

NOTE

Educare alle competenze o formare il pensiero (critico)? Trasmissione culturale e formazione

Antonia Criscenti

1. Premessa

Due libri, un solo problema: l'educazione, oggi¹.

Ecco, questi due libri hanno reso meno solitaria la mia insofferenza scientifica ed etica verso i nuovi orizzonti (o limiti) di una pedagogia sempre più – e di nuovo – angustamente relegata al ruolo di esecutrice: puntuale, moderna, tecnologica, internazionale. Ritengo non si possa più, soltanto, riflettere su quel “discorso fondante”, che è stato a lungo il *vulnus* della nascente scienza (dell'educazione). Oggi, siamo arrivati al punto di dover scegliere la strada della “lotta armata” culturale per definire le *buone prassi* pedagogiche. Il nostro studiare e riflettere su storia e ragioni di una pedagogia scientifica, per allineare alle altre scienze la nostra *philosophia minor*, deve assumere il rigore della logica scientifica (metodo) e la chiarezza del fine. Il re-taglio e gli epigoni gentiliani ci hanno consegnato una consapevolezza negativa: inutile tentare costrutti epistemici per la pedagogia, sicché l'appello deweyano a ritenere solo quale fonte la filosofia, che con le altre scienze accredita il panorama interdisciplinare della sua vocazione orientativa generale, è rimasto richiamo verbale (e in molti casi verboso)².

I due volumi che sostengono e, direi, rilanciano le nostre convinzioni, sono *Didattica minima* di Mino Conte e *I diseredati* di François-Xavier Bellamy. Interessati e battaglieri, con linguaggi e richiami storici e culturali di-

¹ Naturalmente, non sono gli unici sull'argomento, ma più di altri si prestano a sollevare dubbi sul punto di riposo della pedagogia contemporanea; si tratta di due recenti volumi, uno, italiano, l'altro, francese: M. Conte, *Didattica minima. Anacronismi della scuola rinnovata*, Padova, Libreriauniversitaria.it, 2017; F.-X. Bellamy, *Les déshérités ou l'urgence de transmettre*, Paris, Edition Plon, 2014, tr. it. di H. Gaudin e C. Pellandra Cazzoli, a cura di E. Maffi e R. Paggi, *I diseredati, ovvero l'urgenza di trasmettere*, Castel Bolognese, Itaca, 2016.

² Il riferimento è J. Dewey, *The sources of a Science of Education*, New York, Horace Liveright, 1929; noi lo abbiamo consultato nell'edizione italiana tradotta da M. Tioli Gabrieli e L. Borelli, per i tipi de La Nuova Italia, Scandicci, 1971².

versi, i due autori entrano nel cuore del problema della nostra civiltà disorientata, imbarbarita, disordinata, anomica. I giovani crescono sprovvisti del dovuto patrimonio culturale, che non hanno ereditato perché non glielo abbiamo trasmesso: essi sono perciò orfani e poveri. Quali le cause? Di chi le responsabilità? Che fare?

Il libro di Bellamy esercita un forte richiamo sul senso di responsabilità (senza che venga mai citato Hans Jonas³) che ogni formatore, educatore, genitore, adulto in generale, dovrebbe assumere, e va dritto all'obiettivo del recupero della tradizione, sia di metodo che di merito, perché trasmettere la cultura e la tradizione non solo non è discriminante, ma è fondamentale per la crescita e lo sviluppo del rapporto solidale fra gli uomini: lingua, letteratura, storia, geografia, matematica, scienze sono il patrimonio da trasmettere per consentire alle nuove generazioni di riconoscersi ed essere riconoscenti⁴.

Bellamy chiama in causa Cartesio, Rousseau, Bourdieu che hanno teorizzato la rinuncia all'eredità culturale, in nome di una pretesa egualitaristica che, al contrario, ha solo prodotto infelici e poveri, senza identità e senza futuro. "Alienazione della libertà", "inquinamento della natura", "strategia della discriminazione": queste sono state le argomentazioni in ragione delle quali i tre più rappresentativi intellettuali della storia francese hanno indicato la via della distruzione della trasmissione culturale⁵. "Non avete nulla da trasmettere", ricorda Bellamy di aver ricevuto quale imperativo dall'ispettore generale francese, in occasione dell'avvio alla formazione docente. Il modello, per i futuri insegnanti, era rappresentato da un paradigma tecnico: il docente come *facilitatore*; la scuola come luogo di formazione delle *competenze*; la condanna della lezione frontale, dell'apprendimento mnemonico, della fatica dello studio; la sfiducia in ogni forma di autorità, considerata opprimente e alienante⁶.

Più pacato, profondo, stringente – ma non meno allarmato – l'escavo etico-filosofico del libro di Mino Conte entra nelle trame dei ragionamenti; in-

³ Mi riferisco all'ormai classico H. Jonas, *Das Prinzip Verantwortung: Versuch einer Ethik für die technologische Zivilisation*. Frankfurt/M., 1979; tr. it., di P. Rinaudo, *Il principio responsabilità. Un'etica per la civiltà tecnologica*, a cura di P. P. Portinaro, Torino, Einaudi, 2002³. Jonas inserisce la propria proposta teorica nel provocatorio progetto della fondazione dell'etica nell'ontologia, in nome della salvaguardia dell'essere e dell'umanità nell'Universo minacciato dalla tecnica, con le sue conseguenze distruttive sul piano planetario. L'imperativo dell'etica della responsabilità viene così formulato in linguaggio kantiano: agisci in modo tale che gli effetti della tua azione siano compatibili con la continuazione di una vita autenticamente umana.

⁴ *I diseredati, ovvero l'urgenza di trasmettere*, cit., p. 27-31 *passim*.

⁵ *Op. cit.*, pp. 180-181.

⁶ *Op. cit.*, p. 7.

daga nei luoghi in cui, poi, scompone le prove dei fatti, a partire dal linguaggio – ormai usato senza consapevolezza, senza riflessione, senza cultura –, per intendere concetti e significati storici che le parole veicolano. E si interroga e interroga circa il significato etico-pedagogico⁷ dell’educare, dell’insegnare e dell’apprendere. Ma la sua idea si scontra con l’imperativo del potere tecnocratico:

Alla scuola il compito di *formare il capitale umano* di cui le imprese necessitano per aumentare la produttività ... la scuola italiana va in questa direzione ... qui vanno e andranno gli incentivi economici, nella stessa direzione dovranno remare gli insegnanti con i loro voti e le loro valutazioni, che a questo e nient’altro devono servire. Gli investimenti in istruzione devono essere redditizi, i soldi devono essere spesi affinché il ricavo superi la spesa effettuata. Ogni insegnante è un’impresa di se stesso, le scuole devono essere imprese, tutti sono in competizione con tutti e vinca il più adattabile, che non è detto sia il migliore e davvero il più meritevole⁸.

Dunque, gli scienziati della formazione sono in crisi perché o non in grado di arginare la deriva de-formante, o ne sono, inconsapevolmente forse, anelli di trasmissione. In ogni caso, l’educazione è profondamente compromessa, così come la scuola ed i suoi docenti.

In questa sede, non ho inteso recensire i volumi degli autori presentati, ma solo, attraverso brevissimi passaggi, sottolineato l’ennesima denuncia sul declino in cui versa l’intera collettività, all’insegna di un progetto (?) di civiltà sostenuto da una sconsiderata, inumana, immorale idea di razionalità (funzionale al potere), di modernità, di efficientismo produttivo in cui una convinzione morbosa di competitività accende i più famelici istinti. L’educazione segue e non precede, in questi casi, e asseconda una sorta di azione *de-formante*, che Wiesengrund Adorno chiamava *Halbbildung*, formazione dimidiata, incompleta, disumanizzata, appunto⁹. Ecco, se la formazione spersonalizzante della nostra epoca è stata generata, come suggerisce

⁷ *Didattica minima. Anacronismi della scuola rinnovata*, cit., pp 8-9; abbiamo discusso questa impostazione circa la necessaria pedagogicità dell’etica che rinvia reciprocamente alla eticità pedagogica, in A. Criscenti Grassi, *Pedagogia critica e complessità sociale*, Catania, CUECM, 1996.

⁸ *Op. cit.*, p. 154; i nostri corsivi sottolineano quanto scritto nel documento del Governatore della Banca d’Italia, che definisce il *capitale umano* “patrimonio di abilità, capacità tecniche, e conoscenze di cui sono dotati gli individui ...”; e nel *Memorandum sulla formazione permanente* del Consiglio europeo di Lisbona del 2000: “... tutti coloro che vivono in Europa ... dovranno avere le stesse opportunità *per adattarsi* alle esigenze del cambiamento ...: citato da Conte, *Op. cit.*, rispettivamente, p. 152 e p. 30.

⁹ T. W. Adorno, *Theorie der Halbbildung*, Suhrkamp Verlag, Frankfurt, 1972, tr. it. di A. Marietti Solmi, *Teoria dell’Halbbildung*, Genova, Il Melangolo, 2010.

Adorno, da una società in cui i mezzi di comunicazione di massa e l'industria culturale hanno prodotto un processo generalizzato di omologazione¹⁰, ci domandiamo se – e in che modo – la scuola possa svolgere il proprio mandato sociale senza assecondarne le derive.

2. *Funzione docente e responsabilità etica*

La scuola svolge il proprio mandato sociale nel tentativo sistematico di bilanciare scienza ed etica, ovvero, di conciliare e rendere compatibili, in prospettiva di progresso civile, le conoscenze prodotte e acquisite con la rete normativo-istituzionale di organizzazione e orientamento delle conoscenze stesse, entro la realtà sociale in cui sono posti gli attori del processo formativo. Tuttavia, le due dimensioni – scientifica ed etico-giuridica – impongono, in maniera spesso antitetica, rispettivamente, spinta al cambiamento e persistenze etiche residuali. Di qui, la fatica ed i ritardi con cui la scuola assolve alla propria funzione orientatrice delle nuove generazioni verso traguardi migliorativi della condizione e delle relazioni umane.

Richiamo, per riflettere sull'uso della scienza nella ricerca e nella didattica, Sir Charles Percy Snow, fisico e scrittore inglese, che affrontò in occasione della *Rede Lecture*, tenuta all'Università di Cambridge nel maggio 1959, il problema de *Le due culture*. In quella discussione, divenuta un noto libro¹¹, in cui proponeva l'abbandono della cesura tra le due grandi aree del sapere, quella umanistica e quella scientifica, per richiamare gli operatori della scienza al grande compito che spetta loro quando trasmettono i risultati della loro ricerca, delle loro riflessioni su sapere e ricerca, quando insegnano, quando educano. Scuola e sistema formativo allargato sono luoghi in cui si iscrive la direzione del progresso civile: qui dunque va ripensato il sistema formativo globale, perché sia abbandonata la pratica speculativa delle conoscenze, dei saperi, della scienza stessa. Ecco il punto: la *scienza deve essere sostenuta dall'etica*, perché la scienza da sé non produce automaticamente progresso, incivilimento, felicità. Rousseau, nel suo primo *Discorso su le scienze e le arti* (1750) lo aveva definito un problema sociale e politico: “Finché la potenza resterà sola da un lato e la cultura e la saggezza sole dall'altro, i dotti difficilmente penseranno grandi cose, i principi ancor più

¹⁰ *Op. cit.*, pp. 49-51, *passim*.

¹¹ C. P. Snow, *Le due culture*, tr. it., Padova, Marsilio, 2005; con interventi a commento di G. Giorello, G. O. Longo e P. Odifreddi. La frattura tra le due culture affonda le sue radici sia nel funzionamento della nostra struttura sociale e sia nel nostro sistema educativo; tenendo a mente che “coloro che trascurano una delle due culture non sanno quello che si perdono”, Snow ribadisce che “c'è una sola via per uscire da questa situazione: e naturalmente passa attraverso un ripensamento del nostro sistema educativo” (*Op. cit.*, pp. 80, 92).

difficilmente compiranno nobili azioni, ed i popoli continueranno ad essere vili, corrotti, infelici”¹². È questo uno dei temi salienti del *Discorso sulle scienze e sulle arti*, dove la separazione storica tra potere e cultura appare a Rousseau non risolta a vantaggio dell’umanità: le scienze e le arti, il cui *culto* viene celebrato alle corti dei re, dei presidenti, dei capi in genere, non sono altro che mezzi per farsi ammirare e per piacere, e, anche se non sono un male in sé (precisa nella prefazione al *Narcisse* in risposta a quanti lo accusavano polemicamente di essere nemico della civiltà e del progresso), lo diventano nella misura in cui sono l’esempio più tangibile della vanità, che ci ha indotto a perseguire scopi individuali, perdendo di vista il bene comune. La critica della cultura ufficiale del suo tempo diviene, per Rousseau, lo sfondo sul quale si proietterà la critica della società. Il motivo della corruzione dei costumi e della società veniva affrontato in chiave prevalentemente etica; i termini morali entro cui Rousseau collocava la scienza e la sua incapacità di rendere l’uomo migliore, sono gli stessi che lo inducono a proporre per l’educazione di Emilio un sapere non disgiunto dalla virtù: usare la scienza e le conoscenze in direzione del bene comune e non dell’interesse e del potere individuale. Il richiamo a Rousseau ripropone in maniera preoccupante il senso della responsabilità di cui si caricano il dotto, lo scienziato, il filosofo, il saggio, portatori di cultura, quando, e se, compongono la *téchne* con l’*ethos*.

3. Società opulenta e crescita perversa

Oggi, il degrado esponenziale dei costumi pubblici e privati accompagna quella che Winn White ha chiamato crescita perversa (*perverse growth*), un fenomeno legato al progresso tecnologico e scientifico, le cui manifestazioni più evidenti sono considerate illiberali, disumane, antiumane, profondamente dualistiche e contraddittorie: l’esistenza del sottosviluppo (del mondo) funzionale alle fortune dello sviluppo; la malattia a sostegno della sanità; la fame degli altri in funzione di una “società opulenta”¹³, il progresso tecnologi-

¹² J.J. Rousseau, *Discorso sulle scienze e sulle arti*, in P. Alatri (a cura di), *Scritti politici di Jean-Jacques Rousseau*, Torino, UTET, 1970, pp. 236-237.

¹³ J. K. Galbraith, *La società opulenta*, tr.it., Roma, Edizioni di Comunità, 2014³. La società opulenta demolisce alcuni dei miti dell’economia politica tradizionale e, senza indietreggiare di fronte ai problemi tecnicamente più difficili, svela l’inganno della mentalità convenzionale che impedisce di guardare al di là delle leggi di mercato. Per Galbraith, fino a quando il benessere riguardava solamente pochissimi era inevitabile porre l’accento sulla produzione. In una società agiata, invece, continuare a fare della produttività il centro e il fine dell’economia è un imperdonabile errore, che alimenta la coltivazione di bisogni umani artificiali e gli investimenti in cose e beni privati anziché in persone e servizi pubblici.

co e le invenzioni scientifiche piegati innanzitutto alla logica della guerra ed alla distruzione dell'umanità; la più intensa produzione di beni legata al crescente inquinamento dell'*habitat* umano; l'automazione, nel processo lavorativo, come glorificazione e dominio della macchina sull'uomo e non viceversa. Quella qualità della vita che era stata orgogliosamente sbandierata come l'inequivocabile indicatore della superiorità di un modello economico e di una proposta di civilizzazione appare degradarsi esponenzialmente, mentre nuove forme di sfruttamento, di estensione del sottosviluppo, di degrado dell'ambiente, di spreco, di piatta massificazione, generano meccanismi repressivi e selettivi tanto più perversi e alienanti quanto più mistificati e nascosti della "*temperie*" culturale e dalla ideologia volgente.

La speranza che diffondendo la *tecnoscienza* e i principi democratici occidentali si sarebbe raggiunto un benessere crescente per un numero sempre maggiore di persone, ha dovuto fare i conti con la riottosa e sorprendente opposizione di altre civiltà, che si sono dimostrate refrattarie al verbo scientifico e progressista, confermando che razionalità e credenze non si influenzano molto a vicenda.

Negli ultimi tempi, questa opposizione si è manifestata nella forma estrema del terrorismo antioccidentale, che colpisce soprattutto le città: divenute luoghi del pericolo, le città sono preda di una regressione patologica. A ciò si accompagnano la distruzione dell'ambiente, la disertificazione, le nuove e vecchie povertà, i genocidi, le guerre, le migrazioni disperate. Di fronte a tanta desolazione, così bene anticipata da Rousseau, pur nelle sue forme immaginate legate al suo tempo, in cui si disegnava un uomo ridotto alla stregua della statua di Glauco, talmente incrostata da sovrapposizioni di materia da divenire irricognoscibile, così l'uomo si sarebbe trovato nella stessa condizione di irricognoscibilità umana se si fosse incamminato sulla strada della scienza senza il supporto dell'etica: la complementarità dei due aspetti gli avrebbe suggerito come usare la sua scienza senza danneggiare l'umanità. Ci domandiamo allora se il mondo reale, dominato da macchine sempre più sofisticate, frutto generoso e diretto dell'applicazione della scienza alla tecnica e dell'uso di questa per la produzione dei beni¹⁴, che sfugge spesso al governo di quelle mani che pure l'hanno composta, possa riconquistare spazi dignitosi per l'uomo e riconsegnargli le redini per guidare il processo storico. Sembra forse semplicistico e ingenuo rispondere che, anche accettando, come è giusto, la cultura tecno-scientifica quale irreversibile fonte di benessere, il problema più serio resta quello di *come impartirla*. Credo, davvero, che non sia né semplicistico, né ingenuo, ritenere che il problema dell'educazione, prima ed oltre quello dell'istruzione,

¹⁴ K. Polanyi, *Freedom in a Complex Society*, Toronto-New York, 1957; tr. it., *La libertà in una società complessa*, Torino, Bollati Boringhieri, 1987.

sia il formidabile snodo della crisi in cui versano la modernità e forse anche le nostre scuole.

4. *Educazione, scuola, società*

La crisi della scuola, come dell'università, scaturisce essenzialmente da tre fattori fondamentali, tutti riconducibili allo sviluppo della tecnologia: in *primo* luogo docenti e discenti non riescono a comunicare fra loro perché il divario generazionale sottende un divario di organizzazione cerebrale dovuto alle diverse esperienze infantili ed anche neonatali¹⁵. *Secondo*: da luogo unico e protetto di trasmissione del sapere, le istituzioni educative (scuola e università) subiscono sempre più la concorrenza di altre fonti di conoscenza, diffuse e informali, eppure potenti, aggressive ma non autoritarie, seducenti e non impegnative, che operano in modo più accattivante e meno sistematico (internet, TV, cinema, ecc.). *Al terzo* punto, infine, ci sono i rapporti tra l'istituzione formativa e il resto della società. In un'epoca dominata dall'economia e dal mercato, la società tende a subordinare a sé la scuola, che dovrebbe, così, rinunciare alle pretese di indipendenza culturale, per limitarsi a preparare persone adatte ad inserirsi nel processo produttivo, *sic et simpliciter*. La scuola si trova perciò in un doppio vincolo: o si adegua e diventa una cinghia di trasmissione della produzione, ma allora è destinata a sparire perché le singole aziende possono preparare i propri tecnici assai meglio di una scuola pubblica a largo spettro; oppure, cerca di mantenere la propria autonomia, nonostante le briglie sociali ed economiche (la società, infatti, finanzia il sistema educativo), ma anche in questo caso tende al fallimento perché risulterebbe struttura improduttiva e potenzialmente critica, *pericolosamente critica*.

Nonostante le resistenze, dovute alla funzione tradizionale e conservatrice della scuola¹⁶, organo riproduttore del sistema sociale, la tendenza attuale

¹⁵ *Le due culture*, cit. p. 121.

¹⁶ Sulla scia delle lezioni dei Francofortesi, L. Althusser, negli anni Settanta dichiarava essere la scuola un "Apparato Ideologico dello Stato", che, insieme a famiglia, chiesa, mondo del lavoro, media, viene controllata nella direzione voluta dal potere, che ne orienta i modelli teorici e operativi. Un testo decisivo, che espone, a partire dai fatti del '68 francese, le capacità di resistenza basata sul consenso allora dimostrate dalla borghesia. Althusser vi analizza le condizioni della riproduzione della società capitalistica e della lotta rivoluzionaria che potrà mettervi fine. Questo scritto conserva a tanti anni di distanza, una singolare forza di provocazione teorica, mettendoci di fronte a una questione ancora attuale: in quali condizioni, in una società che proclama gli ideali di libertà e eguaglianza, il dominio dell'uomo sull'uomo si riproduce senza sosta? (L. Althusser, *Lo Stato e i suoi apparati*, a cura di R. Finelli, tr. it., Roma, Editori Riuniti, 1997).

sembra essere quella di piegare la scuola alle esigenze economico-produttive, ed è probabile che questa tendenza contribuisca ad un'accelerazione delle caratteristiche più omologanti della nostra realtà; del resto la tendenza all'omologazione è implicita nell'attività scientifica e tecnica, in cui la selezione delle idee e dei prodotti porta al trionfo del pensiero unico e del prodotto unico (mercato globale, pensiero globale).

Quale l'antidoto, allora? Il "filtro della soggettività", suggerisce Giuseppe Longo; questa specie di *dispositivo educativo* ho voluto intendere e interpretare in termini di possibilità critica e creativa per ogni singolo uomo-persona. Tale "filtro" potrebbe operare contro l'omologazione, la conformazione, la passività. Longo scrive delle cose interessanti, spinto, credo, come noi, dalla necessità di essere, più che scienziato e tecnico, maestro, nel senso proprio del termine latino di *magister*.

Anche Gustavo Zagrebelski¹⁷, costituzionalista e già presidente della Corte Costituzionale, nell'affrontare i problemi della democrazia italiana attuale, abbandona e supera la propria visione tecnica di giurista e si fa *magister* di democrazia: chiama ciascun cittadino a porsi nell'ottica dell'*ethos* che sostiene il vivere civico in democrazia; l'interesse della collettività, il bene comune come risultato di quella "*volontà generale*" roussoiana, nel segno di un *telos* che orienta le azioni, i comportamenti singoli e associati, e ispira le norme del vivere civile. C'è bisogno di maestri – scrive Zagrebelski – richiamando ogni specialista a porre al centro della propria professione il fine comune e non solo quello individuale. Il magistero di cui parliamo consiste nella capacità di orientare attraverso l'insegnamento, di usare le conoscenze quali strumenti operativi per un vivere qualitativamente migliore, per costruire il futuro in termini di solidarietà umana.

5. *Una provvisoria conclusione su cultura vs in-cultura*

Una nota finale mi consente di riflettere sul senso e sulla consistenza della cultura, quella che pratichiamo nelle diverse declinazioni scientifiche, in quanto docenti di ogni livello e grado di istruzione. La cultura possiamo ben considerarla un insieme strutturato di conoscenze specialistiche, dotate di valore non solo teorico-contemplativo, ma anche pragmatico e politico. In questo senso c'è una sola cultura e, dall'altra parte, l'incultura. Non parlo di ignoranza quando dico incultura, ma mi riferisco a quella incapacità di dare senso e soprattutto costruzione ai saperi, alle conoscenze acquisite. La cultura si riferisce, a mio avviso, alla capacità di trasformare le conoscenze in

¹⁷ G. Zagrebelski, *Imparare la democrazia*, Torino, Einaudi, 2007, pp. 40-51; ed anche Id., *Diritti per forza*, Torino, Einaudi, 2017, *Dopo la rivoluzione informatica*, pp. 111-114.

direzione etica. La cultura coinvolge, in tale significato, la parte più vitale e profonda dell'uomo in quanto essere in relazione con gli altri uomini e con il cosmo – ciò che lo scienziato di oggi ha dimenticato¹⁸ in questo senso gran parte della scienza non fa cultura, perché resta astratta (quando non interessata in maniera particolaristica, ed è lo stesso improduttiva ai fini della progressiva umanizzazione), impassibile, lontana dal *telos* che ogni civiltà individua. Propongo una nozione di cultura che sia intessuta della presenza dei valori e delle emozioni relazionali, dell'empatia. Se non c'è coinvolgimento etico, se non ci sono responsabilità, rischio, ma anche gioia, speranza, proiezione, *non c'è cultura*: ci può essere dottrina, erudizione ma non cultura, che è e deve essere legata al senso della vita. L'asetticità con cui a volte molti docenti insegnano non coinvolge quel vago ma ineludibile *nucleo etico ed emotivo* che sta dentro ogni uomo.

Certo, il termine cultura è polisemico, ambiguo a volte, indeterminato e forse è più semplice dire cosa non è cultura: non è cultura conoscere i nomi contenuti nell'elenco telefonico, ovvio, ma neanche snocciolare l'ottativo aoristo attivo dei verbi greci, o conoscere l'integrale di Lebesgue, o le rime baciata di qualche poeta del '400. Forse, la cultura è anche la capacità di comunicare, e far sviluppare, intrecciandole, le culture personali degli individui. A questo proposito, mi viene in mente una significativa analisi di Giorgio Ruffolo¹⁹ riguardo le forme e le istituzioni dell'istruzione, dell'educazione, dell'apprendimento sociale, finalizzati alla costruzione dell'uomo.

L'apprendimento sociale, nel senso lato di sviluppo della personalità dell'uomo verso stadi sempre più differenziati, investe tre aspetti cruciali: lo sviluppo della capacità culturale; lo sviluppo dell'autonomia; lo sviluppo della capacità relazionale, conviviale. In tali direzioni dovrebbe essere orientata ogni strategia moderna dell'educazione, per mettere in moto negli allievi l'apprendimento innovativo piuttosto che quello conservativo, oggi dominante ed anche esportato oltre l'Occidente.

Se, dunque, alla base della crisi delle democrazie occidentali vi è il problema della tensione tra la libertà dell'individuo e la coesione sociale, la possibile risposta passa attraverso lo *sviluppo dell'individuo*, la costruzione di una persona umana, più colta, più autonoma, più socievole. Questo risultato può ottenersi attraverso *l'apprendimento e la buona educazione*. Semplicemente, così, avvertiva il nostro Norberto Bobbio²⁰.

¹⁸ E. Morin, *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Milano, Raffaello Cortina, 2001.

¹⁹ G. Ruffolo, *La qualità sociale. Le vie dello sviluppo*, Roma-Bari, Laterza, 1985; ed anche, Id., *Lo sviluppo dei limiti. Dove si tratta della crescita insensata*, Roma-Bari, Laterza, 1994, *Ritorno all'Eutopia*, pp. 119-124.

²⁰ Segnatamente, N. Bobbio, *L'età dei diritti*, Torino, Einaudi, 1990, pp. 17-30 *passim*; ed anche Id., *Il terzo assente*, a cura di P. Polito, Milano, Sonda, 1989.