

## INTERVENTO – INTERVENTION

### EDUCARE CON L'AUSILIO DELL'ECONOMIA: PERCHÈ E COME

di *Stefano Zamagni*

#### 1. *Introduzione*

È opportuno, oltre che possibile, servirsi del sapere in ambito economico come elemento caratterizzante di un progetto educativo all'altezza dei suoi compiti nella attuale società post-moderna? L'interrogativo ora posto non apparirà di certo qualcosa di non pertinente o strano se si considera che “*Oikonomikè*”, termine coniato da Aristotele, non è un sostantivo nella lingua greca, ma un aggettivo. La traduzione corretta, pertanto, non è “economia”, ma “economico”. Nella filosofia aristotelica, i sostantivi esprimono entità o essenti, cioè sostanze; gli aggettivi invece esprimono accidenti, qualcosa cioè che esiste solo in altro, in qualcosa. Che tipo di accidente era nella cultura greca, l'economico e quale la natura di ciò cui inerisce? La *polis*, intesa quale luogo dove si realizza la fioritura umana, l'*eudaimonia*, appunto! L'azione economica trova dunque il suo fondamento ontologico nella ricerca delle condizioni che consentono il raggiungimento della pubblica felicità. Questa posizione concettuale resta basicamente inalterata, sia pure con una pluralità di varianti, fino al secolo XVII, quando, con l'avvento del pensiero economico mercantilista, inizia a prendere piede, con Antoyne de Montchretien (1615) l'espressione “economia politica”. Da aggettivo, l'“*oikonomiké*” diventa sostantivo! È così che nasce la nuova disciplina dell'economia come “scienza dell'acquisizione”. Prima di allora, e fino alla seconda Scolastica (la scuola di Salamanca) le tematiche economiche non sono trattate come materia a sé, ma solo in quanto sollevavano interrogativi di natura filosofica o pedagogica.

La successiva scuola di pensiero classica, quale si sviluppa a partire dalla Gran Bretagna tra la seconda metà del Settecento e i primi decenni dell'Ottocento spinge ancora più in avanti la nuova sistemazione concettuale, coniando l'espressione "political economy", cioè "economia politica". L'originario cordone ombelicale con la filosofia non viene però reciso del tutto, stante che lo scozzese Adam Smith – il "padre dell'economia politica" – occupava la cattedra di filosofia morale e pure altri autorevoli rappresentanti di quella scuola di pensiero consideravano l'educazione parte del loro impegno – basti pensare a J.S. Mill. Quando si giunge al 1829, si registra una clamorosa, e per certi versi inaspettata, inversione di tendenza. Nell'occasione della lezione inaugurale dell'anno accademico, il cattedratico di economia di Oxford e vescovo della Chiesa Anglicana, Richard Whateley pronuncia un discorso rimasto celebre nel corso del quale enuncia (e difende) il principio del NOMA (*Non overlapping Magisteria*) – come in seguito sarebbe stato chiamato. Secondo tale principio, se l'economia voleva ambire ad acquisire lo statuto di disciplina scientifica (positivisticamente intesa) doveva recidere ogni collegamento con la sfera dell'etica e con quella della politica. Donde la celebre divisione di ruoli: l'etica è il regno dei valori; la politica, il regno dei fini; l'economia, il regno dei mezzi. Se dunque all'economista si chiede di ricercare i mezzi più efficienti ed efficaci per conseguire i fini, eticamente ammissibili, dettati dalla politica, che bisogno c'è che questi si occupi di intrattenere rapporti di buon vicinato con le altre due discipline?

È così che, a partire soprattutto dalla fine del XIX secolo, prende avvio quel progetto culturale in forza del quale l'economia, per un verso, nulla avrebbe a che vedere con gli altri saperi, e per l'altro verso, nulla avrebbe da offrire a essi, in particolar modo alla pedagogia. Ma, come Vico ci ha insegnato, la storia è ricca di corsi e ricorsi e il caso di cui mi occupo è un'eloquente conferma.

Da qualche tempo, infatti, si va registrando un interesse crescente degli economisti nei confronti del problema riguardante il presupposto antropologico del discorso economico, un discorso

che risulta tuttora dominato, per un verso, da una concezione alquanto limitata sia del benessere personale sia del bene della *civitas*, e, per l'altro verso, dalla incapacità di riconoscere a livello teorico il fatto che nell'uomo vi sono sentimenti morali – ovvero disposizioni che vanno ben oltre la ricerca del solo interesse personale. Questa sorta di risveglio trae origine da un duplice insieme di fattori. Da un lato, la presa d'atto che una comprensione non illusoria dell'odierna realtà economica esige il superamento del carattere riduzionista di gran parte della scienza economica contemporanea, la quale, proprio perché costruita su una visione distorta dell'azione umana e del sistema motivazionale che ne è alla base, non è in grado di fare presa sui nuovi problemi che intriggono le nostre società.

Dall'altro lato, i cultori delle discipline pedagogiche vanno acquisendo consapevolezza del fatto che in un'epoca come l'attuale, in cui l'economia è diventata ormai la nuova grammatica della società e la chiave di lettura della realtà, non è di certo prudente che un progetto educativo rinunci a occuparsi di questa dimensione. Ma cosa intendo qui col termine educazione?

## 2. *Cos'è educazione*

Prendo le mosse dalla celebre terzina dantesca in cui Poeta, parlando di Virgilio, scrive: «E poi che la sua mano nella mia pose/con lieto volto, ond'io mi confortai/mi mise dentro a le segrete cose» (Inferno, III, 19-21). È questa a mio giudizio la più efficace definizione di cosa sia l'educazione. La terzina dantesca ne indica gli elementi costitutivi. Primo, l'educazione è una mano gentile, accompagnata da lieto volto, che si pone su un'altra mano, non dunque un'idea, né un vago filosofema. Secondo, l'educazione è tale quando dà conforto a chi inizia il viaggio della vita, perché l'inizio di un viaggio genera sempre paura, timore. Terzo, il viaggio introduce alla realtà totale. L'educazione dà sicurezza perché è una compagnia. Non è come l'istruzione, che può realizzarsi anche a distanza, da remoto.

Quali sono i fattori basilari della realtà alla quale la persona, soprattutto se giovane, deve essere introdotta? Sono i valori, le norme, i fini, i mezzi. Eppure, la cultura odierna vede solo i mezzi e le norme, che sono l'oggetto proprio dell'istruzione. Educare significa aiutare la persona a darsi dei fini e incoraggiarla a definire la sfera dei valori. Una proposta educativa all'altezza del suo compito non deve sacrificare alcuna delle quattro dimensioni, come invece oggi maldestramente accade. Di fronte alla tentazione centrifuga del giovane che colloca la sua anima nei mezzi di accesso al sapere, occorre mostrargli che egli mai potrà inserirsi nel mondo esterno se non formando la sua interiorità.

L'educazione avviene sempre in una relazione generativa e perciò asimmetrica. Non c'è educazione senza funzione di autorità, il cui compito primario è quello di far comprendere che la libertà non è tutta e solo potere di scelta e non anche capacità di adesione al bene. Come noto, tre sono le principali relazioni d'autorità – nel senso di *autoritas* e non già di *potestas* – che si possono stabilire tra maestro e discepolo. Nella prima, il maestro “annienta” l'allievo, psicologicamente o fisicamente. Una relazione questa che inizia con Pitagora, che non esita a far annegare il suo migliore allievo accusato di averlo tradito divulgando pubblicamente il segreto dei numeri irrazionali. Un secondo tipo di relazione è quella dell'allievo che “distrugge” il maestro e lo sostituisce. A Praga un mendicante si presenta alla porta del più grande astronomo del tempo, Tycho Brahé. Questi gli offre ospitalità, poi si accorge che il ragazzo è particolarmente dotato per la matematica e ne fa il suo assistente. Poco prima della sua morte, il maestro capisce che Keplero distruggerà l'intera sua opera. Ebbene, Camisasca ci mostra che c'è un terzo tipo di relazione: quella di reciprocità tra docente e discente. La reciprocità è un dare senza perdere e un prendere senza togliere. È per questa ragione che tale relazione generativa è destinata a rafforzarsi col passare del tempo, nonostante le fatiche: perché non c'è solamente una parte che dà e l'altra che riceve.

L'educazione non è un “metter dentro”, ma – come suggerisce l'etimo latino – un “tirar fuori”. È così che, mentre la forma-

zione è un processo controllato dal soggetto medesimo che è in formazione – e infatti si parla di autoapprendimento, autoformazione, formazione a distanza – l'educazione è un processo in cui qualcuno sempre agisce su qualcun altro. Un progetto educativo manca il suo obiettivo se si limita alla ricerca dei mezzi e non si preoccupa di alimentare anche la speranza. Dare speranza al giovane significa renderlo capace di appassionarsi, di desiderare. È un fatto che il giovane capace di passione è lo stesso giovane capace di azione. Invero, come ci ricorda Goethe (anno), «non si impara se non ciò che si ama» (p.).

L'emergenza educativa ruota attorno alla questione antropologica: qual è la concezione di uomo alla quale si intende aderire? Due sono le concezioni di uomo oggi prevalenti nel discorso pubblico in ambito educativo: uomo-persona e uomo-macchina. Quest'ultima va prevalendo sulla prima; il che spiega perché la formazione-istruzione stia spiazzando l'educazione. L'uomo-macchina chiede istruzione, non gli serve educazione. È la teoria dell'equilibratura il riferimento oggi dominante. Secondo tale teoria, il motore dello sviluppo mentale del soggetto è un processo di adattamento cognitivo a impulsi provenienti dall'esterno. Nulla di più meccanicistico. Si tratta di una visione ispirata al principio dell'omeostasi, lo stesso che è alla base delle teorie cibernetiche. Si analizzino attentamente certe tecniche pedagogiche contemporanee e ci si renderà conto che al fondo di queste c'è la visione dell'uomo-macchina. Valgano alcuni segnali di tale riduzionismo.

Il maestro-insegnante è ridotto a facilitatore o mediatore, che non deve educare, ma favorire il processo di autoapprendimento ovvero di autoformazione, secondo un pragmatismo che afferma che ha valore solo ciò che si è fatto da sé. (Si confronti tale posizione con il pensiero di H. Arendt (anno), secondo cui il maestro è chi si assume la responsabilità del mondo in cui vive l'allievo). Secondo, l'antiautoritarismo declamato nasconde in realtà una visione autoritaria: solo il "pedagogista" può parlare perché è l'esperto di scuola; perché insegna l'autoformazione. Eppure, i metodi didattici non danno conoscenza. Infine, il mito della valu-

tazione oggettiva, in nome della quale la dimensione relazionale va espunta. È questa la causa della spersonalizzazione del processo educativo in nome della valutazione oggettiva. In cima alla piramide ci sono i valutatori e alla base i docenti che devono pedissequamente applicare la metodologica. (È qui la radice dello stato di frustrazione crescente degli stessi docenti).

Mi piace terminare il paragrafo con questo pensiero di Peguy (*Cabiers*, VIII, XI):

Quando l'allievo non fa che ripetere non la stessa risonanza ma un miserabile ricalco del pensiero del maestro; quando l'allievo non è che un allievo, fosse pure il più grande degli allievi, non genererà mai nulla. Un allievo non comincia a creare che quando introduce egli stesso una risonanza nuova. Non che non si debba avere un maestro, ma non deve discendere dall'altro per le vie naturali della filiazione, ma per le vie scolastiche della discepolanza.

### *3. Cosa offre il sapere economico all'educazione*

Quali ragioni specifiche parlano a favore delle conoscenze in ambito economico ai fini della realizzazione di un progetto educativo in grado di raccogliere le grandi sfide dell'attuale passaggio d'epoca?

Una prima ragione è quella di contribuire a colmare un vuoto culturale troppo a lungo sottovalutato, soprattutto nel nostro paese. La sfortunata distinzione, di ascendenza positivista, tra scienze naturali e scienze umanistiche ha avuto come effetto quello di relegare le scienze sociali, e l'economia in particolare, al ruolo di scienze minori, prive di solido spessore culturale. Oppure, al ruolo di discipline derivate, e quindi prive di un proprio fondamento. (Si pensi all'influenza esercitata dall'idealismo crociano a tale riguardo). Le conseguenze negative di un tale stato di cose sono ormai sotto gli occhi di tutti. È un fatto, facilmente verificabile, che il giovane (e pure il non più giovane) di oggi vive in un mondo saturo di "rumori economici" che, anziché orientarlo, lo sbalordiscono, minacciando proprio la sua autonomia intellettuale. Si

tratta allora di aiutare il giovane a pensare in modo critico; mostrandogli come leggere la realtà che lo circonda.

Una seconda ragione è di ordine pratico. Le economie avanzate stanno ormai entrando in una fase nuova del loro processo di sviluppo: quella della cosiddetta "integrated economy". L'economia integrata nasce dall'unione del meglio della *old* e della *new economy*, con esiti che al momento è difficile prevedere ma che già si annunciano come portatori di grandi novità, specialmente nell'ambito del mercato del lavoro. Una nuova concezione dell'informatica sta emergendo, non più concepita per l'automazione, ma per la collaborazione. Ciò che esige un modo creativo di usare le nuove tecnologie infotelematiche per gestire i vari processi. Proprio come accade con gli antibiotici, che sono bensì utilissimi ma che alla lunga tendono a indebolire il sistema immunitario. Occorre allora favorire nel giovane la sua capacità di uso ragionevole delle "nuove macchine" concettuali.

Di una terza ragione, infine, voglio dire. Nel corso dell'ultimo quarto di secolo l'obsolescenza dei saperi in economia ha conosciuto un'accelerazione mai registrata nelle epoche precedenti. Chi si occupa di didattica dell'economia sa che, fino a tempi recenti, la durata media dei libri di testo era di una quindicina d'anni circa. Infatti, il tasso di produzione di nuove conoscenze era così basso da far sì che il cosiddetto sapere ingenuo potesse restare a lungo in circolazione e veicolare con incisività e pertinenza, sostanzialmente immutate, quelle conoscenze. Oggi non è più così. Fenomeni nuovi quali la globalizzazione dei mercati; la finanziariaizzazione dell'economia; l'ingresso nelle attività produttive delle nuove tecnologie dell'informazione e della comunicazione; i nuovi regionalismi (ad es. l'Unione Europea); il passaggio dal modo di produzione fordista a quello post-fordista e le questioni affatto nuove che tali fenomeni fanno sorgere sono tali che le categorie di pensiero ereditate dalle teorie economiche dal passato non bastano più per cogliere le novità emergenti, e ancor meno per avanzare proposte di soluzione dei problemi.

Un esempio per fissare meglio il punto. L'economia politica della scuola classica (da A. Smith a J.S. Mill) si costituisce

all'epoca della prima rivoluzione industriale e gli schemi teorici che essa crea riflettono da vicino le caratteristiche economiche di quell'epoca. D'altro canto, l'avvento e il trionfo dell'economia neoclassica (dalla rivoluzione marginalista degli anni Settanta del secolo scorso fino alla rivoluzione keynesiana) procedono in parallelo alla seconda rivoluzione industriale e soprattutto alla forte internazionalizzazione dei mercati che si registra fino alla prima guerra mondiale. Ancora, il paradigma teorico keynesiano è la più efficace risposta, sia concettuale sia pratica, alla grande crisi del '29 e, più in generale, alla dimostrata incapacità dei meccanismi di mercato di autoregolarsi e di spingere il sistema lungo sentieri di tendenziale piena occupazione. E così via. La situazione odierna ci pone di fronte a problemi economici nuovi, cioè sconosciuti nelle epoche precedenti, per cercare di spiegare i quali vano sarebbe pretendere di trovare aiuto in teorie e modelli pensati ed elaborati per scopi conoscitivi diversi. C'è dunque urgente bisogno, oggi, di sollecitare approcci e idee nuove in economia, suscitando soprattutto nei giovani nuove vocazioni.

Quali modalità specifiche uno studio dell'economia orientato nel senso suesposto deve assumere? Mi limito a indicarne alcune, quelle che mi paiono più pertinenti. Una prima avvertenza è di creare nello studente la consapevolezza del fatto che le questioni economiche lo coinvolgono o come attore o come destinatario delle azioni altrui. È tale consapevolezza che tende a sollecitare il giovane a comprendere i meccanismi e i processi che governano le relazioni economiche. È noto, infatti, che poiché la cultura si rivolge alla spontaneità creativa della persona, essa consiste in una *sollecitazione*, non in un processo di tipo causale. Non si produce cultura come si produce una merce, anche se i prodotti culturali circolano come merci. Se dunque si vogliono svegliare le forze culturali del giovane non serve a molto usare stimoli simili ai riflessi condizionati di Pavlov: questi sollecitano, al più, risposte stereotipate e non creative.

Una seconda modalità è quella di incoraggiare nello studente la tendenza a formulare giudizi critici, sia pure semplici, e l'abitudine all'indagine sistematica dei fenomeni economici, i quali

non sono mai il risultato di cause singole, ma del complesso intrecciarsi e intersecarsi di più fattori causali. È questo – fra l'altro – il miglior antidoto allo studio mnemonico. È bensì vero che la cultura richiede un addestramento anche meccanico, ma non consiste in esso. Né la cultura può consistere in un mero travaso di contenuti. La fruizione culturale presuppone sempre una partecipazione responsabile del fruitore che deve essere attivo anche quando riceve. Ciò comporta che l'insegnante non può essere "paternalista"; deve cioè lasciare allo studente la fatica e quindi la gioia della scoperta.

Infine, la terza qualità che l'insegnamento dell'economia deve possedere è quella di far sì che lo studio dell'economia concorra al processo di maturazione dello studente in quanto cittadino. Attraverso la comprensione della natura il più delle volte strategica delle decisioni economiche e del carattere inerentemente "politico" delle stesse, il giovane acquista coscienza del fatto che l'assetto economico-istituzionale della società in cui vive – la cosiddetta costituzione economica – non è un dato di natura permanente e dunque immodificabile. Al contrario, esso è opera dell'uomo e, in quanto tale, può essere cambiato o corretto per il meglio. Come si sa, una democrazia evoluta esige cittadini-elettori che siano capaci di muoversi con autonomia intellettuale nel caos dell'informazione. Ecco perché l'insegnamento dell'economia non può essere svilito sul piano del puro tecnicismo e nozionismo. Non sono proponibili approcci fatti solo di definizioni, di classificazioni, di proposizioni non argomentate, di esempi virtuali privi di ogni riscontro nella realtà. Di fronte a tutto ciò, il giovane non ha altra scelta che mandare il tutto a memoria, con il che il suo intelletto non avrà più nulla da "vedere". Un insegnamento adeguato deve far comprendere allo studente che l'economia è una scienza sociale la cui ragion d'essere sta nel contributo che essa sa dare alla soluzione dei problemi di uomini che vivono in società e non già in isolamento alla maniera di Robinson Crusoe. Nello specifico, ciò significa, in primo luogo, far comprendere che l'efficienza non è il solo e unico obiettivo della ricerca economica, la quale deve dare spazio anche a valori fon-

damentali quali la giustizia distributiva e la libertà, perché non si vive di sola efficienza. La ricerca delle condizioni che rendono buona la vita è allora altrettanto importante della ricerca delle condizioni che accrescono l'efficienza del sistema economico.

Un banco di prova dove andare a testare la rilevanza di quanto sopra esposto è quello di considerare una difficoltà specifica che affligge chi si occupa di educazione. Si tratta del mito dell'*homo oeconomicus*: poiché il comportamento degli esseri umani è mosso unicamente dall'interesse proprio (*self-interest*), l'unico modo per assicurare un ordine sociale, libero ed efficiente, è quello di intervenire sugli schemi di incentivo per i soggetti. In altri termini, dall'assunto – ovviamente non plausibile – secondo il quale l'interazione personale non ha alcun valore in sé e per sé, si trae che se si vuole che un individuo faccia qualcosa, non c'è via migliore che quella di offrirgli l'incentivo adeguato alla situazione. Chiaramente, l'incentivo non necessariamente ha da essere materiale o in denaro, ma tale deve restare. Non c'è bisogno di essere esperti in materia per scoprire come una parte rilevante del pensiero educativo odierno sia tutta protesa alla ricerca del più efficace degli schemi di incentivo per intervenire in questa o quella situazione. Come si può constatare, il florilegio dei test psicologici e la crescita esponenziale delle ricerche psico-sociologiche sui giovani e sulla loro condizione trovano in tale presupposto la loro giustificazione e soprattutto il loro supporto economico.

Ma perché l'impiego degli incentivi nel lavoro educativo è devastante? Per rispondere, si rifletta alla circostanza che uno schema di incentivo nasconde sempre una relazione di potere, una relazione che è certamente preferibile a quella associata alla coercizione: è sempre meglio offrire incentivi piuttosto che coartare la volontà altrui. Ma la coercizione non è la sola alternativa possibile all'impiego degli incentivi: vi è infatti la persuasione, cioè l'intervento sul sistema motivazionale del soggetto. Ora, il punto da sottolineare è che l'impiego degli incentivi segnala sempre, in qualche modo, che non vi sono buone ragioni per fare ciò che a qualcuno è stato richiesto di fare, così che la sua adesione deve essere "comprata". E infatti, l'incentivo è una forma di scambio,

sia pure *sui generis*. Ad esempio, se un dipendente viene “pagato” per essere onesto sul lavoro, gli altri non attribuiranno più al comportamento onesto una valenza morale. Col risultato che, a lungo andare, l'uso degli incentivi tende a produrre un effetto di spiazzamento delle motivazioni intrinseche delle persone.

Si pensi a quel che accade quando un genitore, per incentivare allo studio il figlio, gli promette il motorino in regalo una volta superato l'esame. L'effetto diretto sarà certamente positivo: per ottenere la cosa desiderata, il figlio si adopererà per studiare più intensamente. Ma c'è l'effetto indiretto che va considerato – il che quasi mai avviene, anche da parte di chi esercita responsabilità educative. Perché il mio genitore mi offre l'incentivo? – si chiederà il giovane. Perché sa – poniamo – che le mie capacità intellettive sono alquanto limitate oppure che sono un soggetto irresponsabile. L'interiorizzazione di tale convincimento provocherà nel giovane la perdita della stima di sé (*self-esteem*), della propria dignità e, di conseguenza, della voglia di studiare. Ebbene, se l'effetto indiretto è più potente di quello diretto – come spesso accade nella realtà – si ha che l'attribuzione di incentivi produce il risultato opposto a quello atteso. Analoga la situazione che si viene a determinare quando si offre al figlio la “paghetta” per indurlo a svolgere lavori domestici. È evidente che il giovane addestrato in famiglia alla logica degli incentivi tenderà – se è razionale – a pretendere un prezzo sempre più alto, fino al limite della insostenibilità. Ben diverso il significato del premio che viene assegnato *post-factum*, a operazione conclusa. A differenza dell'incentivo, che deve essere annunciato ex-ante, il premio serve a rafforzare la fiducia in sé e ad accrescere l'autostima: fattori questi indispensabili in ogni rapporto educativo.

Si pone la domanda: perché è così diffusa tra chi svolge compiti educativi la tendenza a servirsi di uno strumento, come quello degli incentivi, che a lungo andare sempre genera esiti perversi? La risposta che mi do è che la cultura dell'*homo oeconomicus* è ormai entrata, nelle nostre società, in ambiti di vita (famiglia, scuola, politica) che non sono costitutivamente attrezzati a reggerla. È noto che uno degli elementi di specificità della globalizzazione sta

nell'affermazione dell'idea secondo cui i mercati non solo sarebbero capaci di autoregolarsi – idea già avanzata dai teorici del *laissez-faire* fin dalla fine del Settecento – ma sarebbero in grado di conseguire al meglio qualunque obiettivo si voglia loro attribuire, quale che sia la sfera delle relazioni umane che si considera. La novità, certo non da poco, di questa epoca risiede dunque nella tendenza della logica di mercato a ricomprendere ogni bisogno dell'uomo, ogni sua attività e ogni momento della sua vita all'interno di un'unica categoria di pensiero, quella delle relazioni di scambio tra equivalenti, che – come si sa – è la categoria tipica che governa le relazioni umane che transitano per il mercato.

Eppure, per paradossale che ciò possa apparire, la scienza pedagogica nel suo insieme continua a non rendersi conto dell'influenza egemonica che la cultura dell'*homo oeconomicus* va esercitando non solamente sulle mappe cognitive dei giovani, ma anche sulla sfera dei loro sentimenti. Il mercato è ormai diventato un mondo vitale per i giovani: pubblicità, induzione e manipolazione dei bisogni, il consumo come modo di comunicazione incidono sempre più sulle loro scelte di vita. E i giovani di oggi – contrariamente a quelli delle passate generazioni – vanno scoprendo di essere importanti dal punto di vista economico, anche se non sono in grado di comprendere appieno il senso delle loro scelte. Vivono in un mondo saturo di “rumori economici” che, anziché aiutarli a decidere, li sbalordiscono. Eppure, quasi mai si pensa di educare i giovani alla dimensione economica della vita, a come difendersi dalle insidie del denaro. Già John Locke, agli inizi del Settecento, aveva avvertito come il denaro sia uno strumento che «costituisce una irreparabile separatezza tra gli uomini».

#### 4. *Aspetti specifici della attuale emergenza educativa*

Una delle questioni a più alta densità problematica in ambito educativo chiama in causa la circostanza per la quale il giovane (e pure il non giovane) di oggi vive una condizione di vita caratterizzata da una scarsità ignota alle epoche precedenti: quella della

speranza. È questa scarsità a darci conto del particolare bisogno di salvezza che si avverte: la salvezza dal pericolo che l'esistenza intera sia senza scopo e senza significato. È questo il pericolo che tutti gli uomini sentono in quanto uomini: che tutto divenga indifferente. Il pericolo, cioè, della conclusione sartriana "dell'indifferenza di tutte le possibilità". Il futuro viene percepito più come una minaccia che come una promessa. Se ieri si era disposti a fare sacrifici in vista di un futuro che si sapeva (o si credeva) sarebbe stato migliore del presente oggi, il futuro tende piuttosto a far paura. È questa paura ad affievolire la tensione verso il non ancora.

Una conseguenza di tale situazione è la scomparsa, all'interno del mondo scolastico, non solamente del termine educazione – sostituito da quello di formazione – ma soprattutto di pratiche e di luoghi educativi. L'educazione – si è detto – non è un "metter dentro", ma – come suggerisce l'etimo latino – un "tirar fuori". È così che, mentre la formazione è un processo controllato dal soggetto medesimo che è in formazione – e infatti si parla sempre più di autoapprendimento, autoformazione, formazione a distanza – l'educazione è un processo in cui qualcuno sempre agisce su qualcun altro. C'è addirittura chi parla – come Giesecke (1990) – di "fine dell'educazione" la quale sarebbe, al più, una forma *sui generis* di socializzazione: l'impotenza educativa, infatti, spingerebbe a una sorta di rinuncia collettiva all'educazione. Il tutto a favore della formazione – donde l'inflazione nell'uso del termine e l'ossessionante insistenza sulla necessità dell'investimento in formazione.

Di cosa si nutre questa scarsità di speranza che affligge oggi il giovane? Di due miti specifici. Il primo è quello che possiamo chiamare il mito tecnologico: tutto ciò che è possibile va realizzato perché genera valore. Come a dire che tutto ciò che si può fare si deve fare. Si tratta di una posizione ben nota di cui conviene illustrarne le conseguenze. Che si tratti di un mito ci è rivelato dalla circostanza che la nozione di possibilità non include affatto anche quella di realizzabilità. Per chiarire il punto possiamo riferirci al paradosso della scelta. Ogniqualvolta vi sia una decisione

da prendere nasce un dubbio, e il dubbio può “pietrificare”, come con efficacia illustra la storia della testa di Medusa: tagliare (decidere) la testa è quanto occorre per non restare paralizzati. Ora, fintanto che l'indecisione riguarda la scelta del mezzo più conveniente per raggiungere lo scopo, la ragione, assistita dalla tecnica, è in grado di sbloccare la situazione. Come l'apologo dell'asino di Buridano insegna, se l'asino affamato, posto di fronte a due mucchi equivalenti di fieno, avesse fatto ricorso ai canoni della razionalità (strumentale), non si sarebbe certo lasciato morire di fame per la sua incapacità di decidere. Altro però è il caso quando il problema di scelta riguarda i fini stessi dell'azione. In situazioni del genere, quando cioè si tratta di scegliere tra fini alternativi, la ragione e il ricorso alla *technè* non sono più un rimedio sicuro alla paralisi; anzi, possono aggravarla.

A ben considerare, è qui la radice dell'attuale “disagio di civiltà”, per usare un'espressione che fa riferimento a una celebre opera di Freud (anno). L'intelligenza, infatti, anziché permetterci di paragonare e scegliere, tra varie opzioni di valore, la migliore, risulta paralizzante. A differenza dei loro antenati che non dovevano scegliere continuamente e le cui grandi scelte avvenivano una volta nella vita, i giovani d'oggi sono sottoposti a decisioni continue che riguardano, virtualmente, tutti gli ambiti della vita: la scelta professionale; i rapporti affettivi; la politica; l'inserimento nella società civile organizzata. È tale situazione a creare il paradosso della scelta: quando parliamo di scelta sembriamo riferirci a uno spazio di libertà, ma al tempo stesso siamo sempre più costretti a scegliere. La scelta, situazione che postula libertà, diventa una sorta di necessità, perché non possiamo non scegliere; d'altro canto, il non scegliere è esso stesso una scelta.

Ora, quando il problema della scelta consiste nel decidere tra mezzi alternativi per raggiungere un determinato fine – quando, cioè, in termini kantiani, la domanda che attende risposta è del tipo “che cosa devo *fare* per ottenere ciò che voglio” – il ricorso alla ragion tecnica è di per sé sufficiente. A essa chiediamo l'algoritmo risolutivo. Ma quando la domanda diviene: “che cosa è *bene* che io voglia”, vale a dire quando si tratta di scegliere tra fi-

ni diversi, la necessità di disporre di un criterio di scelta fondato sulla categoria del giudizio di valore diviene irrinunciabile. Nessun progresso tecnologico potrà mai fornirmi il criterio di valore sulla cui base scegliere il mio piano di vita. Comprendiamo ora la portata dell'insidia che il mito tecnologico va diffondendo: far credere che l'avanzamento delle conoscenze tecnico-scientifiche sia sufficiente a risolvere *ogni* problema di scelta. E dunque che, in fondo, tutto possa risolversi con l'attesa. Sappiamo invece che tale insidia conduce a un esito certo: che l'esistenza intera viene vissuta senza scopo e senza significato.

Il secondo mito – che connota di sé l'attuale fase storica – è quello dell'individualismo libertario, il cui slogan è “volo, ergo sum”. L'idea fondamentale che tale mito veicola è che la realizzazione del potenziale di vita del soggetto dipende unicamente dai suoi sforzi e dalle sue abilità. Si rifletta sul significato simbolico degli odierni messaggi rivolti ai giovani: “il futuro è nelle tue mani”; “devi diventare imprenditore di te stesso”; “il tuo successo dipende dal tuo stile di vita”, e così via. Si ammette bensì che, per raggiungere i suoi scopi, l'individuo debba entrare in rapporto con altri, ma ciò trae ragione solamente da considerazioni di convenienza, per ottenere più consenso o più potere. Ma se il mio stare in rapporto con l'altro resta pura strumentalità, non uscirò mai da quella “insocievole socievolezza” di cui ha parlato Kant (anno). Con quale esito? Che non riuscirò mai a imboccare una strada al termine della quale c'è la mia piena realizzazione, dal momento che è la relazione con l'altro – una relazione nella quale l'altro è percepito e trattato come persona e non come mero strumento – che vale a svelarmi la mia identità personale.

Generalizzando un istante, ciò significa che ho bisogno dell'altro per scoprire che vale la pena che io mi conservi; anzi che fiorisca nel senso dell'*eudaimonia* aristotelica. Ma anche l'altro ha bisogno di essere da me riconosciuto come qualcuno che è bene che fiorisca. Poiché abbiamo bisogno del medesimo riconoscimento, io agirò nei confronti dell'altro come davanti a uno specchio. La realizzazione del sé è il risultato di tale interazione. La risorsa originale che posso mettere a disposizione di chi mi sta

di fronte è la capacità di riconoscere il valore dell'altro all'esistenza, una risorsa che non può essere prodotta se non viene condivisa. È importante prendere atto di ciò che implica il riconoscimento dell'altro: non solo del suo *diritto* a esistere ma anche della *necessità* che esista perché possa esistere io, in relazione con lui. Riconoscere l'altro come fine in sé e riconoscerlo come mezzo rispetto al fine della propria realizzazione tornano così a essere unificati. L'educazione alla relazionalità è il grande antidoto contro quella soggettivizzazione dei valori che finisce con il veicolare l'idea di libertà come libertà dell'individuo isolato, come libertà di pensare che il proprio "particolare" sia l'universale.

Ebbene, la teoria economica dei beni relazionali è un potente ed efficace strumento per educare alla relazionalità. Si tratta di una teoria che ha preso l'abbrivio alla fine degli anni Ottanta del secolo scorso sull'onda della ripresa di interesse in economia, dopo oltre due secoli, al tema della felicità. È questa una novità di non poco conto di cui la pedagogia non può tenerne conto. L'etimologia indoeuropea fa derivare felicità dal latino *felicitas*, derivazione di *felix-icis* (fecondo, fertile). Il primo significato di *felix* è fertile, fruttifero, con riferimento a *fetus* e *secundus*. Il termine felice dunque ha in origine a che fare con la nascita e la fecondità: si è felici quando si è fertili, quando cioè si è in grado di generare, di nutrire. In tal senso, felicità è l'opposto di contentezza. *Contentus* è il participio passato di *continere*, "contenere, trattenerne", sicché contento è chi rimane entro certi limiti e non vuole di più. (Come recita l'adagio, "chi si accontenta, gode"). La contentezza è perciò lo stato d'animo positivo di chi vede soddisfatti i propri delimitati desideri. La felicità, invece, coincide con la stabilità del bene, cioè con la piena realizzazione dell'ente secondo la sua propria natura. Ecco perché la felicità ci appartiene. «Non cercheremmo di essere felici – ha scritto Agostino – se non conoscessimo già l'idea di felicità». Ne *La città di Dio*, l'Ipponate elenca ben 288 dottrine che, nei secoli precedenti, avevano cercato di rispondere alla domanda di che cosa rende l'uomo felice. Ecco perché chi ha difficoltà ad accettare il nesso biunivoco che esiste tra felicità e bene, preferisce parlare di contentezza. Per un resoconto efficace di tale stra-

tegia riduzionista rinvio a Christina Berndt (2017). Per la studiosa tedesca, dato che non ha senso parlare del bene, è conveniente che ci si “accontenti” della contentezza. E poiché quest’ultima dipende dalla serotonina, l’ormone che agisce sulla corteccia cerebrale, il suggerimento pratico che ne deriva è quello di usare farmaci speciali, della classe degli antidepressivi, che valgano ad aumentare la serotonina in circolo! Ma come si può comprendere, consigli del genere non tengono conto di quello che perfino Nietzsche aveva capito quando scrisse: «La felicità non ha volto, ma spalle: per questo noi la vediamo solo quando se n’è andata!».

### *5. Anziché una conclusione*

La ricerca scientifica implica responsabilità e rischi che, specialmente nelle scienze sociali, rientrano nell’ordine dell’etica e della politica. Oggi nessuno crede più alla possibilità che si possa separare l’“analisi” dalle “visioni”. Sappiamo infatti che le teorie economiche non sono strumenti neutrali di pura conoscenza. Non sono neutrali, perché i giudizi di fatto non sono separabili dai giudizi di valore, ma esprimono sempre dei punti di vista particolari dietro i quali si nascondono (a volte molto bene) interessi particolari. Non sono di pura conoscenza, perché le idee cambiano la testa della gente e quindi cambiano il mondo. Le teorie del comportamento dell’uomo contribuiscono alla sua costruzione, come ben ci dice la tesi della doppia ermeneutica.

Ecco perché vedo con soddisfazione certi sviluppi della scienza economica contemporanea.

Non sappiamo ancora qual è il luogo verso cui ci condurrà la silenziosa rivoluzione scientifica cui stiamo assistendo. Ma sappiamo qual è quello da cui ci si sta allontanando. L’economia mai potrà avere un’esistenza utile separata dall’etica e dalle discipline pedagogiche, sempre che voglia continuare a riconoscere a sé stessa la capacità sia di interpretare la realtà sia di concorrere a modificarla. Se invece la preoccupazione dell’economista è semplicemente quella di costruire una macchina logica che consenta

di misurare gli effetti di ogni data decisione economica su una data collettività, allora per uno scopo del genere il connubio tra economia e scienze matematiche ed econometriche basta, e avanza. Sono dell'idea che nell'attuale fase storica il pendolo di Foucault stia tornando a privilegiare il rapporto tra economia e filosofia, proprio per la ragione sopra esposta. Mi spiego così la vigorosa recente ripresa di interesse in economia sui temi dell'etica e dell'educazione. Un ordine privo di senso non orienta, perché non indica le direzioni dell'agire e non motiva la volontà.

Come concretamente debba svolgersi il dialogo tra economisti, pedagogisti e filosofi è la grande questione che è ben lungi dall'essere, non dico risolta, ma addirittura impostata. L'urgenza di giungere a una architettura teorica in grado di affrontare in modo unitario, e utile per entrambe le discipline, temi di comune interesse è avvertita con preoccupazione crescente dagli uni e dagli altri. C'è consenso su ciò che non si vuole: la mera giustapposizione di categorie e linguaggi e tanto meno la subordinazione di marca imperialistica dell'una all'altra disciplina. Non si conosce però ancora come muovere passi sicuri verso la costruzione di quella architettura teorica comune. Occorre cominciare a cercare davvero.