connessione attiva di quelle strutture con tutta la realtà»²¹.

Ciò che rende oggi particolarmente problematica la convergenza entro una visione di bene comune che non sia ridotta ad una faticosa regolamentazione pubblica dei consumi privati è precisamente un *agnosticismo antropologico*, che respinge nell’anonimato l’intero spazio del convivere. Quali emozioni, quali desideri, quali promesse, quale felicità gli umani possono scambiarsi se l’unica moneta che ha corso legale tra di noi è una rappresentazione conflittuale della convivenza, rispetto alla quale la risposta “pubblica” può assumere solo il carattere negativo del contenimento e di una astratta supervisione delle regole del gioco? Se l’io e l’altro s’incontrano in una “terra di nessuno”, quale progetto educativo saremo in grado di condividere? Altro è essere per i nostri figli maestri di fiducia appassionata e non ingenua, che raccontano di una società originariamente pacifica e storicamente vulnerabile, figlia della partecipazione; ben altro è essere per loro maestri del sospetto, che li mette in guardia cinicamente contro una società figlia della guerra e del conflitto, in cui guadagnare isole fortunate di

¹⁸ Pontificio Consiglio della Giustizia e della Pace, *Compendio della Dottrina sociale della Chiesa*, Libreria Editrice Vaticana, Città del Vaticano 2004, n. 165.

¹⁹ Cfr. Benedetto XVI, *Messaggio per la Quaresima*, 29.9.2005.

²⁰ G. Lazzati, *Forme associative religiose e bene comune*, in Aa.Vv., *Diritti dell’uomo ed educazione al bene comune*, “XXXIX Settimana Sociale dei Cattolici d’Italia”, Catania 1968, p. 149.

²¹ L. Giussani, *Il rischio educativo*, Jaca Book, Milano 1977, p. 16. Un utile strumento al riguardo è l’opera di Aa. Vv., *Spiritualità dei movimenti giovanili*, a cura di L. Caimi, Studium, Roma 2005.

convenienza e di complicità, gelosamente custodite da una giustizia ridotta a sentinella degli egoismi privati.

La politica, già indebolita da una preoccupante incapacità di elaborare progetti alti e unificanti, cerca di disimpegnarsi dinanzi a questa sfida, assecondando, di volta in volta, ora il populismo demagogico di campagne fondamentaliste e moralizzatrici, ora un neutralismo solo apparentemente al di sopra delle parti, che finisce con il considerare persino il patrimonio valoriale e normativo della Carta costituzionale come un inciampo ingombrante per una convivenza multiculturale. Un eccesso di legittima difesa nei confronti di una giusta distanza dallo Stato etico potrebbe prefigurare la nascita di uno Stato etico al rovescio, all'insegna di un relativismo a sfondo nichilistico, che non può illudersi di fornire una cornice assiologicamente neutra ad una vita civile sempre più complessa.

In questo contesto, il rapporto fra la famiglia, alla quale «deve essere riconosciuto il ruolo primario nella trasmissione dei valori fondamentali della vita e nell'educazione alla fede e all'amore»²², e le altre agenzie educative, a cominciare dalla scuola, si fa particolarmente difficile. Senza un progetto unitario e condiviso di *paideia*, per quanto articolato secondo un pluralismo relativo e dinamico, la delega educativa che la famiglia concede alla scuola si fa sempre più fragile e revocabile. La relativizzazione di tale progetto fa crescere in maniera direttamente proporzionale una *esigenza di libertà educativa*, di per sé sempre lecita, che corrisponde al diritto della famiglia ad esigere progetti consoni con i valori in cui essa si riconosce. Senza entrare nel merito del dibattito intorno alla scuola statale e non statale, qui può essere sufficiente ricordare che la domanda di piena libertà e accessibilità per le istituzioni scolastiche non statali non è (e non deve apparire) minimamente come un disinteresse nei confronti della scuola statale. L'autonomia delle istituzioni scolastiche, inscritta nell'orizzonte più ampio della sussidiarietà, anziché alimentare una autoreferenzialità statica e corporativa, che allontanerebbe sempre più da una società in rapida trasformazione, deve concorrere ad un arricchimento complessivo e ad una rivitalizzazione continua dell'offerta formativa pubblica. Tale arricchimento è legittimo e credibile se è capace di riportare continuamente pubblico e privato dentro l'orizzonte più ampio del bene comune. Soltanto se la scuola (ogni scuola!) è capace di porre l'educazione al bene comune tra i contenuti irrinunciabili di un organico progetto formativo, facendone una fonte di apprendimento attivo, capace di coniugare insieme esperienza e riflessione, può legittimamente presentarsi al Paese come parte integrante del bene comune²³.

4. Compiti nuovi

I compiti nuovi ai quali siamo chiamati, come cittadini e come cattolici, non possono che partire da qui, rileggendo in positivo, come opportunità e come risorse, i

²² Conferenza Episcopale Italiana, "Rigenerati per una speranza viva" (1 Pt 1,3): testimoni dei grandi "sì" di Dio all'uomo, Roma 29.6.2007, n. 12.

²³ Su questa doppia tematizzazione della scuola in quanto educa al bene comune e in quanto è parte integrante del bene comune stesso, cfr. Aa. Vv., *Formare al bene comune*, a cura di G.C. De Martin e F. Mazzocchio, Ave, Roma 2007.

nodi culturali appena richiamati. Rispetto a questi nodi avvertiamo il compito, in una certa misura duplice, di *accreditare ed esplicitare le potenzialità educative* ed insieme di *testimoniare il mistero della Rivelazione cristiana*, che rispetto a quelle potenzialità ha certamente un valore maieutico e liberante.

L'appello all'autonomia (non solo come ideale di crescita personale, ma anche come forma matura di ogni istituzione educativa) dev'essere certamente raccolto, liberato da ogni tentazione di autoreferenzialità e riconciliato con una forma di eteronomia, intesa in senso non estrinseco e alienante. Come ci ha ben insegnato Kierkegaard, quella malattia mortale che è la disperazione nasce precisamente dalla volontà di separare il proprio io dalla potenza infinita che l'ha posto, recidendo quel paradossale punto di tangenza, dal quale l'io trae la misura più alta della sua libertà. Al fondo di un'autonomia chiusa su se stessa sta lo scandalo, che è una sorta di «ammirazione infelice [...] la peggiore invidia contro se stessi»²⁴. Questo difficile bilanciamento fra l'autonomia della persona e l'eteronomia del bene domanda una cura speciale, ordinaria e convinta di una *cultura* e di una *prassi della partecipazione*, che sembra l'antidoto indispensabile per motivare una forma di reciprocità aperta, dilatando la rete delle appartenenze e della cittadinanza, dall'ambito primario della famiglia a quello della società civile, fino a comprendere l'intera famiglia umana; senza dimenticare l'enigma inquietante di una fraternità ferita, ma anche senza rinunciare mai a dilatare instancabilmente le frontiere dell'inclusione, in una sana dialettica di amore e giustizia, che è credibile se è disposta continuamente a rovesciare l'assetto delle distanze tra gli ultimi e i primi, tenendo a distanza ogni fanatismo regressivo, che identifica sempre l'altro con l'estraneo.

L'autentica esperienza educativa vive di una trama permanente di relazioni verticali e orizzontali, filiali e fraterne, che non sono di per sé un ostacolo all'autonomia personale, ma la strada stessa sulla quale la nostra comune umanità è liberamente incamminata. Potremmo anche dire che c'è un'autonomia che non è nemica dell'eteronomia, così come c'è una prossimità che non è nemica dell'io. Lo ha detto nel modo più semplice Gabriel Marcel: «Dal momento in cui siamo nell'essere, siamo al di là dell'autonomia»²⁵. Al di là dell'autonomia: questo potrebbe essere, precisamente, il manifesto di un'autentica educazione al bene comune, che deve impegnarci a rimuovere tutti gli equivoci che pesano sul modo d'intendere, oggi, l'autonomia individuale, scambiata per un assoluto punto di partenza anziché essere riconosciuta come un punto di arrivo, sempre provvisorio.

Come ci ha recentemente ricordato il Papa a Loreto, «nella Chiesa impariamo ad amare educandoci all'accoglienza gratuita del prossimo, all'attenzione premurosa verso chi è in difficoltà, i poveri e gli ultimi. La motivazione fondamentale che unisce i credenti in Cristo, non è il successo ma il bene, un bene che è tanto più autentico quanto più è condiviso, e che non consiste prima di tutto nell'aver o nel potere ma nell'essere. Così si edifica la città di Dio con gli uomini, una città che contemporaneamente cresce dalla terra e scende dal Cielo, perché si sviluppa nell'incontro e nella collaborazione tra

²⁴ S. Kierkegaard, *La malattia mortale* (1849), tr. it., Sansoni, Firenze 1970, p. 305.

²⁵ G. Marcel, *Diario metafisico*, in *Essere e avere* (1935), ed. it. a cura di I. Poma, Esi, Napoli 1999, p. 110.

gli uomini e Dio (cfr *Ap* 21,2-3)»²⁶. È nella cura appassionata di questa doppia cittadinanza, che i valori cristiani della fraternità, della riconciliazione e della comunione possono tradursi in una *cura della partecipazione*, che è l'antidoto più sicuro contro le involuzioni dell'autonomia, e in una *partecipazione alla cura* del prossimo e di questo nostro pianeta, ferito e saccheggiato. Un'intera gamma di virtù sociali, dalla sobrietà dei consumi alla sincerità del dialogo e alla generosità della cooperazione, può fiorire entro questo spazio tra cura e partecipazione. Senza dimenticare che non si dà formazione permanente alla politica, nel segno della cura e della partecipazione, tenendo a distanza i politici onestamente impegnati nella promozione del bene comune; con loro vanno cercate forme di interlocuzione costruttiva, che non escludono atteggiamenti di franchezza critica e di cordiale incoraggiamento, evitando il rischio di rapporti equivoci e strumentali.

In secondo luogo, anche la domanda di autenticità immediata può essere un buon punto di partenza per una pedagogia del bene comune, ma non certo un punto di arrivo. La progettualità educativa si può espandere solo a partire da un'*anteriorità della memoria* e da un'*ulteriorità della speranza*, che recuperi in profondità il senso di una tradizione condivisa, della storia di un popolo, che affida alle giovani generazioni, accettando di sottomettersi al loro giudizio illuminato, un patrimonio di civiltà che non può essere giudicato dai suoi sottoprodotti più scadenti e spesso contraffatti. Dinanzi a squilibri storici che si sono cronicizzati in veri e propri squilibri territoriali e sociali, dobbiamo tornare a tessere relazioni buone, in uno spirito solidale e cooperativo. Il senso della profondità storica ci aiuta anche a riconciliare autenticità e durata; il valore aggiunto di una matura relazione intergenerazionale è come il volano di un'ideale staffetta educativa, in cui la lezione della saggezza aiuta a superare le prove più difficili nella fedeltà ad un patto alimentato dal tirocinio benedetto del dono e del perdono. La fragilità relazionale deve guardare alla durata come ad un alleato, più che un nemico. A maggior ragione nel caso della comunità familiare, dove dalla piena comunione di amore e di vita nasce qualcosa, anzi qualcuno che è per sempre. C'è una durata autoritaria e alienante, che è solo la controfigura patologica di una "durata buona", la quale invece aiuta a cicatrizzare le ferite e a rigenerare continuamente le promesse dell'amore; una durata che non dovremmo mai stancarci di testimoniare come il riflesso finito di un'eternità non evasiva, ma riconosciuta come la forma più alta e più piena – dono e grazia – dell'essere insieme.

Infine, la possibilità di non separare l'aspetto materiale e quello formale del bene comune dipende dalla capacità di riconoscere il volto buono e sensato con cui il mistero dell'essere e l'avventura della vita s'annunciano alla nostra intelligenza e alla nostra libertà. Nessuna *paideia* che meriti questo nome può illudersi di smarrire la differenza fra *kosmos* e *kaos*, rinunciando a riconoscere che la felicità è possibile, per tutti, soltanto se la grammatica naturale in cui si articola il senso ultimo del vivere, pur nella pluralità dei linguaggi e delle culture, attinge al medesimo, elementare *alfabeto dell'essere e del bene*. La vita e la pace, soprattutto oggi, sembrano costituire i due pilastri irrinunciabili senza i quali non si costituisce un habitat educativo degno e accogliente per la persona umana, che «non è – come ci è stato ricordato – una fase della vita umana, ma è –

²⁶ Benedetto XVI, *Omelia*, Piana di Montorso, 2.IX.2007.

possiamo dire – la “forma” in cui l’uomo è uomo»²⁷. Vita e pace sono infatti beni in sé e, insieme, condizioni – non esclusive ma inclusive – che aiutano ad edificare il profilo “comune” del bene cercando di perseguire una coerenza di fondo almeno a tre livelli: *l’insieme dei beni umani fondamentali*, che, in quanto universali, debbono considerarsi come beni per chiunque e per ciascuno; le *condizioni storiche e politiche*, che possono essere buone o cattive, fino a trasformarsi in vere e proprie «strutture di peccato» (*Sollicitudo rei socialis*, n. 36), in quanto ne permettono (o impediscono) una fruizione condivisa; la *natura relazionale dell’essere umano*, che domanda di essere rispettata e promossa nella più propria intenzionalità partecipativa, ma che può lasciarsi fuorviare da un uso perverso di condizioni in sé buone. C’è dunque un rapporto stretto tra l’innalzamento dell’ordine del bene, l’ampliamento in senso inclusivo della vita sociale e la profondità spirituale della vocazione umana²⁸; un rapporto che può essere accomunato, ad ogni livello, solo nel segno del primato del bene.

Questo però comporta la necessità di liberare i valori della vita e della pace da ogni interpretazione utilitaristica, e persino da ogni cattura ideologica e selettiva. L’impegno culturale e formativo per *fare pace con la vita* e per *far vivere la pace* non solo aiuta a preservare l’impegno in favore del bene comune dalle interferenze improprie e strumentali del bipolarismo politico, ma può offrire un contributo non secondario per la edificazione di quell’edificio antropologico, in cui tutti possiamo vivere, e dove la condivisione di valori irrinunciabili e unificanti impedisca ad una sana dialettica democratica di soccombere al gioco destabilizzante delle delegittimazioni reciproche.

5. I cattolici e l’educazione

Dinanzi a questi compiti, l’impegno dei cattolici non è di attestarsi dietro una specie di “linea del Piave”, scavata attorno ad una trincea educativa, brandendone i valori di fondo come vessilli gelosamente custoditi di un cittadella assediata, né, al contrario, disperdersi dentro le pieghe della storia, in realtà segnata una volta per tutte da un Avvenimento veramente ultimo, che nessuna novità mondana potrà mai superare.

Il nostro cammino deve svilupparsi dentro e attraverso questi nodi, fatti di luci ed ombre, che racchiudono ostacoli, ma anche opportunità, a volte impensate. Sarebbe, d’altro canto, contraddittorio farsi protagonisti di un nuovo appello educativo al bene comune, senza cercare di andare incontro a tutti gli uomini e le donne di questo tempo, adoperandoci in una sintesi aperta e dinamica fra l’inesauribile *eccedenza del Vangelo*, il prezioso insegnamento della *Dottrina sociale della Chiesa* e una rinnovata capacità di mobilitare laicamente e criticamente tutte le *risorse della ragione pubblica* a servizio di un bene «arduo da raggiungere – come ci viene autorevolmente ricordato –, perché richiede la capacità e la ricerca costante del bene altrui come se fosse proprio»²⁹.

²⁷ A. Bagnasco, *Prolusione alla LVII Assemblea generale della Conferenza Episcopale Italiana*, Roma, 21.5.2007, n. 8.

²⁸ Cfr. in proposito L. Alici, *La doppia articolazione del condividere*, in Aa. Vv., *Forme del bene condiviso*, Il Mulino, Bologna 2007, pp. 7-35.

²⁹ *Compendio della Dottrina sociale della Chiesa*, cit., n. 167.

Questo compito esige non solo una *coerenza fra il contenuto e lo stile del Vangelo*, ma anche fra l'altezza accomunante degli ideali che rivendichiamo e le modalità, non di rado campanilistiche e competitive, con cui cerchiamo di perseguirli; a cominciare dall'appello, contenuto nella "Carta Ecumenica di Strasburgo", a «promuovere l'apertura ecumenica e la collaborazione nel campo dell'educazione cristiana, nella formazione teologica iniziale e permanente, come pure nell'ambito della ricerca» (n. 3). L'invito a cercare prima di tutto la trave nel nostro occhio è, anche in questo caso, un buon criterio di verifica della credibilità del nostro impegno. Solo in questo modo, del resto, l'altezza letteralmente infinita che ci accomuna dovrebbe aiutarci a leggere con occhi nuovi la legittima diversità di vedute, che pure dobbiamo avere l'onestà e il coraggio di registrare.

Dall'ultimo convegno ecclesiale ci giunge il riconoscimento di quanto sia «ancor più necessaria e preziosa l'opera formativa che la comunità cristiana deve svolgere in tutte le sedi, ricorrendo in particolare alle scuole e alle istituzioni universitarie». Nasce da qui l'invito rivolto alla parrocchia, che resta «una palestra di educazione permanente alla fede e alla comunione, e perciò anche un ambito di confronto, assimilazione e trasformazione di linguaggi e comportamenti [...] chiamata a interagire con la ricca e variegata esperienza formativa delle associazioni, dei movimenti e delle nuove realtà ecclesiali. La sfida educativa tocca ogni ambito del vissuto umano e si serve di molteplici strumenti e opportunità» e «nella valorizzazione dei diversi apporti, alle Chiese locali è chiesto di coniugare l'elaborazione culturale con la formulazione di un vero e proprio progetto formativo permanente»³⁰. «L'appello risuonato in tutti gli ambiti – continuano i nostri vescovi – ci spinge a un rinnovato protagonismo in questo campo: ci è chiesto un investimento educativo capace di rinnovare gli itinerari formativi, per renderli più adatti al tempo presente e significativi per la vita delle persone, con una nuova attenzione per gli adulti [...] Nello stesso tempo, le persone devono essere aiutate a leggere la loro esistenza alla luce del Vangelo, così che trovi risposta il desiderio di quanti chiedono di essere accompagnati a vivere la fede come cammino di sequela del Signore Gesù, segnato da una relazione creativa tra la Parola di Dio e la vita di ogni giorno»³¹.

Come ci ha ricordato anche il Papa a Verona, «perché l'esperienza della fede e dell'amore cristiano sia accolta e vissuta e si trasmetta da una generazione all'altra, una questione fondamentale e decisiva è quella dell'educazione della persona. Occorre preoccuparsi della formazione della sua intelligenza, senza trascurare quelle della sua libertà e capacità di amare. E per questo è necessario il ricorso anche all'aiuto della Grazia»³². Non resta allora che un «ritorno – come ha scritto Mounier – al duplice rigore della trascendenza e dell'incarnazione»³³.

La necessità di *riscoprire la vocazione formativa delle comunità cristiane* deve impegnarci altresì a dare continuità agli eventi ecclesiali che segnano la nostra storia: costruire un ponte pastoralmente e non solo culturalmente trafficabile tra Verona e Pisa è un obiettivo non secondario, per tradurre queste acquisizioni in itinerari formativi

³⁰ "Rigenerati per una speranza viva", cit., n. 12.

³¹ Ivi, n. 17.

³² Benedetto XVI, *Discorso ai partecipanti al IV Convegno Ecclesiale Nazionale di Verona*, 19.10.2006.

³³ E. Mounier, *Il personalismo*, cit., p. 159.

popolari e concretamente spendibili nell'ordinaria quotidianità³⁴. A Verona è stato riconosciuto che la nostra comunità deve fare ancora passi avanti in un concreto esercizio del discernimento comunitario: quell'affermazione deve incoraggiarci ad effettuare una verifica coraggiosa del cammino percorso e ad interrogarci sulla sproporzione, certamente vistosa, fra l'entità degli investimenti progettuali in termini di evangelizzazione, catechesi, scuole di formazione all'impegno sociale e politico, eventi pubblici e i risultati complessivi che sono stati conseguiti.

Abbiamo dinanzi a noi la responsabilità di fare sintesi fra *discernimento comunitario* («indicato nel convegno ecclesiale di Palermo del 1995 come scuola di comunione ecclesiale e metodo fondamentale per il rapporto Chiesa-mondo»³⁵), *lungimiranza progettuale* e *spiritualità dell'azione*, senza misconoscere il patrimonio straordinario di passione e opere educative che il cattolicesimo italiano lascia in eredità a questo Paese³⁶, ma anche senza temere di riconoscere che la causa di tanti insuccessi dipende da «deficienze di abiti virtuosi» e da «mancanza di sapienza della prassi»; una «sapienza che – supposte le essenziali premesse teologiche della fede, della speranza e dell'amore cristiano – richiede in più un delicatissimo equilibrio di esercitata prudenza e di fermezza magnanima; di temperanza luminosa e di affinata giustizia individuale e politica; di umiltà sincera e di mite ma reale indipendenza di giudizio; di sottomissione e insieme di senso della propria responsabilità; di capacità di resistenza e insieme di mitezza evangelica»³⁷.

Non possiamo nemmeno chiudere gli occhi, peraltro, dinanzi ad un Paese a due velocità, diviso da un solco sempre più profondo fra nord e sud, fra cittadini e classe dirigente, fra società virtuale e società reale. A questo Paese, sedotto da messaggi e da modelli che ostentano senza pudore l'idolatria del benessere individuale e a buon mercato, che guarda con disaffezione crescente alla stanchezza e a volte all'impotenza della politica, dobbiamo rispondere con un impegno alto di elaborazione culturale e di passione civile, ma anche con una straordinaria e tenace stagione di buona seminazione educativa, che è il modo migliore per investire in futuro, per il bene di tutti. Non si tratta di allungare la lista delle diverse forme di "educazione al dativo", come corollari complementari, ma di aprire lo spettro della coscienza al *volume totale della vita cristiana*, che include la profondità della vita interiore, la larghezza della partecipazione civile, l'altezza della santità.

Ci rendiamo conto che l'appello al bene comune oggi può essere accolto, almeno in prima battuta, nella forma di un ideale regolativo, più che costitutivo. Ma non siamo

³⁴ È questo un compito che dovrebbe sempre più investire il Progetto culturale e per il quale si cominciano a cogliere i primi risultati: basterebbe ricordare una recente pubblicazione, nata da una collaborazione tra Ufficio Cei per l'educazione, la scuola e l'università e il Progetto culturale (*Le sfide dell'educazione*, 4 voll., EDB, Bologna 2007), articolata attorno a quattro nodi tematici fondamentali: manipolazione e artificializzazione; costruzione dell'identità; economia e lavoro; interculturalità.

³⁵ Conferenza Episcopale Italiana, *Comunicare il Vangelo in un mondo che cambia*, n. 50.

³⁶ Nella prospettiva di alimentare la memoria storica di cui si nutre l'esperienza delle Settimane sociali, sarebbe quanto mai auspicabile rendere disponibili in rete tutti i volumi degli Atti, moltissimi dei quali pressoché introvabili.

³⁷ G. Dossetti, "Non restare in silenzio, mio Dio" (1986), in Id. *La parola e il silenzio. Discorsi e scritti 1986-1995*, Il Mulino, Bologna 1997, pp. 92-94. Il testo è ricordato anche da F. De Giorgi, *Educare Caino. Per una pedagogia dell'eschaton*, La Scuola, Brescia 2004, p. 105.

disposti a trasformare quest'appello in una vuota retorica solidarista, con cui il ruolo dei cattolici italiani è segretamente corteggiato come prezioso ammortizzatore sociale, ma a malapena tollerato per il suo impegno educativo, soprattutto quando si esprime pubblicamente in termini di coscienza critica e di progettualità culturale. Una voce non sospetta ha riconosciuto di recente, ripetutamente, che «lo Stato liberale incorre in una contraddizione quando richiede paritariamente a tutti i cittadini un *ethos* politico che ripartisce tra loro in misura diseguale gli oneri cognitivi», per il fatto che si richiede «ai cittadini religiosi uno sforzo di apprendimento e di adattamento che è risparmiato a quelli laici»³⁸. La tanto auspicata parità dei diritti, da cui una procedura democratica fa dipendere la legittimità delle proprie decisioni, deve quindi riconoscere e valutare prioritariamente il peso di questi «oneri differenziali»³⁹. In nome della tolleranza, anche la coscienza laica è quindi chiamata a definire in modo autocritico il rapporto tra scienza e fede, riconoscendo alle convinzioni religiose «uno *status* epistemico che non è semplicemente irrazionale»⁴⁰. Nasce da qui la possibilità di un «recupero di contenuti cognitivi dalle tradizioni religiose», vale a dire di «contenuti semantici che si possono tradurre in un discorso affrancato dall'effetto bloccante delle verità rivelate»⁴¹: a maggior ragione dinanzi agli effetti destabilizzanti della modernizzazione, che hanno corroso le basi normative dello Stato liberale e prodotto un vero e proprio scollamento della solidarietà.

In un recente romanzo di successo, che descrive la vita di una grande città multietnica come Bombay, stretta nella morsa di contraddizione atroci e insuperabili tra la candida umanità dei singoli e la violenza disumana del sistema, si legge: «Si può costringere un uomo a non essere cattivo, ma non a essere buono»⁴². Possiamo smascherare il sofisma di questo principio sociale, solo in apparenza politicamente corretto, ad una condizione: se conveniamo sulla possibilità di riconoscere l'essere umano come colui che *può fare il male e non deve farlo*. Solo in tal caso, possiamo sentirci autorizzati a correggere questo principio, trasformandolo in un appello alla responsabilità di tutti: «Si può costringere un uomo a non essere cattivo, ma lo si deve educare ad essere buono».

³⁸ J. Habermas, *Tra scienza e fede* (2005), tr. it., Laterza, Roma-Bari 2006, p. 39. Il concetto è ribadito continuamente nel libro: cfr. anche pp. 41, 162, 187. In un altro scritto torna il medesimo concetto: «gli oneri della tolleranza, come dimostrano le norme più o meno liberali sull'aborto, non sono ripartiti simmetricamente fra credenti e non credenti» (J. Habermas, *I fondamenti morali prepolitici dello Stato liberale*, in J. Ratzinger-J.Habermas, *Etica, religione e Stato liberale* (2004), a cura di M. Nicoletti, tr. it., Morcelliana, Brescia 2005, p. 17).

³⁹ Cfr. Habermas, *Tra scienza e fede*, p. 189.

⁴⁰ *Ivi*, p. 164.

⁴¹ *Ivi*, p. 147.

⁴² G.D. Roberts, *Shantaram* (2003), tr. it., Neri Pozza, Vicenza 2006, p. 232.