

# Indice

Notiziario - Ufficio Nazionale per l'Educazione, la Scuola e l'Università  
n. 2 - Giugno 2005 - Anno XXX

## *Presentazione*

**La Commissione Episcopale per l'Educazione,  
la Scuola e l'Università e i quattro seminari su  
"Le sfide dell'educazione"**

Don Bruno Stenco . . . . . pag. 5

## I PARTE

### *Primo Seminario*

**«MANIPOLAZIONE E ARTIFICIALIZZAZIONE»**

Roma, 28-29 marzo 2003

## *Saluto introduttivo*

S. E. Mons. Cesare Nosiglia . . . . . pag. 12

*Partecipanti al Seminario* . . . . . pag. 16

## RELAZIONI

### **Prima Relazione**

*Le manipolazioni genetiche*

Prof. Giovanni Neri . . . . . pag. 18

### **Seconda Relazione**

*Artificializzazione e metamorfosi digitale  
della formazione*

dai contributi del Prof. Paolo Ferri . . . . . pag. 24

### *Il punto di vista pedagogico*

Prof. Cesare Scuarti . . . . . pag. 37

### *Il punto di vista teologico*

Prof. Mons. Sergio Lanza . . . . . pag. 42

### ***Interventi***

Prof.ssa Sr. Caterina Cangia	pag. 44
Prof. Luciano Galliani	pag. 46
P. Saturnino Muratore	pag. 50
Prof. Mons. Ignazio Sanna	pag. 51
Prof. Giuseppe Mari	pag. 56
Prof. Mons. Giuseppe Lorizio	pag. 60
Prof. Don Carlo Nanni	pag. 62
Prof. Don Cesare Bissoli	pag. 67
Prof. Don Carlo Bresciani	pag. 69
Prof. Luigi Crivella	pag. 73
Prof. Luigi Pati	pag. 74
Prof. Don Roberto Rezzaghi	pag. 76
P. Pierluigi Cabri	pag. 80
Prof.ssa Carmela Di Agresti	pag. 83
Prof.ssa Sira Serenella Macchietti	pag. 85
Mons. Dante Carolla	pag. 87
Prof. Don Guglielmo Malizia	pag. 91

### ***Sintesi dei lavori seminariali***

1. Dal punto di vista teologico	pag. 96
2. Dal punto di vista pedagogico	pag. 98

### ***Linee di esplorazione***

1. Versante bioetico	pag. 101
2. Versante informatico	pag. 101

## **II PARTE**

### ***Secondo Seminario***

### **«LA COSTRUZIONE DELL'IDENTITÀ»**

Roma, 20-21 GIUGNO 2003

<b><i>Partecipanti al Seminario</i></b>	pag. 104
---	----------

### **RELAZIONI**

#### **Prima Relazione**

#### ***La costruzione dell'identità. Il punto di vista filosofico***

Prof. Gustavo Pietropolli Charmet	pag. 107
-----------------------------------	----------

## **Seconda Relazione**

### ***La costruzione dell'identità. Il punto di vista filosofico***

Prof. Michele Lenoci . . . . . pag. 115

#### ***Interventi***

Prof. Giuliano Minichiello . . . . . pag. 125

Prof.ssa Maria Teresa Moscato . . . . . pag. 135

Don Vittorio Bonati . . . . . pag. 142

Prof. Marco Cangiotti . . . . . pag. 147

Prof. Don Roberto Rezzaghi . . . . . pag. 149

Prof. P. Aureliano Paciolla . . . . . pag. 153

Prof. Don Ignazio Sanna . . . . . pag. 156

Prof. Don Carlo Bresciani . . . . . pag. 159

Prof. Carlo Bruzzone . . . . . pag. 163

Prof. P. Pierluigi Cabri . . . . . pag. 167

Mons. Dante Carolla . . . . . pag. 169

Prof.ssa Sr. Pina Del Core . . . . . pag. 173

Prof.ssa Sira Serenella Macchietti . . . . . pag. 182

Don Edmondo Lanciarotta . . . . . pag. 184

Prof. Don Guglielmo Malizia . . . . . pag. 187

Prof. Pierpaolo Triani . . . . . pag. 190

Prof.ssa Concetta Sirna . . . . . pag. 194

Prof. Gaetano Mollo . . . . . pag. 199

Prof. Luigi Pati . . . . . pag. 201

Prof. Giuseppe Vico . . . . . pag. 203

#### ***Sintesi dei lavori seminariali***

(a cura di) Prof. Don Roberto Rezzaghi . . . . . pag. 206

(a cura di) Prof. Don Guglielmo Malizia  
e Pierpaolo Triani . . . . . pag. 210





# Presentazione

## La Commissione Episcopale per l'Educazione, la Scuola e l'Università e i quattro seminari su "Le sfide dell'educazione"

Don BRUNO STENCO

1.  
Le sfide  
dell'educazione:  
urgenza del tema

La necessità di considerare come prioritario il tema dell'educazione oggi, con riferimento alle sfide e alle prospettive poste dalla modernità e dal trapasso culturale in atto, è crescente ed è diventata un compito impellente. È indispensabile, oggi, investire in educazione, anche sotto il profilo pastorale, secondo linee progettuali chiare relativamente ai fini da perseguire, ai valori da promuovere e ai protagonisti da sostenere.

D'altra parte, però, le manifestazioni quotidiane della vita di oggi denunciano con grande chiarezza l'esistenza di una drammatica situazione di estrema carenza di regole pedagogiche intorno ad una serie di quadri costitutivi della qualità morale ed educativa della nostra civiltà. Investigare l'educazione oggi, in riferimento alle sfide e alle prospettive poste dalla modernità e dal trapasso culturale in atto, significa anche riconoscere che essa stessa è sotto sfida.

### *1.1. Non solo scuola, ma una rete educativa tra scuola, territorio, Chiesa locale, famiglia*

Anche se l'aspetto più eclatante e visibile è quello scolastico, è evidente che occorre guardare in orizzonti anche più vasti, che toccano la qualità stessa della vita umana come fatto originario, insieme 'naturale' e 'redento', in modo da evitare le ripetizioni cognitive e tecnologistiche con le quali si procede continuamente ma che dimostrano di avere una presa sempre meno efficace sul sentire, il pensare e l'agire delle persone e dei gruppi. Si tratta, allora, di provare ad andare alle radici dei problemi per (ri)scoprire tracciati ed impegni forti per quanto attiene all'azione educativa.

Allargare lo sguardo dalla realtà scolastica al bisogno di educazione consente di guadagnare un orizzonte più ampio e più arricchente per la stessa esperienza scolastica istituzionale: è necessario saper intercettare i tanti segnali di disagio che la realtà giovanile rimanda, cogliendoli nei diversi ambienti nei quali si manifestano, per poter ripensare modalità di presenza adulta significativa, nella scuo-

la come nella più ampia realtà sociale. *Nella scuola*, perché in questo modo è possibile superare la ristrettezza di un rapporto riduttivamente definito dalla rigidità dei 'ruoli' e delle attese produttivistiche (gli studenti entrano a scuola con i loro bisogni esistenziali, non semplicemente con la loro più o meno adeguata 'preparazione' al compito di apprendere le materie di insegnamento; gli insegnanti non perdono la loro 'professionalità' se sanno essere 'persone' e non semplicemente tecnici dell'insegnamento); *nella realtà sociale*, perché i giovani hanno bisogno di una 'rete' di accompagnamento, che veda dialogare e interagire le istituzioni e le persone (i vari 'mondi': famiglia, associazionismo, parrocchia, ente locale...).

Il vero nodo sta innanzitutto nel riuscire a trovare le correnti profonde che attraversano il mondo dell'educazione nei suoi quadri vitali considerati nella loro propria missione e responsabilità formativa e quindi considerarne gli effetti conseguenti *sull'intero sistema educativo formale e non formale*.

## 1.2 Quattro Seminari

Per iniziativa della Commissione Episcopale per l'Educazione Cattolica, la Scuola e l'Università, l'Ufficio Nazionale, in collaborazione con il Servizio Nazionale per il Progetto Culturale della CEI e con l'ausilio di una commissione di esperti, ha individuato quattro contenuti tematici; sono quattro priorità riconducibili alle prospettive del "Progetto Culturale cristianamente ispirato della Chiesa Italiana" e delle istanze più controverse del dibattito in corso. Esse sono diventate *quattro seminari*: "Manipolazione e artificializzazione" (28-29 marzo 2003); "La costruzione dell'identità" (20-21 giugno 2003); "Economia e lavoro" (26-27 settembre 2003); "Interculturalità" (7-8 novembre 2003). In questo numero del Notiziario ci si limita a pubblicare interamente gli atti dei primi due seminari. Ci si impegna alla pubblicazione degli altri due seminari nel prossimo numero.

Ciascun Seminario ha dato un contributo per *ridefinire le categorie pedagogiche di quello specifico settore o ambito nel senso che da lì derivano all'educazione delle sfide e nel senso che lì l'educazione è chiamata ad elaborare una risposta pedagogico-educativa colta anche nei riflessi e nelle implicanze che interpellano l'antropologia cristiana*.

Si è dunque cercato di arrivare a focalizzare ciascun tema come "luogo di inculturazione della fede", come "sfida-appello per una nuova umanizzazione".

Nel modo di impostare seminari si è cercato di tenere conto sia dei *contenuti tematici* (raccordo tra teologia e pedagogia alla luce dell'antropologia cristiana) sia dei *soggetti* (in particolare genitori, educatori, docenti, catechisti) in grado di mettere *in rete sul territorio* la scuola, l'extrascuola (enti locali, famiglia, parrocchia) e i *media*. È chiara la centralità della pastorale della scuola e dell'offerta culturale ed educativa di quest'ultima, ma in un'ottica di

integrazione con le agenzie educative che operano nelle aree considerate: bioetica, tecnologie informatiche, orientamento vocazionale, formazione professionale, educazione interculturale e interreligiosa.

## 2. Il compito

Ciascuno dei quattro temi sopraindicati viene letto filtrandolo attraverso il riferimento alle seguenti dimensioni che ci interessano:

1. quali nuove sfide (minacce e risorse) emergono per la persona e per l'educazione?

2. Di fronte ai quesiti/problemi/possibilità di cui al punto 1, quali risvolti per la riflessione pedagogica e quindi anche per la teologia dell'educazione; quali istanze la riflessione teologica pone alla filosofia e alla mediazione delle scienze umane? Quale rapporto tra la fede e la mediazione della filosofia e della pedagogia?

3. Di fronte ai quesiti/problemi/possibilità di cui al punto 1, quali riflessioni emergono dal punto di vista dell'antropologia cristiana?

4. Di fronte a quanto emerso nei punti 1 e 3, quali riflessi per l'evangelizzazione e i percorsi catechistici, cioè per i percorsi formativi attivati per essere e/o diventare cristiani adulti nella fede?

5. Tenendo conto di quanto emerso nei punti 1 e 3, quali riflessi per la pastorale della scuola (livelli, soggetti, curriculum, contenuti didattici, libri di testo, riviste) e l'IRC con particolare riferimento ai docenti, ai genitori e al rapporto tra scuola ed extrascuola?

6. Tenendo conto del punto 1 e considerando le istituzioni civili responsabili delle politiche educative e di quelle della ricerca scientifica, quali puntualizzazioni emergono?

7. Considerando i punti 1 e 3 e l'azione dei media a livello divulgativo, quali proposte di attenzione da rivolgersi in particolare all'educazione familiare?

### 2.1 *La prospettiva di una iniziativa comune*

Interessa approfondire l'idea di educazione che dovrebbe guidare le riforme e comunque l'impegno sia scolastico che familiare e sociale, verso le nuove generazioni.

Vogliamo dunque riflettere e indicare operativamente le scelte prioritarie e le vie privilegiate su cui ripensare l'educazione come elemento di valorizzazione e di equilibrio in una corretta visione scientifica ed umanistica che possa costituire la base portante di una salda prospettiva pedagogica.

L'approccio in questa fase deve essere rivolto a cogliere la valenza culturale dei percorsi educativi dove è anche implicata l'inculturazione della fede.

È da questo obiettivo che è nata l'iniziativa della Commissione Episcopale. Ed è per questo che è stata progettata insieme dal Servizio nazionale per il progetto culturale e dall'Ufficio per l'Educazione, la Scuola e l'Università della Conferenza Episcopale Italiana. La caratteristica degli incontri seminariari preparatori è stata quella di valorizzare l'apporto di autorevoli e competenti esperti nei vari campi del sapere e della comunicazione in vista di una definizione di un quadro di riferimento culturale e formativo di qualità da offrire poi al mondo della scuola sia statale che cattolica in vista del raggiungimento di vari obiettivi: l'elaborazione di curricoli ricchi di spessore educativo moderno e significativo per gli alunni; formazione permanente dei docenti, proposte culturali e formative adeguate alle nuove sfide che il cambiamento in atto impone alla scuola e all'educazione in genere...

Ma il fine ultimo è dare voce all'educativo facendolo emergere come fattore centrale e determinante per orientare su vie giuste ed efficaci le competenze e le professionalità a cui oggi sembra tendere prevalentemente la scuola e la formazione.

Il campo su questo punto di allarga e va oltre la scuola e investe anche l'educazione familiare, quella della comunità ecclesiale (parrocchie e gruppi) e civile e in particolare quel moderno canale di informazione e trasmissione di modelli e comportamenti che sono i *mass-media*.

È dunque tenendo presente questi tre versanti – scuola, famiglia e comunità, massmedia – che l'iniziativa va compresa.

---

### 3. Le domande

#### 3.1 *Primo tema: Manipolazione, artificializzazione, educazione*

L'ambito preso in considerazione riguarda gli sviluppi e gli esiti della ricerca scientifica e delle applicazioni tecnologiche in due settori di centrale rilievo, come *l'ingegneria genetica e le biotecnologie* da un lato e, dall'altro, *le tecnologie informatiche avanzate e l'intelligenza artificiale*. Il dato che le accomuna consiste nel difficile e contrastato rapporto fra 'natura' e 'tecnica' e, quindi, fra originalità ed artificialità.

In che modo, quindi, l'educazione si pone come elemento di valorizzazione e di equilibrio in una corretta visione scientifica ed umanistica che possa costituire la base di una salda prospettiva pedagogica?

Non è nuova la posizione di chi afferma che la scienza non è, in sé, né buona né cattiva, ma buono o cattivo ne è il suo uso: la questione delle nuove tecnologie ripropone e rafforza tale posizione. Una delle grandi derive della mentalità moderna e post-moderna, infatti, consiste nell'intendere in termini nettamente separati competenza professionale e sapere etico, con il risultato che la



prima viene sottratta alla responsabilità umana ed il secondo viene relegato in un astratto mondo dei valori che non incide significativamente nella vita reale. D'altra parte, si capisce bene come non può essere legittimata una posizione che vede l'etica come un freno ai progressi scientifici e tecnologici, come ostacolo al progresso.

La scuola, i contesti extrascolastici (a partire dalla famiglia) ed i *media* sono oggi sottoposti a tensioni e polarizzazioni di indicazioni, di interpretazioni e di valutazioni che rendono oltremodo difficile costruire itinerari che siano nello stesso tempo rispettosi degli avanzamenti delle conquiste della conoscenza e della tecnica e capaci di conservare e 'salvare' i messaggi della saggezza ed il rispetto per i caratteri profondi della natura cristianamente intesa.

Il nuovo 'progetto culturale' della Chiesa Cattolica non può evitare di coinvolgersi in questa ricerca, che tocca uno dei lati più decisivi della sensibilità per la qualità del passaggio degli uomini sulla terra e nella storia. Ci chiediamo: quali implicanze interpellano l'antropologia cristiana, così da focalizzare il tema nei suoi aspetti di "luogo di inculturazione della fede" e di "sfida-appello per una nuova umanizzazione"?

### 3.2 *Secondo tema: la costruzione dell'identità*

Ci si sofferma su alcune manifestazioni:

- la diffusione di manifestazioni violente del corpo finalizzate a costruire una "corporeità inventata" a scapito della corporeità naturale;
- la difficoltà di sperare nelle possibilità di realizzare un progetto di realizzazione personale e insieme la paura di darsi un progetto a causa del conseguente precludersi delle possibilità di libera auto-realizzazione;
- il prevalere di un diffuso disorientamento valoriale che nell'adolescenza si evidenzia con l'espressione non tanto di valori etici, quanto di valori affettivi e relazionali;
- l'ambivalenza del rifiuto e della nostalgia dell'autorità.

Di fronte a queste manifestazioni attorno al tema dell'identità e della sua costruzione, ci si chiede:

- quali sono gli aspetti che una corretta preoccupazione pedagogica deve considerare e rendere presenti nei diversi contesti educativi, in primo luogo in quello della famiglia e della scuola?
- Quali sono i 'doni' e gli appelli che il manifestarsi di questi fenomeni può portare all'educazione?
- La scuola, i contesti extrascolastici (a partire dalla famiglia) ed i *media* sono oggi sottoposti a tensioni e polarizzazioni di indica-

- zioni, di interpretazioni e di valutazioni che rendono oltremodo difficile costruire itinerari e reti collaborative che siano nello stesso tempo rispettosi della libertà personale e capaci di conservare e 'salvare' tanto i messaggi della saggezza quanto anche i caratteri profondi della natura cristianamente intesa;
- il nuovo 'progetto culturale' della Chiesa Cattolica ha già iniziato ad affrontare questa ricerca, specialmente riflettendo sul concetto di educazione come rapporto intergenerazionale e quindi ci si chiede quali implicanze interpellino l'antropologia cristiana.

Parte I

Primo Seminario

« MANIPOLAZIONE  
E  
ARTIFICIALIZZAZIONE »

*Roma, 28-29 marzo 2003*



## saluto introduttivo

S. E. Mons. CESARE NOSIGLIA - Vicegerente di Roma e Presidente della Commissione Episcopale per l'Educazione Cattolica, la Scuola e l'Università

Rivolgo un breve saluto e augurio anche a nome della Commissione Episcopale per la scuola della CEI per i lavori di questo primo Seminario di studio su “Manipolazione e artificializzazione”.

Vorrei anzitutto collocare l'incontro in un contesto più generale. L'attuale momento di riforme della scuola che sta vivendo il nostro Paese rappresenta un fatto culturale e sociale di grande rilevanza per il futuro stesso del Paese, ma lo è soprattutto per i soggetti che sono in esso coinvolti. In primo luogo gli alunni e le loro famiglie, poi i docenti e via via tutti gli altri protagonisti della vita scolastica, culturale e sociale.

Dal versante della Chiesa quello che più interessa sono proprio questi soggetti che riteniamo protagonisti e corresponsabili del processo riformatore, non solo utenti o usufruttori di scelte e indirizzi stabiliti.

Quando parliamo di centralità dell'alunno (del singolo alunno) non intendiamo solo guardare la persona come oggetto particolare di cura educativa, ma come soggetto da sostenere nelle sue potenzialità individuali e familiari, umane, spirituali, morali e culturali per renderlo capace, via via che cresce, di una vera e propria autoformazione. Il rapido cambiamento culturale, sociale, scientifico e tecnologico esigerà sempre più una formazione permanente che va ben oltre l'età scolastica e comporta pertanto l'acquisizione di solide capacità di autoformazione.

A questo dovrebbe tendere in ultima analisi il processo di educazione delle nuove generazioni nella scuola, in stretta e complementare sintonia e collaborazione con la famiglia e la comunità: abilitare ogni alunno a mantenere vivo e stimolante in se stesso il processo di apprendimento e di formazione promovendone la voglia di sapere, di cercare la verità, di confrontarsi con gli altri, di fare scelte motivate e responsabili, di impegnarsi dentro il sociale e la propria professione con competenza, guidato da una coscienza morale e civica, matura e consapevole.

Per questo motivo ciò che più ci interessa e ci preoccupa sono i contenuti della proposta formativa che la scuola nel suo impianto generale e nei suoi curricula via via svilupperà. A monte ci interessa approfondire l'idea di educazione che dovrebbe guidare le riforme e comunque l'impegno, sia scolastico che familiare e sociale, verso le nuove generazioni.

Vogliamo dunque riflettere e indicare operativamente le scelte prioritarie e le vie privilegiate su cui ripensare l'educazione come elemento di valorizzazione e di equilibrio in una corretta visione scientifica ed umanistica che possa costituire la base portante di una salda prospettiva pedagogica

È da questo obiettivo che è nata l'iniziativa della Commissione Episcopale che parte oggi con questo primo Seminario nazionale e che si svilupperà poi attraverso tre analoghi incontri su tematiche relative sempre a specifici contenuti educativi. La caratteristica di questi incontri seminariali è quella di valorizzare l'apporto di autorevoli e competenti esperti nei vari campi del sapere e della comunicazione in vista di una definizione di un quadro di riferimento culturale e formativo di qualità da offrire poi al mondo della scuola sia statale che cattolica in vista del raggiungimento di vari obiettivi: l'elaborazione di curricula ricchi di spessore educativo moderno e significativo per gli alunni; formazione permanente dei docenti; proposte culturali e formative adeguate alle nuove sfide che il cambiamento in atto impone alla scuola e all'educazione in genere.

Ma il fine ultimo è dare voce all'educativo, facendolo emergere come fattore centrale e determinante per orientare su vie giuste ed efficaci le competenze e le professionalità a cui oggi sembra tendere prevalentemente la scuola e la formazione.

Il campo su questo punto di allarga e va oltre la scuola e investe anche l'educazione familiare, quella della comunità ecclesiale (parrocchie e gruppi) e civile e in particolare quel moderno canale di informazione e trasmissione di modelli e comportamenti che sono i mass-media.

È dunque tenendo presente questi tre versanti – scuola, famiglia e comunità, massmedia che i Seminari affrontano i vari temi proposti.

Questi Seminari sfoceranno in un incontro nazionale che vedrà la più ampia partecipazione della base scolastica ed ecclesiale per dare voce anche a questi operatori sul campo e comporre, in una ideale cesura, la via degli esperti e le loro riflessioni e indicazioni con le concrete esigenze didattiche e pedagogiche di chi opera quotidianamente nella scuola, nella catechesi e nel campo dei mass-media.

Questa fase di lavoro che durerà tutto l'anno sarà la più efficace e autorevole premessa per il "Simposio europeo" sull'educazione in programma il prossimo anno (1-4 Luglio 2004) sul tema: "Le sfide dell'educazione: recuperi, promesse, impegni". Tale Simposio raccoglierà l'ampio materiale emerso da questi incontri e rilancerà con forza il tema educativo in tutti i suoi aspetti fondanti e strategici sia sul piano ecclesiale che culturale e sociale. La prospettiva europea è d'obbligo considerata l'importanza che sul piano

culturale e istituzionale assume il tema in oggetto nel futuro del nostro Continente.

Ritornando ora al nostro incontro richiamo brevemente la scheda (o foglio di lavoro introduttivo) che mi pare molto chiaro nel precisare le coordinate del lavoro.

Tra le sfide più impegnative che oggi si pongono all'educazione figura certamente quella che deriva dallo sviluppo scientifico-tecnologico, in particolare per quanto attiene all'ingegneria genetica e alle biotecnologie, da un lato, e dall'altro all'informatica avanzata e all'intelligenza artificiale.

Si aprono vie impensabili ed esaltanti ma anche inquietanti per la libertà e responsabilità dell'uomo e dunque per la sua educazione. Luci e ombre dunque che non debbono intimorire ma che vanno gestite con sapienza senza assolutizzazioni come sarebbe il caso se il sapere tecnico prevalesse o fosse considerato alternativo e sostitutivo del sapere di senso disattendendo i riferimenti etici necessari a orientarne la ricerca e lo sviluppo su vie di autentica promozione dell'uomo e della sua dignità di persona.

Una delle derive della mentalità moderna è quella di separare la competenza professionale dal sapere etico con un impoverimento di entrambi i poli necessari a promuovere una personalità libera e responsabile.

Sorgono alcune domande di fondo (che non ripeto ma che vengono ricordate con acutezza nel foglio di lavoro) che creano tensioni sia all'interno della scuola che nelle altre realtà educative incapaci a volte di una sintesi armonica di poli giudicati contrapposti.

A queste domande e al problema più in generale intende dare una risposta il nostro incontro. Lo fa secondo un metodo che accentua molto il dibattito: due brevi interventi-base affidati al Prof. Giovanni Neri dell'Università Cattolica di Roma, che affronterà il tema dal versante dell'ingegneria genetica e delle biotecnologie, e al Prof. Paolo Ferri dell'Università di Milano-Bicocca per il settore delle tecnologie informatiche e dell'intelligenza artificiale.

A partire da queste due proposte il seminario si confronterà su due binari secondo una duplice prospettiva: quella etico-pedagogica, introdotta dal Prof. Cesare Scurati, e quella teologica, introdotta dal Prof. Sergio Lanza.

A questo si aggiungerà una terza prospettiva, quella pastorale, che interessa entrambi gli aspetti sopra ricordati.

Permettete che concluda con il più vivo ringraziamento a quanti hanno lavorato con generosità e competenza per avviare questo ampio e articolato programma di lavoro.

Anzitutto a Don Bruno Stenco, direttore dell'Ufficio CEI per l'educazione, la scuola e l'università; poi ai proff. Sergio Lanza, Cesare Scurati, Italo Fiorin e Guglielmo Malizia, che ha curato

l'impianto generale e che garantiranno una continuità e una sintesi unitaria di tutto il percorso.

Saluto e ringrazio poi i relatori di questo primo incontro e tutti voi invitati, sia quelli che ci seguiranno anche negli altri seminari che quelli chiamati a offrirci il loro contributo in questo specifico.

Sono certo che la vostra competenza e generosità sarà premiata da un lavoro ricco di interessanti contributi non solo di alta qualità scientifica e accademica, ma anche pastorale, culturale e operativa da cui avremo modo di trarre un contenuto rilevante per il nostro Simposio e più in generale per il mondo della scuola e per le altre istituzioni e realtà coinvolte nel campo educativo.



# artecipanti al Seminario

## **Presidenza e direzione**

S. E. Mons. Cesare NOSIGLIA - *Presidente Commissione Episcopale per l'educazione cattolica, la scuola e l'università*

Don Bruno STENCO - *Direttore Ufficio nazionale per l'educazione, la scuola e l'università*

Dott. Vittorio SOZZI - *Responsabile Servizio nazionale per il progetto culturale*

## **Relatori**

Prof. Paolo FERRI - *Docente di Teoria e tecnica dei nuovi media, Università degli Studi - Milano Bicocca*

Prof. Giovanni NERI - *Direttore Istituto Genetica Medica, Università Cattolica Sacro Cuore - Roma*

## **Coordinatori**

Prof. Italo FIORIN - *Docente di Didattica e Pedagogia speciale, Università di Messina*

Mons. Prof. Sergio LANZA - *Preside Pontificio Istituto Pastorale, Pontificia Università Lateranense*

Prof. Don Guglielmo MALIZIA - *Direttore Istituto di Sociologia, Università Pontificia Salesiana*

Dott. Roberto PRESILLA - *Servizio Nazionale per il Progetto Culturale*

Prof. Cesare SCURATI - *Docente di Didattica e Pedagogia speciale, Università Cattolica Sacro Cuore*

## **Invitati presenti**

Don Vincenzo ANNICCHIARICO - *Responsabile Regionale PUGLIA*

Mons. Manlio ASTA - *Responsabile Regionale LAZIO*

Prof. Don Cesare BISSOLI - *Docente di Metodologia catechetica, Università Pontificia Salesiana*

Mons. Vittorio BONATI - *Responsabile Regionale LOMBARDIA*

Prof. Don Carlo BRESCIANI - *Docente di Teologia Morale, Seminario Diocesano di Brescia*

Padre Pierluigi CABRI - *Edizioni Dehoniane Bologna*

Prof.ssa Sr. Caterina CANGIÀ - *Docente di Informatica didattica, Università Pontificia Salesiana*

Prof. Marco CANGIOTTI - *Docente di Filosofia Politica, Università degli Studi di Urbino*

Mons. Dante CAROLLA - *Responsabile Regionale TOSCANA*

Dott. Luigi CRIMELLA - *Giornalista del SIR*



Mons. Giustino D'ADDEZIO - *Responsabile Regionale BASILICATA*  
 Don Giuseppe DE BERNARDIS - *Responsabile Regionale LIGURIA*  
 Prof.ssa Carmela DI AGRESTI - *Preside Facoltà Scienze della  
 Formazione, Libera Università Maria SS. Assunta*  
 Prof. Luciano GALLIANI - *Docente di Pedagogia Sperimentale,  
 Università di Padova*  
 Prof. Onorato GRASSI - *Docente di Filosofia Medievale, Libera  
 Università Maria SS. Assunta*  
 Don Edmondo LANCIAROTTA - *Responsabile Regionale  
 TRIVENETO*  
 Mons. Prof. Giuseppe LORIZIO - *Docente di Teologia  
 Fondamentale e Metodologia Teologica, Pontificia Università  
 Lateranense*  
 Prof.ssa Sira Serenella MACCHIETTI - *Docente di Pedagogia  
 Generale, Università di Siena*  
 Don Giorgio MAMELI - *Responsabile Regionale SARDEGNA*  
 Prof. Giuseppe MARI - *Ricercatore di Pedagogia Generale,  
 Università Cattolica Sacro Cuore*  
 Don Virgilio MARONE - *Responsabile Regionale CAMPANIA*  
 Prof. P. Saturnino MURATORE - *Vice Preside, Facoltà Teologica  
 Italia Meridionale*  
 Prof. Don Carlo NANNI - *Docente di Filosofia dell'educazione  
 Università Pontificia Salesiana*  
 Prof. Luigi PATI - *Docente di Pedagogia Generale Università  
 Cattolica Sacro Cuore*  
 Prof. Don Roberto REZZAGHI - *Docente di Catechetica e  
 Metodologia dell'IRC, ISSR Mantova e Milano*  
 Prof. Piercesare RIVOLTELLA - *Docente di Metodi e tecniche delle  
 interazioni educative, Università Cattolica Sacro Cuore*  
 Prof. Mons. Ignazio SANNA - *Pro-Rettore Pontificia Università  
 Lateranense*  
 Prof. Mons. Pierangelo SEQUERI - *Docente di Teologia  
 Fondamentale e Sistemica, Facoltà Teologica Italia  
 Settentrionale*  
 Prof. Pierpaolo TRIANI - *Ricercatore di Didattica e Pedagogia  
 Speciale, Università Cattolica Sacro Cuore*  
 Prof. Don Dario Edoardo VIGANÒ - *Aiutante di Studio C.E.I. -  
 Ufficio Comunicazioni Sociali*



# Prima relazione

## Le manipolazioni genetiche

Prof. GIOVANNI NERI - Direttore Istituto Genetica Medica, Università Cattolica Sacro Cuore - Roma

L'ultimo quarto del ventesimo secolo è stato testimone di una vera e propria rivoluzione nel campo della biologia e della medicina; una rivoluzione innescata dalle scoperte della cosiddetta "nuova genetica" e destinata a segnare la nostra epoca ancora per molti anni. L'espressione chiave che meglio caratterizza questi avvenimenti è *manipolazione genetica* e l'evento simbolo che più di altri li rappresenta e li riassume è il *Progetto Genoma Umano*, che nell'arco di un decennio, dal 1991 al 2000, ha portato alla identificazione dell'intero codice genetico che caratterizza e definisce la specie umana. Il progetto genoma simbolizza non solo il progresso scientifico, ma anche le sue implicazioni etiche. Fin dall'inizio infatti il lavoro dei ricercatori è stato affiancato da quello di una commissione *ad hoc* con il compito di monitorare le problematiche etico-sociali man mano emergenti in conseguenza delle nuove scoperte della scienza.

Eventi di questo genere non possono non trovare i loro canali di diffusione verso il grande pubblico ed un loro spazio nei libri di scuola, non solo in quelli di scienze, ma anche in quelli di storia e di filosofia. La loro portata è del tutto paragonabile a quella delle scoperte della fisica atomica che caratterizzarono la prima metà del secolo scorso. Fra nuova genetica e fisica atomica ci sono dei parallelismi impressionanti: manipolazione del gene da una parte, fissione dell'atomo dall'altra; potenziali ricadute benefiche (geneterapie, energia nucleare per uso pacifico), ma anche rischi gravissimi (clonazione umana, esplosioni atomiche) da entrambe le parti.

Prima di sviluppare alcuni temi che più caratterizzano l'era della nuova genetica, è necessario ricordare anche gli straordinari progressi compiuti dalla scienza della riproduzione umana, che si sono concretizzati in varie tecniche di riproduzione assistita, dalla "vecchia" FIVET (fecondazione *in vitro* e trasferimento dell'embrione) alla più recente ICSI (iniezione intracitoplasmatica dello spermatozoo), con il corollario rappresentato dalla diagnosi pre-impianatoria di malattia genetica. Anche in questo caso gli aspetti positivi, come un concreto aiuto in taluni casi di sterilità, non sono disgiunti da implicazioni problematiche, che vanno da un aumento del tasso di difetti congeniti allo "spreco" degli embrioni prodotti e poi non utilizzati.

Fatte queste premesse, vorrei approfondire maggiormente due tematiche, quella dei test genetici e quella della clonazione umana, entrambe sottese dal comune denominatore della manipolazione genetica. In realtà, tutte le conquiste della nuova genetica hanno il loro *primum movens* nella manipolazione del DNA, ossia nella nostra capacità di sezionare questa molecola, isolarne le parti di interesse, analizzarne la struttura e riprodurle *in vitro* o *in vivo*. Infatti il termine clonazione si applica primariamente all'isolamento e alla replicazione di un segmento di DNA. Le possibilità di sfruttamento di questa tecnica sono molteplici. Cominciamo dunque coll'illustrarne una, quella che ha portato allo sviluppo di una nuova generazione di analisi clinico-biologiche, cui facciamo riferimento con il termine comprensivo di "test genetici".

In senso lato, anche una semplice glicemia può essere considerata un test genetico, se serve per diagnosticare un caso di diabete, ossia una malattia che ha sicuramente una base genetica. Ma il termine test genetici viene di solito utilizzato in una accezione più ristretta, facendo riferimento all'analisi dei cromosomi e ai test molecolari del DNA; questi ultimi si distinguono poi in test *diagnostici* e in test *predittivi*. I test diagnostici, lo dice la parola stessa, servono per diagnosticare una malattia sospettata clinicamente, oppure lo stato di portatore sano di un gene mutante responsabile di malattia. Per esemplificare non c'è che l'imbarazzo della scelta, dalla fibrosi cistica all'anemia mediterranea, dalla distrofia muscolare di Duchenne all'emofilia, etc. Viceversa, i test predittivi sono quelli che servono per stabilire il rischio per una persona sana di sviluppare in seguito una malattia ereditaria. Esempio tipico è quello del tumore al seno che, in alcune famiglie, si manifesta come carattere ereditario, dovuto alla mutazione di un singolo gene. Questa mutazione può essere ricercata con un test genetico anche in persone sane della famiglia, ed un eventuale esito positivo della ricerca qualifica quella persona come ad alto rischio di sviluppare, nel corso della vita, un tumore mammario.

Quali i problemi connessi all'uso dei test genetici? Ce ne sono, e non pochi, né semplici. Il caso più esemplare è forse quello della applicazione dei test genetici in diagnostica prenatale. Una donna portatrice sana della mutazione che causa la distrofia muscolare di Duchenne molto probabilmente farà ricorso alla diagnosi prenatale in caso di gravidanza; addirittura potrà far dipendere la scelta della gravidanza dalla possibilità effettiva di fare una diagnosi prenatale. È chiaro che la donna vuole essere assicurata circa la normalità del bimbo che aspetta, ma è altrettanto chiaro che la diagnosi prenatale può anche dimostrare che il feto è affetto da una patologia genetica, per lo più incurabile. In questo caso la donna, o meglio la coppia di genitori, si troverà di fronte alla drammatica alternativa fra accettare un figlio che sarà handicappato, oppure interrompere la gravidanza con un aborto selettivo.

Che fare di questo dilemma alla luce del personalismo cristiano? Negarlo, rifiutando la diagnosi prenatale, o razionalizzarlo con motivazioni serie e che non celino alcun grado di ipocrisia? Un certo integralismo potrebbe indurre a favorire la prima opzione. Io credo viceversa che si debba coraggiosamente scegliere la seconda, e dovendo motivare questa scelta citerei i seguenti argomenti: 1) la diagnosi prenatale è di per sé un valore, perché permette ai genitori di conoscere meglio la condizione di salute del proprio figlio non ancora nato e li rassicura nella maggior parte dei casi; 2) il rifiuto aprioristico, per ragioni etiche, della diagnosi prenatale, di fatto sancisce l'ineluttabilità del legame fra essa e l'aborto selettivo; 3) l'obbligatorietà di questo nesso va rifiutata, perché porterebbe implicitamente ad ammettere che la dignità del non ancora nato è diversa, inferiore, rispetto a quella del già nato. Paradossalmente, spogliandosi di ogni ipocrisia, la cultura dell'edonismo e dell'utilitarismo, oggi dominante, farebbe meglio a rinunciare alla diagnosi prenatale a favore di una diagnosi neonatale, più semplice e più sicura, con conseguente infanticidio selettivo ove richiesto. Se si dovesse giungere alla legalizzazione di un simile scenario – e non mi sento di escludere che ciò possa accadere in futuro – cosa dovrebbero fare quei medici che hanno come unica ed inderogabile missione la cura del malato? Rifiutarsi di fare una diagnosi, nel timore che poi ne consegua la soppressione del malato? È chiaro che la risposta a questi dilemmi non può essere la fuga da essi, ma al contrario deve essere l'impegno a rimuoverne radicalmente le cause, in primo luogo ricercando cure efficaci per le malattie genetiche, ma anche svolgendo una azione culturale nella società e più specificamente nella scuola. Penso sia quest'ultima azione che vada enfatizzata nel contesto dell'odierno seminario.

Quanto poi ai test genetici predittivi, le implicazioni etiche sollevate dalla loro disponibilità sono diverse ma non meno gravi. Premesso che l'accesso a questi test è oggi riservato a chi venga effettivamente riconosciuto a rischio di sviluppare una certa malattia, resta ineludibile il problema delle conseguenze che un test positivo può avere sul futuro della persona, e non solo quello strettamente sanitario, ma anche quello più generalmente sociale. Chi darà a questa persona un'assicurazione sulla vita? Chi le darà un lavoro stabile e continuativo? Chi le garantirà effettivamente pari opportunità? E il problema è destinato a crescere ancora, prima che si trovino soluzioni accettabili e condivise. Non è poi così lontano il giorno in cui ciascuno potrà disporre della mappa del proprio genoma, nella quale saranno scritti pregi e difetti genetici, e cioè resistenza o propensione a determinate malattie. Si tratterà in ultima analisi di informazioni utili, perché permetteranno di fare una prevenzione mirata ed efficace, ma nel frattempo potranno essere fonte di discriminazione e di rifiuto. Di nuovo, la risposta non è nella fuga dal

problema, ma piuttosto nella volontà di affrontarlo razionalmente con strumenti non solo sanitari ma anche legislativi.

Veniamo ora ad un secondo tema scottante, quello della clonazione umana, nella sua doppia accezione, riproduttiva e terapeutica. La clonazione di un mammifero è tecnicamente possibile, come dimostrato dalla pecora Dolly e dalla successiva sperimentazione su altre specie, comprese quelle bovine, murine e feline, ma a “costi” estremamente elevati: 1) la resa della tecnica è bassissima; non più del 3% degli zigoti ottenuti per clonazione danno luogo alla nascita di un animale vivo; 2) il tasso di malformazioni negli animali clonati è significativamente superiore a quello che si osserva naturalmente; 3) l’invecchiamento è precoce, come dimostrato recentemente dalla morte di Dolly. Tali costi rendono improponibile l’applicazione della clonazione riproduttiva in campo umano. A parte il fatto che la sola idea ci ripugna per evidenti ragioni etiche. Né si invochi la ragione umanitaria che con la clonazione si può dare un figlio ad una coppia sterile. Per questo basterebbe la fecondazione assistita, se ce n’è l’indicazione e se la coppia la trova eticamente accettabile. Quanto poi alla setta dei Raeliani e all’annuncio della Dr.ssa Boisselier della clonazione di un essere umano, non avrebbero meritato il fracasso che i media hanno sollevato. In tutta questa vicenda non c’è nulla di provato, nulla di scientifico, c’è solo del sensazionalismo e della morbosità. Se giornali e televisione volessero veramente fare opera di educazione sociale, meglio farebbero a confinare questi eventi entro le *brevi di cronaca*, senza attribuire ad essi un’importanza che non hanno.

La clonazione terapeutica si avvale di tecniche in parte identiche a quelle usate per la clonazione riproduttiva, anche se con esiti e finalità diverse. Cercherò di illustrare di che si tratta con un ipotetico esempio. Un diabetico grave necessita di un trapianto di pancreas. Non ci sono donatori, e anche se ci fossero sarebbero comunque incompatibili. Allora si decide di prendere una cellula qualsiasi di questo individuo, se ne estrae il nucleo, che contiene il suo intero patrimonio genetico, e lo si immette in una cellula uovo fornita da una donatrice, a sua volta privata del proprio nucleo. Si crea così uno “zigote” *sui generis*, geneticamente identico al donatore del nucleo. L’embrione si sviluppa fino allo stadio di blastocisti, quando diventa riconoscibile la massa embrionale interna, costituita da cellule staminali totipotenti. A questo punto l’embrione viene artificialmente distrutto, le cellule staminali vengono recuperate e mantenute in coltura *in vitro* e, con opportune stimolazioni, indotte a differenziarsi per formare un pancreas. Questo pancreas potrà essere trapiantato nel donatore del nucleo, con il risultato di curare il suo diabete in maniera definitiva.

Raccontata così è una storia affascinante. Chi potrebbe avere il coraggio di opporvisi? Purtroppo si trascura quasi sempre di dire

che la storia illustra un nostro desiderio, realistico e forse anche realizzabile in futuro, ma al momento pur sempre desiderio e non ancora realtà. Non voglio soffermarmi nemmeno un attimo sulla questione della distruzione di un embrione, che per noi è pregiudiziale, ma sulla quale altri hanno opinioni del tutto differenti. Sofferiamoci invece su un'altra questione, che dovrebbe essere condivisibile da parte di tutti, e cioè sul fatto che nessuno ha finora dimostrato che sia effettivamente possibile ottenere un organo ben differenziato partendo da una coltura di cellule staminali embrionali e che quest'organo possa effettivamente funzionare una volta trapiantato nel suo ricevente. Tutto ciò non è stato dimostrato, non dico nell'uomo, ma nemmeno nell'animale da esperimento. Si sta verificando un fenomeno nuovo e strano nella storia della scienza: si sperimenta sull'uomo, senza che prima si sia passati dalla fase di sperimentazione sull'animale. Sarebbe interessante analizzare i motivi di questo fenomeno, ma non credo sia necessario ai fini dell'approfondimento dei temi oggi in discussione. Quello che voglio sottolineare è che, a proposito di cellule staminali embrionali umane, ci si sta logorando su posizioni contrapposte senza nemmeno sapere se la posta in gioco sia reale o soltanto immaginaria.

Vorrei comunque aggiungere qui una mia considerazione forse un po' fuori tema. Anche per effetto di un certo atteggiamento dei mezzi di comunicazione, si può effettivamente generare presso la pubblica opinione l'impressione che la Chiesa dica sempre no, che alimenti dei sentimenti antiscientifici, se non addirittura oscurantisti. Si cita naturalmente il caso di Galileo, per lo più a sproposito, e si arriva inevitabilmente alla conclusione che la Chiesa è contro il progresso. Non c'è bisogno che contraddica tali argomentazioni in questa sede, solo per il gusto di sfondare delle porte aperte. Mi sia permesso tuttavia dire che il campo delle cellule staminali da embrioni clonati è un campo che si presta ad interessantissimi approfondimenti sia filosofico-teologici che scientifici. Prima abbiamo parlato di zigote *sui generis*. In realtà con il termine zigote si intende propriamente la cellula che scaturisce dall'incontro di due gameti, la prima cellula di un nuovo individuo. Nel caso invece che questa prima cellula sia frutto di una clonazione, non si dovrebbe a rigore parlare di zigote, perché si tratta di qualcosa di biologicamente diverso da uno zigote, non possedendone due caratteristiche fondamentali: l'unicità e l'irripetibilità genetica. E se è vero che siamo di fronte ad una nuova entità biologica, essa dovrebbe essere definibile anche sul piano ontologico e su quello del valore. Dal punto di vista scientifico invece vedrei estremamente interessante la sperimentazione nell'animale della possibilità di generare cloni di un individuo capaci di produrre cellule staminali, ma privi della potenzialità di imboccare la strada dell'embriogenesi vera e propria.



La genetica gode oggi di grande popolarità presso i *media*, che percepiscono le nuove scoperte e i problemi etici che a volte le accompagnano come argomenti di interesse per il pubblico. I giornalisti sono contenti perché hanno cose da scrivere, i ricercatori sono gratificati dalle interviste sui giornali e in televisione, la gente per un momento si interessa e poi rapidamente dimentica. Passata la notizia, spesso data con troppo sensazionalismo e troppo poca precisione, resta ben poco in termini di corretta informazione e meno ancora in termini di cultura ed educazione. Quali possono essere i rimedi? Prima di tutto vorrei insistere sulla necessità di avere delle fonti di corretta informazione che siano facilmente accessibili, strutturate per finalità didattiche, contenenti testi ed illustrazioni facilmente scaricabili, dotate di *links* interdisciplinari, ad esempio fra genetica ed etica, fra riproduzione umana ed etica, e così via. È evidente che sto parlando di materiale su supporto elettronico accessibile a tutti coloro che vogliano entrare in rete, compresi ovviamente gli studenti, anche i più giovani, che sanno navigare bene in internet. Ma subito aggiungo che ciò non può bastare. Da internet passa informazione, ma certamente non cultura e tanto meno formazione. Non vorrei apparire un pedante nostalgico, ma sono convinto che insieme alla materia da insegnare ci vuole anche chi sappia insegnarla. E non basta l'insegnante; ci vuole il "maestro". Ci vuole chi, avendo appreso, compreso e personalmente rielaborato, sappia trasmettere non tanto nozioni, quanto piuttosto concetti, e soprattutto un metodo di studio basato sull'analisi critica delle informazioni dalle quali siamo continuamente bombardati. Questo significa educare alla libertà di pensiero, forse con qualche rischio. Ma non importa, non dobbiamo avere paura. La libertà porta alla verità e, con la grazia di Dio, alla salvezza.

# S

## Seconda relazione

# Artificializzazione e metamorfosi digitale della formazione

dai contributi del Prof. PAOLO FERRI - Docente di Teoria e tecnica dei nuovi media, Università degli Studi - Milano Bicocca

### 1. Nuovi paradigmi

Gli studiosi che si sono occupati di intelligenza artificiale hanno condotto, attraverso i loro studi pionieristici sul calcolo digitale, alla creazione di una sorta grande mente bio-tecnologica planetaria, che si comporta come un ecosistema vivente e sociale più che come una macchina logico formale. Essa è la protesi tecnologica che offre un strumento di “estensione” sociale e comunicativa delle possibilità della mente biologica. Si tratta di un *doppio virtuale ed interattivo del mondo reale*.

La rete diviene cioè la massima “emergenza” di una tecnologia molecolare e collaborativa, forse il simbolo di una nuova rivoluzione, di un nuovo paradigma emergente nei differenti settori della società e delle discipline scientifiche: un *paradigma radicalmente connessionista ed emergentista*, che ingloba e nello stesso tempo rinnega le sue origini epistemologiche evolvendo nel medesimo tempo verso una nuova forma di ecologia sociale. La rete web, infatti, è un *artefatto tecnologico che incarna e tende riprodurre il funzionamento di un organismo*, o meglio di un eco-sistema.

Nel caso della rete web e delle tecnologie digitali di rappresentazione della conoscenza pare essere avvenuta una prodigiosa serie di *exaptations*<sup>1</sup> successive; come se il casuale convergere e venire a maturazione, nei primi anni Novanta, di tre fattori che si erano sviluppati indipendentemente – gli sviluppi tecnologici e della diffusione sociale/produttiva e personale dei personal computer, gli sviluppi delle reti di comunicazione remota digitale ed in particolare l’invenzione dei protocolli http e www e la progressiva digitalizzazione di tutte le informazioni, le conoscenze e le procedure – abbia dato luogo ad una “riorganizzazione opportunistica” e a un “utilizzo evolutivo” differente di queste tre forme di tecnologie che si

<sup>1</sup> Per *exaptation* si intende la cooptazione di una caratteristica biologica, prodotta originariamente per una qualche funzione primaria in un certo contesto o per effetto collaterale privo di qualsiasi funzione, per un utilizzo evolutivo diverso in un altro contesto” (T. PIEVANI, *Il soggetto contingente. Appunti per una teoria radicale dell'emergenza nei processi di sviluppo*, in “Rivista italiana di gruppo analisi”, 2001/2).



sono mescolate e connesse dando origine ad un *salto quantico nell'evoluzione dell'ecologia sociale digitale*, un salto che ci ha proiettati nell'era della comunicazione globale mediata da computer, un salto che sta costruendo una *nuova metafisica* influente anche rispetto, non solamente alle discipline informatiche ma anche ai paradigmi di interpretazione della mente.

### **1.1 Il cognitivismo cibernetico**

I fautori del cognitivismo cibernetico ritenevano che fosse possibile rendere scientifico lo studio della mente attraverso la riduzione o la riconduzione dei fenomeni mentali a espliciti meccanismi di funzionamento riconducibili nel linguaggio universale del formalismo matematico e logico-simbolico. Per loro la logica simbolica è la disciplina più adatta per comprendere il cervello e l'attività cerebrale e il cervello è un meccanismo che incorpora i principi logici nei suoi componenti primi, i neuroni. Esistono cioè strutture formali della conoscenza che permettono di accedere ad una conoscenza oggettiva in senso forte, cioè accedere alla conoscenza di un "oggetto" forte che si contrappone ad un "soggetto" forte.

### **1.2 Il computazionismo**

"La mente umana – afferma Bush – (...) opera per associazioni. Quando afferra un elemento, essa passa immediatamente al successivo che le è suggerito dall'associazione dei pensieri, in conseguenza di qualche intricata rete di connessioni che è contenuta nelle celle di memoria del cervello"<sup>2</sup>. Bush si proponeva, in sostanza, di costruire un prototipo, un antesignano, di una macchina per l'Intelligenza artificiale capace di aiutare l'uomo nel suo lavoro e nelle sue pratiche quotidiane. Una macchina fondata su celle di memoria artificiali riconducibili alle celle di memoria che permettono di archiviare e processare le istruzioni che manipolano in forma successiva e lineare l'informazione nonché di tradurre in un sistema logico-formale di natura elettronica il più simile possibile a quello utilizzato dal cervello umano la raccolta e l'organizzazione delle informazioni.

### **1.3 Le critiche**

Per comprendere l'emergere di paradigmi alternativi al cognitivismo è necessario domandarsi in primo luogo per quale ragione esso sia stato messo in discussione a partire dagli anni Ottanta nonostante i risultati sperimentali e sociali tanto rimarchevoli che aveva ottenuto in molti settori della scienza dell'economia e della società del sapere.

<sup>2</sup> V. BUSH, *As we may think*, in "The Atlantic Monthly", Luglio 1945, p. 108.

La prima difficoltà (messa in rilievo da John Searle nel 1980) poneva l'accento critico sul fatto che altro è emulare da un punto di vista formale, attraverso algoritmi codificati, il comportamento cognitivo dell'uomo, altro è costruire una macchina effettivamente dotata della capacità *intenzionale* della comprensione. Qualunque regola voi immettete nel calcolatore essa non lo trasforma in una macchina cognitiva; cambiare il programma significa solamente cambiare le regole ma questo non eleva il tasso di "intelligenza", la capacità semantica e quindi di emulare l'intelligenza umana del sistema: questo contraddice l'assunto fondamentale del paradigma dell'intelligenza artificiale forte, secondo il quale con il giusto programma ogni macchina può diventare una macchina cognitiva.

Inoltre, sempre negli anni Ottanta emerse in maniera chiara che il paradigma cognitivista fondava le sue ricostruzioni dei processi cognitivi e le ipotesi di costruzione di una intelligenza artificiale su un metodo di processare l'informazione, e quindi su computer, che si basavano per il loro funzionamento su una Central Processing Unit, cioè (come oggi, d'altronde, i computer in commercio), su unità centralizzate di processazione dell'informazione. I calcolatori funzionavano, cioè, in maniera "seriale": ogni calcolo o serie di calcoli corrispondente ad un determinato processo veniva cioè processata in serie o in sequenza lineare, per così dire "una alla volta", il che rendeva (e rende) necessarie potenze di calcolo molto elevate anche per operazioni molto complesse.

#### 1.4 Il connessionismo

Questa impostazione puntava a *ribaltare l'assunto computazionalista*, cioè a costruire macchine e programmi che funzionassero come il cervello e non a considerare il cervello come una macchina. Ciò avrebbe permesso di costruire reti di agenti elettronici che potessero "imparare dall'esperienza". Gli informatici "connessionisti" ribaltarono l'approccio logico simbolico dei computazionalisti sostenendo che fosse necessario emulare il funzionamento cerebrale attraverso la creazione di reti di agenti semplici (come i neuroni), in grado connettersi e costruire modelli interpretativi sempre più raffinati reagendo agli *input* successivi ricevuti e affinando in questo modo le loro capacità di previsione del sistema; macchine quindi 'imprevedibili' e non rigidamente strutturate come quelle computazionaliste. Si viene costituendo, perciò, un'immagine della mente e dei processi cognitivi che li considera come fenomeni emergenti ai "margini del caos" e non come calcoli rigidamente preordinati.

Ancora una volta l'informatica e la *computer science* offrivano una potente metafora per una nuova visione dei processi cognitivi; una metafora che si diffuse rapidamente, al pari di quello che successo per quella computazionalista, in campi del sapere anche molto distanti da questa.

### 1.5 *Orientamento connessionista-emergentista*

Si passa da una metafora di natura meccanica – la mente è una macchina per calcolare che svolge processi sequenziali sulla base di regole di calcolo logico-formali (e per converso una tale macchina per calcolare sequenziale può essere considerata come una mente) – ad una metafora di natura organica: la mente è il risultato dell'evoluzione storica delle differenti configurazioni che emergono dalle complesse connessioni bio-elettriche tra agenti semplici quali i neuroni (queste complesse interazioni si realizzano, inoltre, secondo un schema non lineare ma parallelo e reticolare).

La seconda è un'ipotesi ancora più forte e cioè che le teorie dei nuovi media e teorie della mente si integrino e tendano a saldarsi in un vero e proprio nuovo "*paradigma teorico emergente*", che concepisce non solo la mente ma l'insieme mente-corpo, certamente come un'entità bio-tecnologica ma anche come un'entità sociale e culturale.

L'opposizione epistemologica fondamentale tra le due impostazioni sta nel fatto che, mentre l'Intelligenza Artificiale forte puntava su di un modello "*top down*" (dall'alto verso il basso) per generare l'intelligenza, il modello emergentista si fonda su di un approccio "*bottom up*" (dal basso in alto), che parte da elementi semplici e fa crescere ed evolvere 'intelligenza "artificiale" sulla base delle interazioni che si realizzano tra questi elementi.

Come si può notare, il paradigma computazionale cibernetico si era, per così dire, troppo discostato dalla sfera biologica. Inoltre, le capacità "adattative" dimostrate dal cervello-mente mostravano come esiste la possibilità da parte della struttura neuronale del cervello di riorganizzarsi e garantire o perdere una serie di funzioni sulla base di alternative neurofisiologiche complesse.

Questo nesso strettissimo tra determinazione genetica ed indeterminazione dovuta all'impatto sugli anelli di *feed-back* dei sistemi neuronali di esperienza e sentimenti, più o meno traumatici, ci porta perciò a considerare la mente non più come una macchina di natura computazionale ma come una sistema complesso alla cui costruzione concorrono agenti multipli e spesso componenti casuali e caotiche. La mente, cioè, è concepita come un sistema cioè instabile contingente; proprio per questo il paradigma connettivista/emergentista concepisce tutti i fenomeni cognitivi non attraverso la definizione di un sistema logico simbolico astratto, ma ogni sua descrizione della mente – o meglio delle funzioni cognitive della mente – comincia con una descrizione di elementi semplici e delle loro relazioni.

Uno degli aspetti più innovativi ed interessanti di questo approccio consiste nel fatto che, contrariamente al cognitivismo cibernetico, esso combatte l'idea che i simboli ed il formalismo di natura computazionale possano avere un ruolo nella analisi e nella spie-

gazione delle attività cognitive. In questi “sistemi complessi” non sono regole logiche definite a priori ad avere significato ma hanno significato solo le relazioni complesse di gruppi di attività che si stabiliscono tra i numerosi elementi che costituiscono il sistema. Il significato del sistema, ma anche il significato inteso nel senso del significato di una significante, cioè, non emerge se non dall’insieme delle relazioni che costituiscono il sistema stesso e non è definito a priori da un’insieme di regole formali.

Kevin Kelly analizza le *reti telematiche come un fenomeno di natura tecno-umana o bio-tecnologica* “emergente” da uno sciame di componenti singoli sia antropoidi che informatici; afferma infatti che “L’hardware è formato da mille miliardi di stupidi microprocessori connessi tra loro per formare una rete brulicante. Il pianeta è ricoperto da microprocessori iperconnessi, ed è stato avvolto da onde sensoriali (...). La rete non è composta solo da esseri umani che si scrivono messaggi tramite *provider*. Questo è solo uno degli aspetti. La rete è piuttosto *l’interazione collettiva e totale* tra dieci miliardi di oggetti e di esseri viventi, uniti insieme attraverso l’etere e le fibre ottiche”.

Questo rappresenta un’ulteriore proprietà emergente che ha fatto evolvere l’eco-sistema della rete, grazie alla convergenza digitale, verso una configurazione che ha sconvolto l’intero scenario della creazione, della trasmissione e dell’economia del sapere. Infatti, il processo che stiamo analizzando non è semplicemente un processo naturale e biologico, quale può essere l’evoluzione e lo sviluppo di una specie o l’emergere di una determinata configurazione neuronale della mente, ma ci troviamo di fronte ad un fenomeno che è anche un *processo di co-evoluzione* sociale e delle relazioni comunitarie tra gli individui nonché dei rapporti delle società e delle comunità come la tecnologica e l’economica.

### 2.1 *Dalla società della mente alla mente biotecnologica e sociale*

La mente è quindi una società di agenzie che si struttura man mano che si articola e si definisce una rete sempre più complessa di interazione tra le differenti agenzie e che cresce ed acquisisce ulteriori capacità cognitive man mano che si rende complessa la rete dei *frames* e quelli più semplici vengono sostituiti dai più complessi. Se la si considera in questo modo, *la mente è una complessa rete dinamica* (modello “connessionista”) *di agenti descrivibili ed analizzabili* (modello cognitivista-computazionale) *che evolve* (modello dell’epistemologia genetica) *facendo emergere di volta in volta nuove configurazioni*. La mente quindi inventa e ‘crea’ nuovi modi per ma-

neggiare le conoscenze apprese e le riorganizza ad un livello più alto. Vediamo che tale concezione della mente presenta grandi punti di contatto con le teorie che stanno alla base della ideazione e della progettazione dei nuovi media ed in particolare della rete web, la rete virtuale, la “comunità, virtuale e sociale” che la computer science ha disteso attorno al mondo.

Ma è necessario sottolineare come la parola chiave è in questo contesto e proprio il termine “società”. Se osserviamo il piano strutturale sul quale si collocano gli sviluppi della telematica, possiamo constatare come la rete web ha fatto emergere una configurazione del tutto nuova, cioè una sorta di *società delle menti interconnesse*, dove l’elemento umano e quello tecnologico si integrano e si implicano reciprocamente. Afferma infatti, «“Chi controlla i mondi virtuali?” È come chiedere chi parla per il collettivo nei mondi virtuali, quando questi mondi sono per l’appunto dispositivi di auto-organizzazione, di autodefinizione e costruzione autonoma di sé nello Spazio del sapere da parte delle comunità stesse....»; e ancora, subito dopo, prosegue: «L’intellettuale collettivo è una sorta di società anonima alla quale ogni azionista contribuisce per il capitale delle proprie conoscenze, delle proprie navigazioni, della propria capacità di imparare e di insegnare. Il collettivo intelligente non sottemette né limita le intelligenze individuali ma, al contrario, le esalta, le fa fruttare e apre loro nuove possibilità. Questo soggetto transpersonale non si accontenta di sommare le intelligenze individuali. Fa crescere una forma di intelligenza qualitativamente diversa, che va ad aggiungersi alle intelligenze personali, una sorta di cervello collettivo o ipercorteccia sociale»<sup>3</sup>.

È evidente che si delinea il *problema della “sparizione del sé”*, del nascondimento della coscienza, del nascondimento del soggetto o della frammentazione del soggetto: su cosa si appoggia la cognizione, dove stà il “sé”? dov’è l’autocoscienza? quella che Kant definiva come appercezione trascendentale esiste...? esiste un “io della mente” che si contrappone al mondo? È un insieme di strutture logico-formali, di regole computazionali? forse no, dal momento che troppo simile è troppo simile all’appercezione trascendentale di Kant; è un insieme di proprietà emergenti dal contesto neurobiologico? forse... ma dove si colloca l’“io della mente”, la funzione di coordinamento delle “emergenze” cognitive?; è una rete di agenti interconnessi, una società della mente? forse... ma qual è il rapporto tra gli agenti e la mente e, soprattutto, qual è il rapporto tra le menti e il “sé” e tra menti e menti e ancora tra mente e corpo.

<sup>3</sup> «Inoltre – in alcuni sistemi più che in altri – la forza delle sinapsi può variare lungo il corso dell’esperienza, come riflesso di differenti esperienze dell’organismo; ne risulta che il disegno dei circuiti cerebrali continua a cambiare. I circuiti non sono soltanto ricettivi rispetto ai risultati della prima esperienza, ma anche più volte adattabili e modificabili dalle esperienze continuate». P. LEVY, *L’intelligenza collettiva. Per un’antropologia del cyberspazio*, Feltrinelli, Milano, 1996, p. 112

## 2.2 *Le tecnologie, la società degli io della mente, la mente sociale biotecnologica e il sé proteiforme*

Minsky ne *La società della mente* afferma: «Perché tanto spesso ci sembra che i nostri processi mentali scorrano in “flussi di coscienza”? Forse perché, per mantenere il controllo, dobbiamo semplificare la nostra rappresentazione di ciò che accade. Poi quando questa complicata scena mentale è ‘sbrogliata’ è come se le idee scorressero in un’unica tubatura attraverso la mente.

Queste sono tutte ragioni convincenti per cui è utile considerarci come individui singoli. Tuttavia ciascuno di noi deve rendersi conto non solo che ciascuna persona ha la sua identità, ma che anche la stessa persona può avere nello stesso tempo convinzioni, disposizioni, e piani diversi. L’immagine dell’agente unico è ormai divenuta un grave impedimento per la scoperta di buone idee in ambito psicologico. Comprendere la mente umana è certo uno dei compiti più ardui che una mente possa affrontare. La leggenda del Sé unico può solo allontanarci dall’obiettivo di questa ricerca».

Per Minsky un agente unico, il Sé unico, è quindi un concetto che non può che ostacolare la ricerca sui meccanismi di funzionamento della mente. Si tratta di quello stesso soggetto forte, veritativo e sostanziale; il soggetto stabile ed univoco concettualizzato a partire da Cartesio dalla “modernità”, dalla scienza e dalla filosofia moderna, lo stesso Soggetto che è criticato dal post-modernismo e dal post strutturalismo. Per esempio da Derrida: l’idea metafisica dell’esistenza di una Verità assoluta deve essere decostruita e la stessa idea di soggettività, così come quella di scrittura, di testualità, assumono un significato nuovo. Ogni soggetto, ogni testo, ogni traccia di “essere” costituisce una illimitata disseminazione, ogni soggetto è per sua natura decontestualizzabile e ruota attorno ad un’“assenza”, cioè vive solo nella iterabilità infinita delle sue manifestazioni “emergenti”, vale a dire che, *nell’impossibilità dell’assegnazione definitiva di una destinazione o di un senso compiuto e definito*, è sempre rinvio (*link* nel linguaggio ipertestuale), traccia di una assenza. Il soggetto disseminato<sup>4</sup>, decostruito e ridotto a brandelli di Derrida, insieme alla nozione di “fine della scrittura lineare”, da lui teorizzata in *Della grammatologia*, incarnano l’acquisita consapevolezza, da parte della filosofia continentale, della necessità *dell’abbandono di una narrazione della soggettività di tipo “molare” e lineare, oltre che di una logica strettamente lineare e successiva nei processi di ragionamento.*

<sup>4</sup> J. DERRIDA, *La disseminazione*, Jaka Book, Milano 1989.



Come ha messo in rilievo Donna J. Haraway, il modello di soggettività 'classico', quello che identificava il soggetto 'in generale' con un particolare tipo umano – uomo, bianco, maschio, occidentale, eterosessuale – si sbriciola e deve essere ridefinito nella frizione con gli sviluppi della tecnologia (Manifesto Cyborg). Questa nozione, infatti, escludeva come 'diversi' e 'inferiori' una molteplicità di soggetti 'altri', cioè tutte le "minoranze" discriminate o portatrici di differenze sociale, culturali o sessuali.

L'affermarsi progressivo di una identità 'di tutti e di ciascuno' come *cyborg* impone un ripensamento approfondito e radicale della nozione classica di soggetto, perché ormai il soggetto non è più chiuso in se stesso, difeso, nei confini del corpo, dalla sua irriducibile unità biologica, ma costituisce, invece, una "società di soggetti". *Individuo e soggetto* si stanno progressivamente trasformando nella loro co-evoluzione con le tecnologie digitali e con le biotecnologie. Essi *divengono progressivamente techno-umani, bio-tecnologici*, vivono, cioè, nella nostra contemporaneità, strutturalmente sul *confine* e sul *margin*e, al confine tra inorganico ed organico; tra mondo degli atomi e mondo dei bit; tra "corpo proprio" e sue estensioni protesiche, tecnologiche o biotecnologiche.

Ma quali caratteristiche ha questa *nuova nozione di soggettività* che si sta progressivamente evolvendo o co-evolvendo tra teorie della mente e teoria delle nuove tecnologie?

Per comprenderlo torniamo alle posizioni che su questo tema assume Francisco Varela, che ha sostenuto come: "Gli organismi vanno intesi come reti di Sé virtuali. Io non possiedo un'identità forte, bensì un mosaico, un bricolage di identità diverse: una di tipo cellulare, un'altra immunitaria, un'altra cognitiva, e così via, che si manifestano in diverse interazioni. A me interessa approfondire la transizione delle interazioni locali alla proprietà globale emergente, per capire come tutti questi Sé si uniscano e tornano a separarsi nella danza dell'evoluzione"<sup>5</sup>. Per riprendere il parallelo con la teoria dell'ipertestualità, non esiste una versione finale e definitiva della nozione di identità nella nostra contemporaneità, così come non esiste, a proposito dell'opera d'arte, un 'originale' di un testo elettronico. Il testo elettronico, l'ipertesto, è decostruito per definizione, è un insieme di *links* e lessie continuamente riconfigurabili, un insieme di *patterns* e di *farms* stratificati, che non si presenta come un'Autorità da rispettare e glossare, bensì come una rete da navigare.

<sup>5</sup> J. F. VARELA in, BROCKMAN, *La terza cultura. Oltre La rivoluzione scientifica*, cit, p.189.

La rete affettiva, sociale ed economica di menti, macchine e cyborg che stiamo ipotizzando come scenario per la società del XXI secolo non è un'entità disincarnata ma, nella sua componente umana, e forse in futuro anche in quella tecnologica, è incarnata in corpi biologici, è costituita di carne e sangue oltre che di collegamenti neurali e artefatti tecnologici.

Un aiuto in questa direzione ci può essere fornito dalla posizione di A. R. Damasio (*L'errore di Cartesio*) per il quale «L'immagine di un cervello che invia segnali al corpo e a sua volta ne "ascolta" continuamente e attentamente le risposte ("il cervello è l'avvinto uditore del corpo") si generalizza, (...) in un'immagine del rapporto tra mente e corpo e in una teoria del sé, in cui è centrale la costante rappresentazione cerebrale dello stato del corpo. Il sé è fatto in parte di memoria autobiografica (sapere come ci chiamiamo, dove abitiamo, che cosa ci piace, che vita abbiamo vissuto, ecc.) e in parte non minore della rappresentazione continuamente ripetuta dello stato del nostro corpo: di qui l'angosciosa perdita di sé dei pazienti affetti da anosognosia, che sono condannati a una conoscenza "oggettiva", esteriore del proprio corpo passato, perché la loro mente non percepisce più il suo stato presente»<sup>6</sup>.

Ciò vuol dire che nel nostro mondo "bio-tecno-umano", e seguendo le riflessioni di Jan Luc Nancy nel suo *La comunità inoperosa*<sup>7</sup>, letteralmente non esiste un'esperienza originaria, una soggettività originaria così come non esiste una comunità originaria; essa è un mito fondativo della tradizione occidentale, un'utopia regolativa che letteralmente non ha avuto luogo nel mondo. È necessario, invece, fare i conti con la realtà delle relazioni soggettive sociali e comunitarie, accettandone i limiti e la frammentazione e provando a costruire nell'immanenza del nostro presente di uomini finiti e limitati delle relazioni sociali mediate o no dalla tecnologia che lo umanizzano. Il *problema della finitudine*<sup>8</sup>, quindi, si intreccia con quello della comunità. Il radicale essere finito dell'uomo può esprimersi nella formula "l'esistenza è senza essenza": l'essere umano, così come qualsiasi altro esistente, in quanto esiste è in se stesso "di passaggio", è transitivo, emergente ovvero radicalmente "esposto".

La nostra contemporaneità abbatte i tradizionali steccati concettuali e ci costringe a confrontarci con un eco-sistema sociale che tende sempre più ad integrare biologia e tecnologia in un mix di *frame* che si intersecano e definiscono una *nuova soggettività che è fatta di una mente e di un corpo sociale reticolare distribuito e protesico, una mente/corpo cyborg o post-umano*.

<sup>6</sup> D. MARCONI, recensione di A. R. Damasco, *L'errore di Cartesio*, "L'Indice. 1996"/ 2.

<sup>7</sup> J.-L. NANCY, *La comunità inoperosa*, Cronopio, Napoli 1995.

<sup>8</sup> Sul tema della finitudine e dell'etica del finito si veda in particolare S. NATOLI, *I nuovi pagani. Neopaganesimo: una nuova etica per forzare le inerzie del tempo*, Editore Lampi di Stampa, Padova 2000.



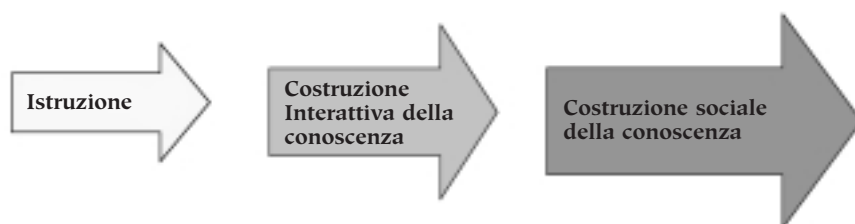
È chiaro che ci stiamo trasformando in personalità multiple, ci stiamo co-saturando con le altre menti in un processo di continua ridefinizione della nostra identità. Ma senza principio di coerenza nessuna personalità può sopravvivere, senza una qualche forma di armonia nella composizione delle parti l'individuo stesso si vanifica. Si tratta di stabilire il grado di compatibilità della molteplicità con l'unità.

Di questo problema si occupa Robert Jay Lifton nel suo *The Prothean Self*, sostenendo che *le vecchie nozioni di individualità e di soggettività non sono più sostenibili*: il soggetto moderno della tradizione cartesiana non è più proponibile. La nozione tradizionale, che identifica l'individuo come un'unità compatta e solida, è in crisi e dà luogo a soluzioni plurime e contraddittorie: la prima è l'insistenza dogmatica sull'unità della soggettività; la seconda è il ritorno a forme di fondamentalismo come quello religioso ma anche quello scienziato, che impone una nuova forma di rassicurante conformismo; la terza è l'ipotesi postmoderna dell'accettazione dell'idea di un Sé frammentario.

Nessuna di queste posizioni pare soddisfacente, in particolare la terza, che sembra condannare l'individuo ad una fluidità che sconfinava nel licitazionismo morale e interiore. La proposta di Lifton è quella di un Sé che nell'epoca della sua riscrittura digitale assuma le sembianze di Proteo: un Sé, quindi, che possa assumere molteplici forme e nello stesso tempo conservare il senso di Sé e la possibilità di un'azione morale.

### Appunti sull'e-learning

Le teorie e le pratiche della formazione digitale si sviluppano secondo il percorso evolutivo così schematizzato



Questa progressione sottende tre modelli teorici di riferimento, vale a dire: l'“istruzioneismo cognitivista” di matrice skinneriana, il “costruzionismo interattivo” che assegna spazio al ruolo del soggetto dei processi di formazione dando rilievo alle dimensioni relazionale e interattiva, ed il “costruzionismo sociale”, che sottolinea la dimensione comunitaria e collettiva della crescita della conoscenza nelle organizzazioni.

A questi paradigmi di natura teorica corrispondono altrettanti artefatti di natura tecnologica a livello di tecnologie della forma-

zione: le “macchine per insegnare” e i primi CBT (anni Settanta e Ottanta), gli ambienti ipermediali interattivi fondati sulla tecnologia degli ipertesti (fine anni Ottanta e anni Novanta) e, da ultimi, gli ambienti virtuali ad alto tasso di interattività (WBT avanzati) e di cooperazione sociale (comunità virtuali di apprendimento) integrati e combinati con modelli avanzati di formazione “in presenza”.

### **Punti chiave**

a) L'evoluzione delle pratiche e delle teorie della formazione digitale è caratterizzata da tre grandi stadi di sviluppo: istruzione, costruzione interattiva e costruzione sociale della conoscenza. Il rapporto fra tecnologie dell'eLearning e teorie dell'apprendimento si è articolato diversamente nel corso di questi decenni, dando progressivamente sempre più spazio alle persone, alle comunità sociali ed alle organizzazioni intese come co-produttori di conoscenza.

b) Fra gli anni Settanta e Ottanta si compie il primo stadio di sviluppo della formazione digitale, quello dell'*istruzione*, segnato sul piano tecnologico dallo sviluppo delle “macchine per insegnare” e dei primi CBT. Qui il riferimento concettuale è costituito dall'*“istruzioneismo cognitivista”* di matrice skinneriana che considera *il formando come un recettore passivo di stimoli*.

c) Fra la fine degli anni Ottanta e gli anni Novanta si compie il secondo stadio della formazione digitale: quello della *costruzione interattiva della conoscenza*: è l'ambito dello sviluppo di ambienti ipermediali interattivi fondati sulla tecnologia degli ipertesti. Le basi di riferimento teorico sono quelle del “costruzionismo interattivo”, che assegna spazio al ruolo del soggetto dei processi di formazione dando rilievo alle dimensioni relazionale e interattiva.

d) Nell'era di Internet si assiste allo sviluppo di ambienti virtuali ad alto tasso di interattività e di cooperazione sociale e per la formazione digitale si apre lo stadio della *costruzione sociale della conoscenza*, dove la rete abilita il formatore ed i formandi a nuovi modelli di interazione e di apprendimento. Il riferimento teorico diviene il “costruzionismo sociale”, che sottolinea la dimensione comunitaria e collettiva della crescita della conoscenza nelle organizzazioni.

### **Punti di attenzione**

a) *La mimesis dei nuovi media: remediation*

Il concetto di *remediation* (letteralmente “ri-mediazione” o meglio “iterazione mediatica”, introdotto da J. David Bolter e R. Grusin), significa che i nuovi media digitali, attraverso la convergenza multimediale, ricomprendono e metamorfosano gli altri codici della comunicazione e della formazione.

Diventano quindi importate caratteristiche di virtualità, molecolarità, interattività, rete e multicodicalità.

### b) *Immediatezza e ipermediatezza*

Le caratteristiche della remediation: sono *immediatezza e ipermediatezza*, due tendenze che identificano l'orizzonte della pre-comprensione nella mimesis elettronica:

- **Hypermediacy: Ipermediatezza**

L'*ipermediatezza* è incarnata dallo stile a finestre del World Wide Web, la cui logica moltiplica i segni della mediazione e cerca di riprodurre moltiplicandole, in questo modo, le modalità attraverso le quali il soggetto si rapporta all'esperienza.

- **Immediacy: Immediatezza**

L'*immediatezza* è il tentativo di negarsi in quanto mimesis e di venire a coincidere, più o meno fittiziamente, con l'esperienza reale. In questo senso, la mimesis digitale viene ad identificarsi con la "trasparenza" e si inserisce nella tradizione di molte delle arti figurative moderne, dalla pittura realistica, alla fotografia, al cinema.

### c) *Immediatezza e ipermediatezza digitale*

*Il problema della mimesis in digitale:*

- è condizione necessaria per l'esistenza stessa della mimesis digitale la contemporanea ed equilibrata azione delle due tendenze, quella all'immediatezza immersiva e quella ipermediatica, o meglio è necessario che queste due funzioni cooperino e non divergano.
- è necessario comprendere la differenza tra lo spazio della comunicazione dei mass-media o media molar (uno-molti/intransitivi) e quello dei media molecolari (tutti-tutti, interattivi e transitivi).

### d) *Le interfacce della formazione digitale*

L'evoluzione dei processi d'apprendimento comprende:

- *Distance Schooling*: principio dell'autoistruzione in termini assoluti (tendenziale isolamento del formando).
- *Distance Learning*: idea dell'autoistruzione in un ambiente e minate processo d'apprendimento temporalmente separati da quelli lavorativi. Basi teoriche: teorie comportamentiste (Skinner, tassonomie di Bloom e Gagnè, etc) sul piano psicologico e struttural-funzionaliste (Parsons) sul piano sociologico Teorie dell'Intelligenza Artificiale forte (computer=mente=macchina per elaborare algoritmi logicoformali: Wiener, Mc Couloch, Pitts, Shannon Weaver).
- *E-Learning*: primo recupero, attraverso la rete, delle dimensioni sociale, relazionale e comunicativa; qualificazione del docente come facilitatore di gruppi d'apprendimento anche virtuali; agli alti livelli, prima affermazione di dinamiche d'apprendimento collaborativi; computer come tool (Minsky, Papert).
- *Complex Learning*: prospettiva di un apprendimento cooperativo e assistito, di comunità di pratiche, convergenze tra comunità di apprendimento e gruppi di lavoro, autoresponsabilizzazione. Basi teoriche: teorie costruzioniste, connessioniste e connettiviste come

legittimazione dello sviluppo di una rete che apprende (Community of Learners: Goodmann, Brunner, Gardner, Merrill, Whiely).

e) *Digital divide*

Più di 3/4 degli utilizzatori di Internet risiede nei paesi sviluppati, dove vive il solo il 14% della popolazione mondiale. Nasce quindi il problema di stabilire un accesso per salvare i sommersi.

- L'unica politica possibile è una politica dell'accesso o della *promozione dell'accesso* e della diffusione delle nuove tecnologie. È chiaro però che, accanto alla promozione dell'accesso a Internet, è necessario lavorare per ridurre drasticamente e velocemente il gap tra nazioni ricche e povere, perché il confronto tra i due 'mondi' che la libertà di informazione attraverso Internet consente non farà che far crescere nella popolazione la richiesta di standard di vita più elevati e progressivamente assimilabili a quelli dei paesi affluenti.

- Economia di rete collaborativa. Ma vi è un'altra attitudine delle nuove tecnologie che può essere sviluppata a questo scopo. È una caratteristica propria della network economy: il fatto che si tratta in parte di un'economia fondata su reti di partner i quali, invece di farsi concorrenza commerciale, collaborano alla creazione e diffusione di prodotti comuni. Jeremy Rifkin definisce questa caratteristica della network economy economia delle reti solidali.

Saranno dirimenti le politiche messe in campo a livello globale dai paesi economicamente più avanzati, e insieme le risposte che i paesi più arretrati sapranno dare. Se i paesi più avanzati saranno interessati ad avere rapporti di partnership solo con oligarchie locali, in modo da sfruttare economicamente territori e risorse, il gap tra nord e sud del mondo necessariamente crescerà. Al contrario, se i paesi ricchi sapranno favorire lo sviluppo culturale ed economico dei paesi arretrati, la new economy potrà essere un fattore di sviluppo, di emancipazione, e dunque di crescita dell'umanità.



# Il punto di vista pedagogico

Prof. CESARE SCURATI

Anticipo il compito che avrei dovuto svolgere alla fine del seminario: il rilancio su alcune tematiche di tipo pedagogico. Molto rapidamente, è un elenco di problemi. Mi sono segnato, nel corso delle relazioni del Prof. Neri e del Prof. Ferri, una serie di punti. Ovviamente li ho individuati con gli strumenti di cui disponiamo in quanto pedagogisti.

1. L'idea di *educabilità*. È chiaro che qui è in gioco soprattutto il discorso genetico, ereditario. Il concetto di educabilità d'altra parte diventa un concetto sempre più difficile. La pedagogia, di solito, ha parlato di educazione, perché siccome l'uomo è un essere educabile, viene educato e quindi ci si occupa di questo e di come educarlo.

Infatti si introduce l'idea di educabilità come plasmabilità infinita o qualcos'altro; idea che rinvia alle radici del concetto di educabilità, di divenire, di autorealizzazione, di realizzazione di un progetto, di autenticazione di un'identità.

Le nostre categorie pedagogiche tendono ad essere abbastanza deboli rispetto a questa dimensione. Oggi per esempio, si assiste alla diffusione di alcune divulgazioni o deformazioni attraverso il sistema informativo in maniera debole (sappiamo tutti che un conto sono i concetti a livello scientifico, un conto sono quelli di opinione): ci sono diverse idee parabiologiche, e alcune altre anche parainformatiche (per esempio su tutto il problema della virtualizzazione) che sono molto aggressive nei confronti di alcune costruzioni tradizionali del concetto di educabilità.

Chiederei al professor Neri, di tornare su questa questione: il rapporto tra la nostra idea di una possibilità di educazione e invece tutta una serie di interpretazioni di tipo iperdeterministico che possono oggi venir fuori da un certo modo di intendere "cose di biologia", per usare un'espressione molto giornalistica.

2. Lo stesso discorso vale per la *progettabilità*, un altro campo che per noi pedagogisti anche didatti, ha avuto una grande importanza. La stagione che ci siamo lasciati alle spalle, quella degli anni '90, è stata la stagione del progetto. Ancora oggi si parla del 'progetto formativo' per le scuole. Questa idea di progettabilità, che è fondamentalmente un'idea di assemblaggio, sembra oggi recuperare tra l'altro molti elementi di autenticazione, come pure di potenziamento proprio anche dal campo delle tecnologie. La progettabilità di progetto, la progettabilità di visione, la progettabilità di assemblaggio sono categorie un po' diverse.

È un campo, questo, che tocca molto anche la mentalità degli insegnanti, quello che gli insegnanti si sentono sempre più dire, ma anche gli educatori in genere, e anche gli operatori sociali. Quest'idea del progetto attraversa anche le professioni non scolastiche, anche quelle di intervento sociale. Il progettabile ha dei limiti oppure non ha limiti? Fino a che punto si può arrivare? Anche queste sono categorie che in pedagogia hanno una vita abbastanza difficile coi tempi che corrono!

3. *L'informazione*. Quanto è stato detto sull'informazione credo che ponga un problema molto chiaro, ma forse si potrebbe approfondire a due livelli: la cultura sottile e la cultura profonda.

È stato un tema ripreso in entrambe le relazioni, ma credo che oggi possa avere un significato anche da un punto di vista applicativo immediato, anche proprio a livello della più volte evocata riforma della scuola. L'idea cioè del rapporto tra informazione e essenzialità; non abbiamo mai capito quali siano i criteri, i paradigmi, i selettori per riuscire a tradurre l'essenzialità curricolare nella realtà. La nostra è una tradizione di tipo cumulativo enciclopedico, qualunque siano le cose che si vanno a dire.

Questo è un discorso anche molto tecnico dal nostro punto di vista, che andrebbe valutato di più: che cosa vuol dire applicare un criterio di essenzialità formativa nei curricoli in un Paese a storia culturale molto lunga? Tutto ciò che potrebbe degnamente andare in un curriculum scolastico in Italia ha almeno cinque o seimila anni di possibile anzianità. È evidente che per altri Paesi le anzianità sono un po' più corte!

4. Altro tema: *le differenze*. Credo che sarebbe un tema che, incrociando i due punti di vista che abbiamo sentito oggi, potrebbe dare luogo ad una serie di individualità, la non individualità, la ripetibilità, la non ripetibilità.

Il fatto di dar luogo a culture prevalentemente concentrazionearie, cioè il diffondersi del problema del *divide* informatico, per esempio, dà significativamente luogo a questo genere di questioni. La promessa della somma differenziabilità, ma in realtà c'è la concentrazionearietà degli esiti a cui si assiste. È dovuto alla sovra determinazione economica, per esempio. Da quanto diceva Ferri, questa è una variabile importante. È qualche cosa che va dentro a questo genere di linguaggio che noi ci ostiniamo a dire umano, dal momento che le tecnologie le inventano gli uomini.

5. La tendenza al prevalere di approcci razionalisti che stanno dando luogo a uno strano rimbalzo: negli ultimi anni, è riemerso fortemente *il tema dell'affettività, dell'emotività, delle emozioni*. Si stanno scrivendo libri sulle emozioni a ogni piè sospinto. Ormai perfino i dirigenti scolastici devono essere leader emotivi. Cinque anni fa a nessuno sarebbe saltato in mente di dire una cosa di questo genere! Evidentemente si cerca, in qualche maniera, di riequili-



brare le cose per strade controllabili, per strade corrette. Per esempio questo recupero dell'emozionalità, dell'emozionalismo è una forma di neo irrazionalismo; dietro ci può essere il successo della cultura New Age, o di centomila altre di queste forme, che però manifestano una sorta di arrivo al limite anche di un paradigma esasperato di anelito di tipo razionalistico. Per esempio che cosa vuol dire reimmettere l'emozionismo nelle nostre progettazioni educative? Al di là del discorso "ama i bambini, ama i tuoi figli, ama il prossimo", in termini di controllo scientifico professionistico, di tipo pedagogico, cosa vuol dire? Su quali elementi lo possiamo controllare? Esistono degli indicatori? Quali potrebbero essere? Si tratta di un cedimento ad una certa ricerca della facilità, dell'appoggio a tutti i costi, dello star bene o è invece qualcosa di più profondo? Cioè il problema è: reinterpretare il concetto di alfabetizzazione; tutta l'idea degli alfabeti è diventata un'idea esplosiva. Quali sono i valori, quali sono i vantaggi, quali sono poi i limiti di una analisi pedagogica della alfabetività umana?

6. Credo che l'esperienza del passaggio dal leggere e scrivere a tutti gli altri mondi sia fundamentalmente un'esperienza di questo tipo: *multi codici, polidimensionalità, multi alfabetività*. Ma la traduzione degli alfabeti in *litteracy* è sufficiente? Sappiamo che, a proposito dei *media*, c'è chi parla di *media education*, chi di *media literacy*. Non sono esattamente la stessa cosa, ma questo può anche valere per altri tipi di esperienza di codici. La rappresentabilità e le forme di rappresentazione della realtà dell'uomo: sappiamo che, nel nostro tipo di mestiere, quando riusciamo a capire qualche cosa, è importante avere sottomano il passaggio dalle cose alla loro rappresentazione. E soprattutto l'immetticciamento, l'aver a che fare con realtà meticcie, le *cyber*, tutta la questione della forma mista che è insieme tecnologica, biologica, umana e meccanica, libera e determinata, ecc.

Queste realtà, che sembra che tengano insieme l'impossibile, sono puramente prodotti di *fiction*? La *fiction* è comunque una categoria dell'esperienza, perché evidentemente c'è. Ci sarebbe qui da fare un lungo discorso, per esempio sulla realtà della *fantasy* piuttosto che dell'avventura.

7. Ho la sensazione che le ricerche biologiche, portate fuori dal campo di controllo scientifico, quando entrano a far parte dell'immaginario collettivo si depotenziano, però influenzano moltissimo. C'è un *apparentamento immediato con il mondo della tecnologia e il mondo della cyberizzazione* che dà luogo a queste composizioni, alla fine delle quali le macchine si comportano da uomo, gli uomini si comportano da macchine, e messi insieme si comportano non si capisce bene come! Ma soprattutto è difficile costruire le categorie di controllo di queste realtà che non si sovrappongono e non si mischiano, ma tengano i piani di realtà al posto giusto.

8. *La dinamica complessità-semplificazione.* È chiaro che, secondo me, in questi ultimi anni c'è la grossa spinta a identificare elementi il più possibile semplici, cioè si è consapevoli che le questioni sono complesse, ma si pensa che per capirle si debba andare a semplificazioni. Anche il dibattito sulle progettazioni nazionali di tipo formativo – chiamiamole pure riforme – possono essere esaminate secondo questo tipo di logica. Siamo usciti dalla sistemica e c'è il tentativo di andare sempre nell'altra direzione. Queste cose oggi noi le leggiamo attraverso tante domande a cui si cerca di dare soluzioni diverse:

- accompagniamo la complessità dello sviluppo e facciamo scegliere il più tardi possibile;
- facciamo in modo che la gente metta in ordine presto le sue idee e scelga il più presto possibile;

Sono approcci differenti al tema della complessità. Altro esempio:

- la scuola ti deve mettere a contatto con un po' di tutto; in fondo è la scuola che copia la vita un pochino; e miniaturizza tutte le "x" possibili esperienze;
- la scuola non ha tempo per tutto, ci devono stare solo le cose che si fanno a scuola e basta.

Sono queste dinamiche che si possono vivere velocemente oppure: ciascuno faccia il suo mestiere. Il mestiere dell'educazione è molto complesso, è molto interconnesso, ciascuno stia al suo posto e canti la sua romanza, almeno capiremo qualcosa!

9. Il problema è *in che modo questi incroci portano a capire di più*, a dare maggiore energia, maggiore sicurezza o meno. Credo che siano questioni che andrebbero notevolmente discusse.

In sintesi, a me pare che un po' più di cent'anni fa probabilmente il mondo della pedagogia è riuscito a mettere insieme uno strumento culturale che è costruito su idee di tipo attivistico, integrato notevolmente da apporti personalistici, ci aveva messo in condizione di costruire qualcosa. Però questo mondo non c'è più; chi si mette a rileggere Dewey o Maritain capisce che erano risposte perfettamente in linea non solo con esigenze radicali perenni, ma anche con la descrizione di contesto, ecc.

10. Qui il problema è di capire *se si riesce o meno a costruire qualche cosa che abbia la stessa forza*, la stessa capacità di tener dentro le cose e nello stesso tempo di aiutare chi ci lavora a camminare, a fare ipotesi, a sentirsi sufficientemente sicuro e supportato. È da domande di questo tipo che è partita la provocazione di questi incontri.

Ho individuato questi punti. Mi pareva che questi potessero avere oggi un significato particolarmente critico e scomodo per chi si trova a fare il lavoro di pedagogo in una situazione di respon-



sabilità scientifica, culturale e anche di docenza, cioè di orientamento evidentemente della mente e della strada degli altri, chiamiamoli studenti, chiamiamoli insegnanti, chiamiamoli genitori, chiamiamoli educatori, chiamiamoli *opinion leader*, chiamiamoli *media makers*... tutto questo mondo che dovrebbe essere sensibilmente esposto a un contributo pedagogico attendibile e robusto su tali questioni.



# I punto di vista teologico

Prof. Mons. Sergio Lanza

La distinzione tra sezione pedagogica e sezione teologica dovrebbe essere quanto più possibile sfumata. È una delle mie perplessità che ho già espresso sotto questo profilo. Dovremmo riuscire a valorizzare il fatto che questo incontro avviene tra teologi e pedagogisti e quindi cercare di favorire, anche nell'impostazione del lavoro seminariale, le possibilità di confronto sinergico. Così come è stato presentato, l'approccio alle problematiche evidenziate dalle relazioni dovrebbe consentirne l'esame attraverso due distinte sezioni di lavoro: teologica e pedagogica. A me sembra però che si sia proceduto prima interrogando l'ambito pedagogico e poi, ma solo all'interno di questa interrogazione, si è posta la problematica teologica. Occorre procedere suscitando l'interrogazione comune teologica e pedagogica avendo ben chiaro la questione che qui vi è incardinata.

Sono già emerse moltissime questioni tematiche; se ne potrebbero aggiungere anche altre. Per esempio, a proposito del problema già ripetutamente evocato della neutralità o meno della tecnica e che cosa significhi il fatto che non è né buona né cattiva; in realtà non è neutrale. Un'altra questione che mi sembra tocchi l'interesse pedagogico e teologico è l'identità prodotta, l'identità artefatta. È incompatibile e quanto è incompatibile? O è un luogo nel quale ridisegnare i percorsi dell'identità e quindi dell'educazione nel nostro tempo, non potendo immaginare un'educazione fatta per gente di altri tempi? La stessa cosa si può dire per l'identità multipla; è stata evocata anche una sintattica senza una semantica, espressione che corre variamente. Questo modello è quello vincente, dal punto di vista culturale e anche pedagogico? Cioè una fornitura di capacità di connessioni delle acquisizioni senza necessariamente significati di riferimento, è possibile che funzioni? Se funziona è vero, direbbe Galimberti. E se noi diciamo che non è vero, è perché non funziona o se funziona come facciamo a dire che non è vero?

Qui mi vengono una serie di questioni che finora non sono state toccate, ma mi sembra siano presenti. La mia sensibilità va spesso alle questioni di metodo e di impostazione prima e più fondamentalmente che a quelle di merito e allora mi pongo domande del tipo: quale compatibilità o quale congenialità tra le possibili elaborazioni nell'ambito scientifico, pedagogico e teologico? Dentro questa serie di questioni, come si rapportano le nostre discipline, cioè la pedagogia e la teologia? Se siamo qui insieme è perché probabilmente ci dovrebbe essere una relazione. Può il teologo parlare

di educazione senza entrare nel campo della competenza pedagogica? Può il pedagogo cristiano parlare di educazione prescindendo da conoscenza e competenza teologica e come avviene questo? La relazione interdisciplinare, dialogo tra finestre su lati opposti del cortile, è quindi segnato dalla invalicabilità delle linee di confine, o è un'altra cosa? Che cosa si intende per teologia dell'educazione? Sono alcune delle domande che vanno sul versante più fondamentale.

Riprendendo l'indicazione di S. E. Mons. Nosiglia sull'intento fondamentale di questi seminari, cioè quello che ci riguarda dall'interno e quello che riguarda auspicabilmente una ricaduta sul panorama culturale più ampio e più generale: è possibile mostrare come le fede cristiana sia un effettivo riferimento euristico di valore nell'affrontamento della problematica educativa e delle questioni esemplari, questioni scottanti che sono state messe a tema oggi, o rimane soltanto un confine etico? Cosa che funziona perfettamente senza infastidire nessuno; qualcuno la interpreta come la Chiesa dei no, qualcuno invece dice che per fortuna è rimasta almeno la Chiesa a dire qualche no... però la figura di apprezzamento o di deprezzamento è tematicamente la stessa.

Tutti questi interrogativi (colti dal mio punto di vista professionale, che è quello della teologia pratica) provengono da una preoccupazione effettiva: mi manca sul campo un'apprezzabile visione cristiana dell'educazione, non dell'educazione in genere, da Adamo ed Eva al giudizio finale, ma di un'educazione, di una pedagogia, qui e ora, e mi manca un profilo specifico, significativo, di educazione cristiana, di pedagogia cristiana, che sia cristiana non semplicemente per i contenuti che propone, ma per la sua forma pedagogica.



Prof.ssa Sr. Caterina Cangiaà

La mia forza è quella di praticare quotidianamente l'informatica "di consumo" con bambini, ragazzi e giovani. Le mie riflessioni sono spese giorno dopo giorno con questo contatto e la seconda forza che ho è quella di avere prodotto dei software, sette fino ad oggi prodotti, realizzati, utilizzati, pubblicati per cui ho l'esperienza anche di chi realizza queste cose.

Il concetto più forte che maturo quotidianamente è questo: non è l'informatica utilizzata nella didattica che porta una novità. L'informatica utilizzata nella didattica può radicarsi ancora di più in posizioni tradizionaliste, è l'architettura didattica che deve essere rivoluzionata. L'informatica conferma ciò che si sta facendo per cui è un'utopia e una trappola credere che basti abbinare l'utilizzazione del computer o della rete per cambiare le cose. Perciò il cambiamento deve avvenire dal versante pedagogico, didattico e soprattutto antropologico e sociologico, cioè guardare l'utilizzazione dell'informatica fuori dalla scuola, fuori dalla catechesi, fuori dalla pastorale, nella vita. Questo sguardo e questa attenzione a cosa succede fuori ci porterà a riflettere su come deve cambiare la scuola (e per scuola parto dalla scuola dell'infanzia e arrivo all'università e alla formazione permanente).

Cosa succede fuori? I piccolissimi hanno degli alfabeti diversi dai nostri, ma non solo degli alfabeti diversi dai nostri che sono la punta dell'iceberg di quello che possiamo osservare e che osserviamo, hanno la percezione delle cognizioni, dei concetti e della realtà diversa dalla nostra e anno dopo anno sta aumentando il divario tra come noi vediamo le cose e come le vedono loro. Questa diversità di percezione della realtà è data dalla fruizione massiccia della televisione ma in parte maggiore, di anno in anno superiore, dei new-media e nella fattispecie dei videogiochi. La presenza di console, la familiarità di educatori e educatrici, di catechisti, degli insegnanti di religione con il consumo più vicino della *x-box* (Microsoft), della *game-cube* e del *game-boy* (Nintendo), della *playstation* (Sony), quanto profonda è? Quante ore passano questi utenti di fronte ai videogiochi? Che cosa provocano i videogiochi nelle loro quattro tipologie? A forza di giocare si instaurano dinamiche compulsive: un senso di frustrazione se non si vince, se si vince un

senso di potere e di controllo che trasforma la realtà perché si pensa che il potere e il controllo usati sui giochi vengano poi a ripercuotersi sulle relazioni sociali che non sono sperimentate, perché la relazione sociale è l'unica che ci dà la misura delle nostre forze e di come interagire. Poi ci sono i *board-games*, i giochi da tavolo a cui giochiamo soprattutto noi adulti.

Terza tipologia: i giochi di simulazione che immergono in mondi diversi da quelli reali. I giochi di avventura che cosa fanno? Abilitano enormemente l'aspetto cognitivo ma non l'aspetto cognitivo che noi invitiamo ad elaborare a scuola ma quello dato dalla percezione comprese di molti elementi, l'elemento audio, l'elemento video e l'elemento *problem-setting* e *problem-solving*. Potessimo mettere le materie all'interno dei videogiochi arriveremmo molto lontano e molto in fretta.

Questa presenza esterna alla scuola per quasi l'80% è costituita dal consumo dei videogiochi; se andiamo nei negozi che vendono informatica di consumo vediamo che quasi l'80-90% degli scaffali è pieno di videogiochi, è la fetta di mercato più elevata dell'informatica. Ora, questi piccoli che consumano i videogiochi con una costanza fortissima, sono gli stessi che si siedono sui banchi delle nostre scuole, che vengono a sentire la catechesi. Che cosa provoca il videogioco? Il videogioco chiede grande interattività, stimola la soluzione di problemi. Più che stimolare le emozioni, stimola il cervello, la soluzione di problemi però, come dice Daniel Siegel ne "La mente relazionale" e Joseph LeDoux nel "Il cervello emotivo" (libri stupendi, scientifici ma tradotti in linguaggio comprensibile), emozioni e pensiero sono interlacciati per cui bisogna far passare l'aspetto cognitivo attraverso l'aspetto emotivo. Questa è una prima ricaduta per la scuola: far amare la materia, solo la voce arricchita dalla gestualità non basta. Per cui produciamo istruzione e insegnamento con il linguaggio che i ragazzi capiscono.

Seconda considerazione. Fuori si impara dalla vita diversamente da come si impara a scuola: si impara molto dall'esperienza. Pensiamo al lavoro di gruppo, a gruppi che si coagulano attorno a macchine, che giocano insieme per trovare la soluzione ma che anche programmano, che fanno siti, che partecipano a forum, a *chat*, a liste di intesa e di conversazione.

C'è un consumo massiccio delle *chat*, centinaia di ore passate a chattare e questo significa una fame di interazione, di comunicazione. Conseguenza per la didattica: una didattica che sia maestro-apprendista, una didattica interattiva dove si sta insieme attorno allo stesso progetto, non una didattica frontale, una didattica *peer to peer* dei ragazzi fra loro con un apprendimento collaborativo ma soprattutto una didattica dove il modello, io amo dire il "maestro di bottega" più che il "maestro", è un competente e un appassionato della materia ed è soprattutto un trasmettitore, un comuni-

catore a livelli elevati. Queste tre caratteristiche dovrebbero essere sul passaporto dei docenti. Oltre ad essere competente deve essere appassionato, deve trasmettere per emanazione non perché dice ma perché convoca allo stesso progetto, trasmette la materia, trasmette la conoscenza, quel famoso *savoir savant* che diventa *savoir enseigner* nella didattica. Per cui attorno a una macchina tra alunni c'è uno scambio alla pari, le competenze di un ragazzo che se ne intende più degli altri, giorno per giorno lo constato, sono stimate, il maestro può essere non un campione di videogiochi ma un maestro che trasmette le conoscenze attraverso molteplici linguaggi. Su questo apprendistato di bottega c'è un bellissimo articolo del 1991 di Collins che tratta delle tappe dell'apprendistato, un grande spazio dato al modelling, al modellamento, facendo vedere un tavolo grande o una classe dove si "fa" insieme, dove si progetta per davvero, si realizza, non una classe frontale, per cui la rivoluzione non viene tanto dalla tecnologia inserita a scuola, ma viene dal vedere i frutti che sta portando la tecnologia fuori. Primo il *modelling*, secondo lo *scaffolding*<sup>9</sup> (il sostegno), non lasciarli soli, avere laboratori, tutoring diffuso, a livello universitario anche va spinta molto questa decisione. Terzo il *fading*, il coraggio, la voglia di lasciare da soli a fare esperienza, per cui promuovere laboratori e realtà esterne alla scuola, reali e poi avere un feedback ovvero – quarta tappa – il *coaching* ovvero l'addestramento a tu per tu, il consiglio nei progetti che seguono. Questo è un vero percorso, è un articolo che ha illuminato molto la didattica con le tecnologie.

Sono riflessioni da portare avanti, che non ci devono fermare ma che ci devono invitare a una familiarità più grande con la tecnologia di tutti i giorni, quella di consumo.

Potrei poi nei gruppi dare un punto di vista sui migliori software usciti oggi. Sono membro della giuria internazionale che premia i software al Mediaprice e ho toccato con mano che i software più affascinanti sono i giochi in cui si vive in tempo reale il gioco, dove si imposta l'ora e ci si deve ricordare che a tale ora si ha un impegno col gioco e questo è affascinante e terribile ed è una frontiera ancora nuova.

---

Prof. Luciano Galliani

Vorrei entrare nel merito di due o tre questioni tenendo conto della sollecitazione di Cesare Scurati, in particolare alfabetizzazione e rappresentabilità.

<sup>9</sup> Many of our learners are dependent learners. Therefore we need to use strategies (called "scaffolding" in the instructional design literature) to help the learners manage their time and facilitate their online study.

Dovremmo essere tutti profondamente convinti che non è la tecnologia che determina il cambiamento e l'innovazione, bisogna assolutamente convincersi che questo determinismo tecnologico, così come per altro verso il determinismo economico, sono due determinismi assolutamente da combattere non perché la tecnologia non inneschi l'innovazione ma è diverso innescare innovazione dal determinarla. La distinzione che noi poniamo tra cultura, società e sociologia è una distinzione concettuale ma non operativa. Le tecnologie, in particolare quelle della formazione e della comunicazione, portano con sé progetti, schemi comunicativi, implicazioni sociali e culturali, sono caratterizzate da diversità nei fini, nelle interpretazioni, ma proprio perché sono numerosi gli attori in campo. Diverso è un ricercatore sulle tecnologie, dal progettista di tecnologie, dal decisore politico, dal decisore economico, dall'utilizzatore. È su questa complessità che dovremmo fare una riflessione approfondita per evitare di avere un'interpretazione deterministica anche delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione. Seguo Castels da questo punto di vista che dice "la tecnologia non determina la società, la incarna e se la società non determina la sociologia ma la usa, lo stesso ragionamento dovremmo fare rispetto all'educazione". Credo fortemente che la tecnologia non determina l'educazione però non sarebbe possibile comprendere, rappresentare, progettare lo sviluppo dell'istruzione e della formazione senza usare le tecnologie dell'informazione e della comunicazione. Da questo punto di vista richiamiamo quest'altra legge che credo vada ripetuta: la tecnologia non è né buona né cattiva, ma non è neanche neutra (legge di Kranzberg). È su questa riflessione, è su questo punto che dovremmo riflettere: non è neutra, non è mai fuori controllo nonostante il titolo forte "Out of control" di Kelly, non vi sono poteri seppure forti non inseriti all'interno dei processi sociali, se è forte è perché all'interno dei processi sociali trova le condizioni per questo ma non è fuori controllo e nemmeno mai generica, è sempre applicata in modo specifico, è sempre contestualizzata e allora credo che questo tipo di riflessione – quando parliamo di tecnologie non parliamo solo di tecnologie come estensione del corpo ma di tecnologie come estensione della mente – non è né buona né cattiva ma nemmeno neutra. Insisto a dire che la formula possa essere usata in modo buono e cattivo non funziona.

La seconda riflessione che volevo fare è che i punti fondamentali di cambiamento per noi che ci occupiamo di formazione e di educazione, sono essenzialmente tre: due o tre li ha anche richiamati Scurati prima nel suo decalogo. Il primo vero cambiamento è che le categorie della rappresentazione della realtà e dell'esperienza che noi facciamo su di essa, che hanno preso due strade classiche, quella del libro e quella della stampa e quindi quella della comunicazione scritta e quella della comunicazione audiovisiva, sono



due categorie di comunicazione completamente messe in crisi. Questo è stato richiamato prima da Ferri perché sostanzialmente vi è una decostruzione di questa rappresentazione sia scritta sia audiovisiva attraverso la simulazione. Queste tecnologie sono tecnologie di simulazione cioè intervengono sui modelli della realtà, non sulla realtà e sulle sue rappresentazioni ma sui modelli e a partire da questo costruiscono ulteriori modalità in cui a quello che conoscevamo, il visivo, l'audiovisivo, l'uditivo, l'olfattivo, il termico, il cinestesico, il motorio, dentro a questa tridimensionalità noi interveniamo a modificare. Mentre conosciamo la realtà, la realtà viene modificata dal nostro intervento, questo cambia completamente il modo di fare conoscenze, il modo di costruire saperi. Tutta la conoscenza e i saperi che proponiamo si modificano. Il secondo elemento di innovazione è nella trasmissione della cultura ma la maggioranza della gente è convinta che le tecnologie sono delle macchine per comunicare fra noi e il mondo, fra noi e gli altri quello che noi raccontiamo del mondo. È semplice questa interpretazione ma non è più così. Non c'è un'emittente e un ricevente a cui raccontiamo la nostra interpretazione del mondo, non stanno fuori di noi eco-cyborg, stanno dentro di noi, sono prolungamenti nostri percettivi, mentali. So di non dire niente di nuovo ma lo richiamo perché credo che queste siano non solo macchine per comunicare nel mondo ma sono un ambiente dentro al quale non è più importante rappresentare la realtà, non interessa ai bambini rappresentare, interessa esprimere sé stessi e il mondo e allora se vogliamo esprimerlo non è molto importante che continuiamo a ragionare ancora su quel primo punto dei modi tipici della rappresentazione della realtà. Questo è un altro dei cambiamenti profondi e soprattutto, per noi adulti più anziani, questo percorso è difficile da capire ma i bambini ci nascono dentro, abbiamo sentito prima da Sr. Cangià che questo è il punto vero del cambiamento. La terza rottura di natura epistemologica è che anche i processi di acquisizione della cultura (qui la scuola diventa un elemento emergente da questo punto di vista nella sua incapacità di capire questo punto) l'acquisizione della cultura non avviene più operando sui testi, l'alfabetizzazione che abbiamo conosciuto è conoscere codici per interpretare testi che sono dati e che rappresentano già il sapere e quindi l'interpretazione del mondo, testi scritti o audiovisivi non c'è alcuna differenza. Quindi codici per interpretare. Il passaggio è diventato un altro oggi: non per interpretare la realtà ma per comunicare, per conversare assieme, per costruire assieme. Ipermedialità, multimedialità, lavoro della comunità di rete sono tutti termini che sono stati utilizzati; significa che l'apprendimento non avviene più interpretando testi ma avviene costruendo assieme, e costruendo con le regole, ad esempio di Internet, con la temporalità dei flussi, con il fatto che i luoghi in cui siamo sono luoghi che valgono per noi ma che non valgono



quando entriamo in comunicazione, o valgono nella misura in cui io lavoro sulle identità personali. Credo che questa sia una riflessione che per me continua ad essere importante altrimenti la rete nei suoi usi educativi non può essere la stessa cosa che utilizziamo nella realtà delle interazioni interpersonali. Nelle interazioni di rete è una questione molto più complessa perché non vi è la possibilità della fisicità in questa interazione e allora le identità che andiamo a costruire in rete sono strutturalmente delle identità plurali, io mi devo aprire agli altri strutturalmente senza sapere che cosa arriverà degli altri. Ogni apertura nella nostra esperienza di singolo e della comunità è soggettivante, ma senza questa apertura a ciò che non so, a quello che non conosco, a qualcosa che arriverà e mi cambierà, senza questo farmi contagiare da questa modalità di apertura dal punto di vista educativo la rete non dice nulla, anzi diventa un elemento pericoloso se io non ho la consapevolezza che sta avvenendo questo. Ecco perché oggi quando si ragiona di cultura locale e di cultura globale devo fare una grossa differenza. La cultura locale è quella che mi radica nella mia identità o nell'identità individuale, di gruppo e di comunità, quell'altra è "inter", obbligatoriamente interculturale e multiculturale. Quindi io sono costituzionalmente nella condizione di accettare la diversità e quando la diversità è pericolosa che tipo di operazione devo fare: bambini, ragazzi, giovani... quando l'apertura all'altro vuol dire modificare la mia identità, ma come è possibile vivere senza rendere permeabili i confini della propria identità? Questa credo che sia una riflessione forte dal punto di vista pedagogico ed educativo, altrimenti non riusciremmo nemmeno a spiegare perché dovremmo aprirci a quell'inatteso che non è l'altro ma l'Altro. Se non ci rendiamo permeabili a chi arriva inatteso non riusciremo mai se non con un'idea chiusa cioè di immunità, ma immunità non è quando io mi chiudo (cito sempre il testo di Esposito molto bello) ma quando riesco ad includere omeopaticamente la dose giusta di male nel corpo fisico e nel corpo sociale, solo così creo gli anticorpi. La rete è oggi la grande sperimentazione pedagogica ed educativa di come creare gli anticorpi, ma dobbiamo esserne coscienti, dobbiamo fare percorsi. Del resto per rendere forti bambini e ragazzi non è che bisogna tenerli separati dalle condizioni del pericolo, bisogna sapere quanta parte di questo debba essere sperimentato e introiettato anche di male dentro di noi. Questa riflessione la dovremmo fare nei confronti di uno strumento in cui da solitari si va all'incontro con gli altri senza sapere chi siamo.

Io vorrei reagire in maniera molto sintetica all'intervento del Prof. Neri a partire dal luogo dove mi trovo, cioè quello di una facoltà di teologia che ha insieme competenze teologiche, morali, dogmatiche e filosofiche.

Di quello che ho sentito ci sono delle implicazioni dirette – queste tecniche, questi modi di approccio e di manipolazione – con la teologia morale, la bioetica, la pastorale: questa è l'incidenza più immediata e anche più ovvia. Non è il mio campo ma mi sembra che sia una buona presa di responsabilità da parte di docenti che si fanno carico di questo. Però a me sembra che ci siano delle implicazioni più profonde, ad esempio con il Magistero della Chiesa. La teologia non può fare a meno di riflettere, valorizzare, interagire con il Magistero della Chiesa. Ora il Magistero della Chiesa ha una lunga storia, ha apparati categoriali, ha le sue lentezze, basta rendersi conto di quanto tempo ci è voluto perché assumesse un atteggiamento molto più positivo con la categoria di evoluzione e quanto questo ha inciso nella determinazione delle dottrine e teologica, a volte i teologi sono andati un po' più avanti rispetto a questo elemento di riferimento. Una piccola spia di questo è il catechismo della Chiesa Cattolica dove nell'indice analitico il termine "evoluzione" emerge solo una volta nel contesto di evoluzione liturgica. Quindi il CCC è stato composto con almeno 150 anni di problemi sull'evoluzione a partire dall'800, certamente c'era l'imbarazzo di portare testi a questo riguardo. Mi sono consolato quando nell'anniversario della Pontificia Accademia delle Scienze, la lettera dell'attuale Pontefice indirizzata agli Accademici era chiaro che prese una posizione molto più avanzata, tranquilla, ragionata anche rispetto alle posizioni di Pio XII che ha fatto una piccola apertura.

La facoltà di teologia si trova alle prese con questo e con la parte di riflessione filosofica: la necessità di rinnovare gli apparati categoriali. Tutto il mondo culturale, filosofico-teologico ecclesiastico ha subito una crisi non piccola nel passaggio del Concilio Vaticano II con quello che può essere chiamata la crisi della neoscolastica filosofica e teologica, movimento macroscopico. Ma la riflessione su questo, su cosa questo voglia dire e perché si è arrivati a quelle posizioni, perché quelle posizioni devono essere lasciate e in quali direzioni andare, non è una cosa così chiara neanche alle facoltà di teologia. E qui ad esempio la nozione di natura. Noi da tutta la tradizione abbiamo una categoria di natura che ha un radicamento greco-ellenistico, aristotelico-platonico, molto essenzialistico che non funziona più eppure è un elemento categoriale diffusissimo in tutto l'ambito della teologia cattolica. Ora rimettere mano a questo non è un qualcosa di semplice. D'altra parte finché questo

lavoro non è fatto, mi chiedo con quale attrezzatura mentale noi possiamo inquadrare, valutare, orientare il nuovo che sta avvenendo, quando l'uomo, questo ficcanaso manipolatore è arrivato non soltanto all'energia atomica ma al codice genetico e a tutte le possibilità che si aprono e quando la visione interpretativa, cosmologica evolutiva e di tipo evolutivo, cosmo-biologico pone il problema a che cosa corrisponde la nozione di natura, quando ci troviamo alle prese con questi problemi che poi hanno una ricaduta anche ai livelli didattici, della pastorale spicciola, di quella che può essere la catechesi, di come prepariamo i bambini alla prima comunione. Talvolta si sentono delle cose orripilanti e si accredita che finché si è bambini vale la Bibbia nel racconto così com'è, poi quando si diventa grandi è un'altra cosa, con tutte le pesantezze di situazioni di questo genere.

Allora mi sembrerebbe importante un collegamento maggiore, ancora più ragionato e coraggioso, tra le istituzioni di ricerche e di formazione filosofica, teologica e ecclesiale, dove questi problemi vengono avvertiti, e tutti gli altri campi della azione ecclesiale.

---

Prof. Mons. Ignazio Sanna

Il mio intervento è relativo a tutte e due le relazioni indistintamente, poiché le considero entrambe come una sorta di inventario dei nemici della libertà umana. La GS ha scritto che il segno altissimo dell'uomo creato ad immagine di Dio è la libertà. Ora, dalle relazioni dei proff. Neri e Ferri ho ricavato l'impressione che la manipolazione genetica e l'artificializzazione della natura siano la tomba della libertà e, di conseguenza, la tomba della concezione cristiana dell'uomo. Cerco di spiegare questa mia impressione mettendo in evidenza i rischi che una accettazione acritica di queste proposte illuministiche moderne comporta per la libertà dell'uomo. La libertà, infatti, prima che un fattore politico e sociale, è, soprattutto, un fattore umano.

È noto come l'ex-presidente americano Bill Clinton, nel commentare l'annuncio della mappatura del genoma umano, abbia affermato che l'uomo si è impadronito del linguaggio di Dio. Il biologo molecolare americano L.M. Silver ha scritto un volume per dimostrare la tesi che si può clonare il paradiso terrestre. Il filosofo italiano U. Galimberti nel suo volume *Psiche e Techne* si è congedato da Dio e dalla sua presenza nel mondo in nome della tecnica. Sono alcuni degli atteggiamenti oggi prevalenti, questi, propri degli eredi di Prometeo, che si pongono alla base di un illuminismo scienziasta, indirettamente descritto dalle relazioni dei proff. Neri e Ferri. Essi, indirettamente, nella spiegazione dell'origine e della natura

dell'uomo, vogliono togliere la parola a Dio e alla rivelazione. Il loro minimo comune denominatore è quello di ghetizzare il ruolo della fede e della teologia, per un verso, e universalizzare quello della scienza, per l'altro.

Con l'affermarsi di questo illuminismo scienziasta e naturalistico si può dire che mentre la prima rivoluzione scientifica e tecnologica dell'era moderna ha cambiato la natura *intorno* all'uomo, la rivoluzione bioetica ha dischiuso la possibilità di modificare la natura *dell'uomo*. L'immagine normativa dell'essere umano finora valida, e che è alla base dell'antropologia biblica – l'uomo è un essere vivente, generato da maschio e femmina, nato da una donna, che invecchia a partire dal primo respiro e muore con l'ultimo battito del cuore – viene messa radicalmente in discussione. Nasce un'immagine dell'uomo nuova, ideale, riferita al futuro e tuttavia già efficace sul piano normativo: l'uomo è "similmacchina". Le neuroscienze ci dicono che i circuiti cerebrali sono a fondamento delle nostre emozioni, e che questi processi sono strettamente legati, in senso biologico, ai processi cognitivi. Tutto ciò che avviene nell'uomo non sarebbe altro se non espressione di circuiti neuronali. Fenomeni come ragione, emozione, immaginazione e spiritualità sono ricondotti all'attività dei circuiti cerebrali. Secondo l'approccio post-umano o addirittura trans-umano alla natura dell'uomo, messo in luce soprattutto dalla relazione del Prof. Ferri, sarebbe possibile, per un verso, umanizzare i meccanismi artificiali e, per l'altro verso, robotizzare la sensibilità e la coscienza dell'uomo.

Come reagire di fronte a questi fenomeni della manipolazione genetica e dell'artificializzazione della natura umana? Riassumerei la mia reazione nel richiamare l'attenzione su tre dati di fondo: l'uomo è più grande delle sue descrizioni; la conoscenza scientifica della natura biologica dell'uomo non è in grado di cogliere tutto il dinamismo spirituale e morale della libertà umana; la clonazione umana produce fotocopie ma non persone libere.

Anzitutto, è un dato di fatto che nessuna "ibridazione" biotecnologica e nessuna manipolazione genetica riuscirà mai ad eliminare completamente quella componente "antropica" dello spirito umano, che è alla base delle emozioni, dei sentimenti, della espressività patetica ed estetica. Se tutto fosse solo necessità e tutto fosse ridotto solo a circuiti neuronali, non esisterebbero la libertà e l'amore che sono invece le nostre attitudini più specifiche. L'uomo ha un insopprimibile bisogno di senso, e il senso è un investimento affettivo che relaziona pubblico e privato. Si ha l'impressione che le neuroscienze risentano dei condizionamenti culturali della postmodernità, la quale dei due poli del pensiero e delle passioni, del logos e delle emozioni considera solo il primo e riduce tutto a razionale, utile, redditizio. Le passioni sono negate. La postmodernità si è venuta configurando come metamorfosi delle relazioni personali in re-

lazioni solo funzionali, negando ogni fondamento pratico-affettivo del legame sociale. Il mondo è come privatizzato, senza più comunità, senza contenitori di legami e significati collettivi, mortificato nella miriade di mediazioni: educazione, amicizia, lettura, lavoro, di cui è intrecciata la società.

In secondo luogo, è convinzione condivisa che anche nell'ambito della scienza la crisi moderna dell'epistemologia ha condotto ad una grave situazione di incertezza, di dubbio, di possibilità di falsificazione delle ipotesi e delle teorie, per cui la conoscenza scientifica non sa più cosa sia la verità, dove e perché cercarla. Non è raro il caso in cui alla sfiducia nella verità scientifica subentri spesso la fiducia piuttosto cieca nel ruolo del mito e della superstizione religiosa. Anche la Dea scienza, dopo la Dea ragione, comincia a perdere molti dei suoi devoti e questi si vorrebbero convertire nuovamente alla fede cristiana o ad altre forme di credenza laica. Secondo Gadamer, per esempio, i poeti risolvono più problemi di quanti non ne risolvano le teorie di Wittgenstein. In effetti, molte teorie della filosofia contemporanea si riducono a pura metodologia e fanno solo offrire strumenti, anche se a volte molto raffinati, senza che indichino un modo concreto per usarli. In fondo esse fuggono dai problemi ultimi e non offrono soluzioni plausibili ai problemi della vita. È vero che la nostra è la prima specie biologica che conosce il proprio genoma, l'unica che abbia svelato il segreto della propria identità biologica. Oggi come oggi, il concetto di gene è entrato nell'uso comune. Con disinvoltura si parla di ereditarietà, di gene, di DNA, di codice genetico, di geni difettosi, di terapie geniche. La biologia molecolare ha spodestato in pochi decenni l'atomo, che, dalla esplosione della bomba su Hiroshima, dominava sull'immaginario scientifico della gente fino ad essere ingenuamente considerato il toccasana di tutti i mali dell'umanità, dall'energia al benessere, a poteri praticamente magici. Non è vero, però, che il genoma non abbia più segreti. Solo il 5% infatti dei tre miliardi di basi che costituiscono la lunga catena del genoma umano codifica proteine, utilizzate poi dall'organismo. Non si sa ancora a che cosa serva tutto il resto. Abbiamo il testo ma ne abbiamo letto solo una piccola frazione. Di molti capitoli non comprendiamo il senso e di altri neppure la lettera.

In terzo luogo, relativamente all'intervento del Prof. Neri, vorrei evidenziare alcune conseguenze che la clonazione umana avrebbe sulla personalità di ogni individuo. Esiste, di fatto, il diritto trascendente di ciascun individuo a un genotipo soltanto suo, non condiviso con altri, indivisibile. Se un individuo viene clonato è lesa a priori proprio nel suo diritto ad essere unico ed irripetibile. (Ovviamente qui non entro nel merito del problema particolare dei caratteri dei gemelli monocoriali). Questo diritto comporta anche il diritto a non sapere, ad ignorare il proprio punto di partenza ed il pro-

prio punto di arrivo. Se uno è clonato, si concepisce come la copia di un altro, ha una dipendenza da un altro che precede il suo ingresso nella comunità morale, una svalutazione di sé. Chi si scopre programmato sa di non essere più l'autore indiviso della sua storia di vita, e tanto meno la realizzazione di un progetto d'amore di Dio.

Non si deve dimenticare, d'altra parte, che il diritto ad ignorare la propria origine e ad avere una propria unicità è una questione di consapevolezza, non solo di biologia. Infatti, non è tanto l'essere fotocopia, quanto il sapersi fotocopia che incide sul diritto alla libera costituzione della propria personalità. Non si può cadere in un riduzionismo biologico. La nostra identità non dipende esclusivamente dal DNA, è il frutto di una interazione complessa con l'ambiente, dalla quale nasce l'identità personale e sociale, restituendo alla persona quella unicità che la fa diversa da ogni altra. L'essere clonato non può essere predestinato a replicare nel mondo i comportamenti del suo modello. La biologia non può cancellare la biografia. La biologia è il cammino della natura, la biografia è la storia della libertà. Nessuno sarà disposto a sopportare l'esistenza di un altro essere umano simile in tutto e per tutto a lui stesso. Nessuno vuole passare da una condizione di unicità assoluta ad una condizione di inesorabile riproducibilità. Potranno anche esistere nelle megalopoli globali degli individui identici ad altri individui, con una identità prodotta da un adattamento a situazioni globali e globalizzanti che, pur provenendo da un "fuori", possono condizionare e determinare il "dentro" degli individui. Ma il doppio di un individuo, il suo duplicato, il suo clone societario non sarà mai accolto ed omologato, perché non avrà mai la stessa psiche, la stessa interiorità, la stessa anima. L'identità dei corpi non sarà mai l'identità della persona!

È da tener presente, poi, il fatto che la clonazione dell'uomo nel ridurre la biografia alla biologia, può indurre ad un uso distorto della genetica, come quello di test genetici di paternità. Se è vero, infatti, che il ricorso ai test di paternità consentirebbe di risolvere meglio le controversie giudiziarie e darebbe un saldissimo fondamento di verità biologica al rapporto tra padre e figli, è anche vero che questo riduzionismo biologico ha delle implicanze morali e giuridiche non indifferenti per quanto riguarda la legittimità di ogni rapporto non fondato su quello che si definisce il legame di sangue. Qualora uno ostenti la certezza della sua discendenza biologica, certificata dal test, un altro difficilmente può sottrarsi a questo esame senza che cali su di lui l'ombra inquietante di un dubbio. Ma, da un punto di vista sociale, pur a prescindere dai seri risvolti morali richiamati dal Prof. Neri, gli effetti complessivi di una diffusione del test sarebbero piuttosto inquietanti, dal momento che le statistiche più accreditate dicono che il 15% dei figli ha in realtà un padre diverso da quello legale.



Un'altra conseguenza non meno preoccupante della clonazione è quella che si può definire un bio-socialismo: il corpo di ciascuno perde la sua singolarità e diventa una proprietà collettiva, la quale può essere messa a disposizione della salvezza altrui. Questo vale soprattutto per i cloni terapeutici, embrioni sacrificati per salvare vite di adulti. Ma vale anche per gli ovuli. Adesso si parla di donazioni di massa, ma il loro prelievo non è del tutto indolore. È ammissibile che il prelievo avvenga per l'interesse della stessa paziente magari colpita da sterilità, ma non è ammissibile che sia fatta per il benessere di qualcun altro, perché in questo caso, per l'appunto, non si tratta di salvare una vita ma solo di procurare un benessere proprio a spese degli altri. Inoltre la clonazione porta all'affermarsi di una sorta di perfezionismo. I genitori saranno portati a ordinare bambini sempre più perfetti dal punto di vista sanitario ma anche estetico. E questo avrà una pericolosissima conseguenza: e cioè che si abbassi progressivamente la soglia di accettazione per i malati, i portatori di handicap e magari anche di persone con brutti inestetismi. Si potrebbe arrivare a un mondo in cui non c'è posto per tutti, dimenticando che la vita è un dono divino e non già un diritto umano o, peggio ancora, un bene di scambio.

Un'ulteriore conseguenza negativa della clonazione umana, data la mancanza in essa della genitorialità e della filialità, sarebbe l'assenza della figura paterna e materna nel processo formativo dell'individuo. Lo psicoterapeuta Claudio Risé ha scritto un saggio provocatorio sulla paternità, dal quale emerge che il compito della pedagogia cristiana è di rilanciare un legame solido e positivo con la vita, anche nei suoi aspetti creativi. Mentre, infatti, da una parte, le esperienze come il divorzio e l'aborto testimoniano il prevalere di una prospettiva di morte, dall'altra, il riscoprire il ruolo maschile nell'educazione dei figli è ormai una scelta indispensabile. La funzione simbolica del padre è sia quella di generatore di vita, sia quella di custode della medesima vita che è stata creata. Si pensi alla figura di Giuseppe nell'infanzia di Gesù, da lui protetto dallo sterminio dei neonati, voluto da Erode. Se il padre è psicologicamente o fisicamente assente perché assorbito dalla carriera o perché espulso di casa da un divorzio, non può più svolgere le sue funzioni di creatore e custode della vita, e la prima vittima di questa assenza sono proprio i figli.

Mi pare che, alla luce di queste considerazioni e di questi dati di fatto, possa concludere il mio intervento asserendo che all'imperativo categorico della cultura popolare: "non prendere mai una persona se puoi prendere una macchina", si debba contrapporre un altro imperativo non meno categorico, ma fondato sull'antropologia cristiana: "non prendere mai una macchina se puoi prendere una persona"!



Il crescente potere della tecnica se, da un lato, conferma lo statuto assolutamente singolare della persona umana – che di essa è l'origine –, dall'altro, suscita inquietudine perché l'"agente" – che è l'uomo – rischia di subire passivamente l'"azione tecnica" con il conseguente sovvertimento del nesso mezzi-fini. In forza di questo, l'antropologia si trova direttamente investita dal problema che si potrebbe schematicamente enunciare in questo modo: come fondare una "metafisica della persona" atta ad assicurare l'inviolabilità della dignità dell'essere umano, contemporaneamente evitando la demonizzazione della tecnologia che rappresenta un'espressione tipicamente umana? Questo sintetico contributo intende richiamare alcuni elementi costitutivi della metafisica aristotelica che può contribuire efficacemente a perseguire l'obiettivo.

### **1. Possibilità e necessità di una fondazione metafisica**

Domandiamoci anzitutto: ha ancora senso prospettare una fondazione metafisica? Sono note le riserve gravanti su questa impostazione teoretica, frequentemente ricondotta a un sapere astratto ("logocentrico", come si usa dire) e totalitario (in analogia con l'espressione precedente, si potrebbe utilizzare il termine "logocratico"). In realtà, queste critiche soffrono di un pregiudizio fondamentale: la confusione tra metafisica e ideologia.

È vero che, lungo la sua storia, la metafisica ha dato anche corso a sistemi (presunti) onnicomprensivi, quindi totalitari e intolleranti: ad esempio, quello hegeliano. Ma è altrettanto vero che non tutte le metafisiche adottano una modalità "univoca" di rapportarsi all'esistente, conseguentemente semplificando la "complessità" e abbracciando una disposizione omologante, dipendente da un costrutto astratto preso come normativo. La metafisica aristotelica, ad esempio, è di segno contrario, professando un approccio "multivoco" all'essere che "si dice in molti sensi"<sup>10</sup>. Conseguentemente, permette di rapportarsi alla realtà in forma dialogica rispetto ai molteplici piani che la caratterizzano, risultando coerente anche con l'articolato contesto culturale odierno. Oltretutto, questa disposizione ha una evidente attinenza pedagogica in quanto sa apprezzare la concretezza dell'educazione evitando la sua riconduzione aprioristica a modelli astratti e semplificatori. Infine, rimontando alla stagione culturale precedente il cristianesimo, consente l'elaborazione di un costrutto teoretico "laico" cioè non dipendente dalla Rivelazione.

<sup>10</sup> Cfr. ARISTOTELE, *Metafisica*, IV, 2, 1003a 30-35 (Napoli, Loffredo, 1968, vol. I, p. 291).

zione cristiana, quindi adatto al confronto con una cultura pluralista come l'attuale. Beninteso: senza che questo pregiudichi il riferimento confessionale come ha dimostrato Tommaso d'Aquino il cui dispositivo teoretico mantiene le caratteristiche fondamentali di quello aristotelico, inclusa la multivocità sviluppata nel senso dell'analogia.

Ma perché accreditare una fondazione metafisica? La risposta è semplice: se il problema è contenere/orientare l'invadenza "pratica" della tecnica, allora è indispensabile un riferimento critico che non dipenda dal piano dei sensi (quello sul quale la tecnologia cresce continuamente il proprio raggio d'azione) ma possa porsi – nei confronti di questo – in forma sovraordinata. La metafisica risponde a questa esigenza dal momento che prende forma (come insegna il *Fedone* platonico<sup>11</sup>) muovendo dalla insufficienza delle spiegazioni "fisiche" cioè ricavabili dalla realtà sensibile. E questo – vale la pena ribadirlo – senza che venga operata una semplificazione volta a ricondurre a quello metafisico ogni altro sapere: ma semplicemente riconoscendo al piano dell'operatività la non autosufficienza.

## 2. Pluralità delle forme conoscitive e "scienza dell'azione"

L'epistemologia aristotelica riconosce – infatti – una pluralità di forme conoscitive, ordinabili secondo il diverso tasso di "esattezza": "È proprio dell'uomo colto – afferma Aristotele – richiedere in ciascun genere di ricerca tanta esattezza quanta ne permette la natura dell'argomento"<sup>12</sup>.

Nella prospettiva dello Stagirita – a fianco dell'*episteme*, cioè della scienza come sapere necessario e universale – trova spazio il sapere della *doxa* cioè dell'opinione e dell'opinabile (associato alla "dialettica" che per lui non configura il sapere certo e definitivo – che riduce a unità la varietà dell'esistente – ma piuttosto una conoscenza che, confrontandosi con la molteplicità dei punti di vista, muove dall'opinione più seguita, ciò che vale "per lo più"<sup>13</sup>). In particolare, per quanto concerne l'agire umano, focalizza il concetto di *phronesis* ovvero "la capacità di calcolare correttamente i mezzi più idonei alla realizzazione di un fine buono", ma l'espressione – va sottolineato – non configura alcun relativismo in quanto la *phronesis* "non determina il fine, ma lo presuppone"<sup>14</sup>. Piuttosto, questa disposizione tiene conto della complessità delle scelte pratiche ponendo l'esigenza del confronto razionale.

<sup>11</sup> Cfr. PLATONE, *Fedone*, 98b-99b.

<sup>12</sup> ARISTOTELE, *Etica nicomachea*, I, 3, 1094b 25 (in *Opere*, Bari, Laterza, 1979, vol. VII, p. 5).

<sup>13</sup> Cfr. ARISTOTELE, *Analitici posteriori*, I, 30, 87b 19-20.

<sup>14</sup> E. BERTI, *La razionalità pratica nella concezione aristotelica*, in S. GALVAN (a cura di), *Forme di razionalità pratica*, Milano, Franco Angeli, 1992, p. 90.

Non è casuale che il realistico atteggiamento di Aristotele sia apprezzato dai pensatori ermeneutici. Ne dà testimonianza – ad esempio – H.G. Gadamer che, trattando della verità delle scienze dello spirito, riconosce l’“attualità ermeneutica di Aristotele” sottolineando come, per lui, la problematica etica – concernente quindi l’azione – sia congiunta al riconoscimento “di una ragione e di un sapere che non sono staccati da un essere divenuto, bensì sono determinati da questo essere e determinanti per lui”<sup>15</sup>. Gli si può accostare P. Ricoeur il quale afferma: “La prima grande lezione di Aristotele che vogliamo conservare, è di aver cercato nella *praxis* l’ancoraggio fondamentale della ‘vita buona’. La seconda è di aver tentato di erigere la teleologia interna alla *praxis* a principio strutturante della prospettiva della ‘vita buona’”<sup>16</sup>. La “vita buona” è calata nella spazio-temporalità rispetto alla quale è posta in luce la doppia tensione: quella riferita al fine e quella riferita ai mezzi. L’*Etica nicomachea* ricorda continuamente la deliberazione sui mezzi con ciò enfatizzando il carattere responsabile dell’azione<sup>17</sup>.

L’apprezzamento ermeneutico della teoria aristotelica dell’azione avviene in forza dello stretto nesso posto tra questa e il soggetto agente. L’accreditamento della dinamica del desiderio, che permette allo Stagirita di tenere unito il riconoscimento del fondamento intersoggettivo (la serie dei motori culminante nel Motore Immobile che è oggetto di desiderio ma non desidera alcunché<sup>18</sup>) e l’avvaloramento della soggettività (il riferimento alla *proairesis* ovvero “preferenza” che – nota Ricoeur – enfatizza l’intenzionalità delle scelte<sup>19</sup>), ha sensibili ricadute sulla configurazione dell’antropologia.

### 3. Un’antropologia “complessa”

Nella sua *Fisica* lo Stagirita tratta anche dell’anima. Prende una posizione intermedia tra quella dei presocratici (l’anima come principio vitale materiale congiunto al corpo) e Platone (l’anima come essenza spirituale separata dal corpo): l’anima – per lui – è “forma” del corpo cioè è strettamente congiunta ad esso, ma senza avere conformazione materiale. In quest’ottica l’essere umano è “anima e corpo”.

L’interpretazione aristotelica, che intende mantenere le conquiste della metafisica platonica senza pagarle con la svalutazione della realtà mondana, trova chiara espressione in un passo dell’opera *Sull’anima*: “dire (...) che l’anima si adiri è come dire che l’anima tesse o edifica. Meglio sarebbe forse dire non che l’anima prova

<sup>15</sup> H.G. GADAMER, *Verità e metodo* (trad. dal tedesco), Milano, Bompiani, 1990<sup>7</sup> [1960], p. 363.

<sup>16</sup> P. RICOEUR, *Sé come un altro* (trad. dal francese), Milano, Jaca Book, 1993 [1990], p. 267.

<sup>17</sup> Cfr. ARISTOTELE, *Etica nicomachea*, III, 5, 1112b 15.

<sup>18</sup> Cfr. ARISTOTELE, *Metafisica*, XII, 7, 1072b 1-5.

<sup>19</sup> Cfr. P. RICOEUR, *La semantica dell’azione* (trad. dal francese), Milano, Jaca Book, 1986 [1977], p. 158.

compassione, apprende, pensa, ma che è l'uomo mediante l'anima"<sup>20</sup>. La concezione unitaria dell'antropologia consente allo Stagirita di saldare componente razionale e componente emozionale, secondo una sensibilità che (senza che questo significhi operare arbitrarie semplificazioni) risulta vicina a quella contemporanea.

Di questo è esemplare una densa espressione dell'*Etica nicomachea*: "(...) il proponimento può dirsi o intelletto appetitivo o appetito razionale, e siffatto principio è l'uomo"<sup>21</sup>. Se paragoniamo questa concezione con l'antropologia platonica, troviamo che mantiene la disposizione ad enfatizzare il desiderio (pensiamo alla dottrina di *eros*) ma con la non trascurabile novità di congiungerlo strettamente all'elemento intellettuale. In realtà, già Platone si era volto in questa direzione quando aveva sottolineato che il desiderio costituisce il vettore lungo cui corre la conoscenza ma, in forza di una spiccata disposizione ascetica, il richiamo risultava attenuato. Nella prospettiva aristotelica non viene meno l'aspirazione ascetica (pensiamo, ad esempio, al valore dell'autocontrollo) ma l'avvaloramento della sensorialità porta nella direzione del controllo del desiderio piuttosto che della sua rimozione.

#### 4. Conclusioni

Aristotele ha distinto in tre grandi ambiti il sapere umano:

- a) le scienze teoretiche (finalizzate al conseguimento del sapere per se stesso);
- b) le scienze pratiche (finalizzate al conseguimento del sapere allo scopo di raggiungere la perfezione morale);
- c) le scienze poietiche (finalizzate al conseguimento del sapere allo scopo di produrre oggetti)<sup>22</sup>.

Questa partizione conferma la disposizione dello Stagirita a diversificare l'approccio conoscitivo alla realtà, secondo la già evocata concezione "multivoca" della razionalità. L'importanza di questo atteggiamento risiede nel fatto che riconosce la varietà dell'esistente ma senza rinunciare a ricondurlo ad unità. Ci sono quindi gli estremi per una proficua rivisitazione atta a raccogliere la sfida portata dalla "complessità" dell'esistente che richiede varietà di approcci conoscitivi. In questa ottica la fondazione metafisica, accreditante un'antropologia che non semplifica la complessità dell'"agente" umano, può contribuire ad accreditare e – contemporaneamente – criticare l'artificializzazione e la manipolazione prodotte dalla tecnica nei riguardi della vita umana.

<sup>20</sup> ARISTOTELE, *Dell'anima*, I, 4, 408b 15 (in *Opere*, Bari, Laterza, 1973, vol. IV, p. 118).

<sup>21</sup> ARISTOTELE, *Etica nicomachea*, VI, 2, 1139b 5 (in *Opere*, Bari, Laterza, 1979, vol. VII, p. 142).

<sup>22</sup> Cfr. ARISTOTELE, *Metafisica*, VI, 1, 1025b 1-1026a 30.

Le relazioni del genetista e del massmediologo e gli interventi dei presenti suggeriscono una serie di riflessioni, che dato il punto di vista del sottoscritto, assumono la connotazione teologico-fondamentale e che si offrono come modesto contributo al dibattito in corso. Tali riflessioni assumono come punto di partenza e prospettico due delle domande su cui si è chiesto di impostare il lavoro di gruppo: a) quella relativa al rapporto teologia/pedagogia (diremmo la domanda epistemologica) e b) quella relativa alla fede cristiana come effettivo riferimento euristico di valori nel momento in cui si affrontano tematiche di tipo educativo (diremmo la domanda contentutistica).

Una premessa fondamentale riguarda la necessità di situare le riflessioni elaborate nei due ambiti (teologico e pedagogico) in un orizzonte di mediazione filosofica nel quale mi sembrano apparire con evidente chiarezza 1) il nodo antropologico, come luogo privilegiato di confronto e dialogo; 2) la questione gnoseologica (problema della “conoscenza” sollevato da Onorato Grassi) come ambito di riflessione ulteriore, ma non marginale, attraverso il quale può realizzarsi un fecondo incrocio interdisciplinare.

### **1. Il nodo antropologico**

*Il nodo antropologico in rapporto ai contenuti delle due relazioni viene chiamato in causa:*

– dall’invadenza pervasiva della cultura mediatica, per cui non sembra risultare veritiera l’espressione secondo cui “da internet passa informazione, ma certamente non cultura e tanto meno formazione” (rel. Neri). Di fatto internet media una cultura della rete, del nesso, della connettività, che interpella la valenza ontologica dell’antropologico, richiedendo una non facile né approssimativa messa in campo della cosiddetta ontologia della relazione, ripensata a partire dall’istanza della soggettività, non tanto come istanza moderna dell’autocoscienza, quanto come necessario recupero del *subjectum*, nel senso etimologico del termine, come ciò che sta sotto e ahimè sembra soggiacere, in un contesto nel quale prevale prepotentemente la rete dei nessi, volta ad irretire una soggettività, sempre più compromessa. Se può essere consolante l’affermazione di Ferri relativamente a un mondo senza soggettività, che sembra non funzionare, le prospettive inquietanti del postumanesimo la dicono lunga intorno a ciò che potrebbe accadere allorché questo mondo senza soggettività prendesse a funzionare. Di qui la necessità di una riflessione ontologica tale da non enfatizzare la relazione a scapito della immanenza radicale della soggettività e della solitudine radicale da cui ogni relazione sorge. Sul fronte

- educativo si tratta di declinare il rapporto come autentica relazione fra soggetti e tale relazione nei termini dell'asimmetria.
- Dalle biotecnologie, che sembrano sempre più sottintendere l'idea del corpo-oggetto o macchina e attraverso questa idea rivelano l'intenzionalità, neppure tanto nascosta, di oggettivare la persona. Ancora una volta andando contro corrente si tratta per l'antropologia di recuperare la nozione di corpo-soggetto, dove il legame fondamentale con l'elemento psichico e spirituale diventa decisivo, nella misura in cui questo legame si può esprimere nella forma del "sentimento fondamentale", sicché questo affetto fondamentale dell'io nei confronti della propria dimensione corporea dovrebbe diventare oggetto di cura educativa, prima ancora dell'impegno profuso nell'educazione degli affetti. Il che peraltro condurrebbe al superamento del "parallelismo dei bisogni" (spirituali e corporali) che sta in qualche modo a designare una tendenza dualisticamente perniciosa del nostro contesto culturale (spiritualismo / materialismo).

## 2. *L'orizzonte gnoseologico*

Precisiamo ora *l'orizzonte gnoseologico in rapporto al tema della conoscenza da trasmettere e delle conoscenze da inculcare*. Qui preme richiamare l'istanza realistica in ordine alla necessità di smascherare la falsa mitologia che i racconti della scienza spesso inducono. L'inclusione di una gnoseologia dell'*adaequatio (rei et intellectus)* nell'ambito di un orizzonte rivelativo può consentire in qualche modo di recuperare questa istanza realistica. Al tempo stesso si situa qui la problematica, sollevata da Marco Cangiotti, relativa all'interpretazione e alla necessità di coniugare l'istanza ermeneutica con un autentico fondamento ontologico. E ancora si pone qui la necessità di un adeguato recupero dell'elemento diacronico, in un contesto in cui sembra ritornare, con un volto rinnovato, la tentazione strutturalista e sincronicistica (l'eterno presente come luogo veritativo e salvifico). Peraltro una "sana memoria" consentirebbe anche di demitizzare e terapeuticamente sanare il disagio del trapasso epocale verso il cosiddetto "nuovo umanesimo". La storia insegna che, pur attraverso trapassi epocali tutt'altro che irrilevanti, l'uomo è rimasto sempre se stesso, e le domande che ha da porre risultano sostanzialmente quelle di sempre intorno al senso della vita e della morte, del dolore, dell'amore, del tempo ecc.

In conclusione l'appello che dalla (e alla) teologia può essere rivolto alla pedagogia è quello di lavorare, in un contesto di frammentazione dei saperi, per *far maturare la scienza in sapienza* (cfr. *Fides et ratio* 44). Compito sempre più ineludibile data la descrizione del contesto che stiamo in questi seminari assumendo.

N.B. Le riflessioni schematiche sopra proposte rispondono (in maniera filosoficamente mediata) alla necessità di far interagire la



fede cristiana – nel luogo dell'antropologia – con la pedagogia e le scienze dell'educazione in genere. Gli addetti ai lavori potranno infatti facilmente cogliere i profondi nessi fra quanto detto in ordine all'ontologia della relazione e l'ontologia trinitaria come *Denkform* del Cristianesimo, fra l'istanza del corpo soggettivo e l'evento fondatore della resurrezione, fra il pensiero rivelativo e l'evento dell'automani-festazione di Dio in Cristo e infine fra la dimensione sapienziale e l'orizzonte pneumatologico in cui essa è riflessa e attuata.

## Guadagnare una prospettiva pedagogica sulla vita

Don Carlo Nanni

Le biotecnologie e le tecnologie informatiche fanno veramente pensare “al presente” a quello che F. Fukuyama chiama “l'uomo oltre l'uomo”.

La clonazione dell'uomo e il cyborg non sembrano ipotesi troppo futuristiche. Del resto già solo a seguito dell'esposizione alla Televisione e a seguito dell'uso di internet e delle reti informatiche, c'è chi parla di “mutazione antropologica” (G. Sartori): *l'homo sapiens* verrebbe oscurato dall'*homo videns*. L'andare a ripensare la vita umana come categoria originaria e valore primario si impone: ma non solo nella bioetica o nella teologia morale o in filosofia. Si vorrebbe insinuare che in proposito è da guadagnare anche una prospettiva pedagogica. L'intervento cerca di approfondire questa idea.

### 1. Oltre i confini della scienza, della tecnica e della responsabilità sociale nei loro riguardi

Il discorso scientifico-tecnologico e quello sociale sulla vita restano troppo limitati rispetto al volume di esigenze di un'educazione alla vita. E ciò per vari motivi.

*Anzitutto a livello del campo di indagine.* Tali forme di ricerca si fissano infatti quasi solo sugli aspetti iniziali e terminali della vita (concepimento, gestazione, generazione oppure malattie terminali, interruzione o continuazione della vita vecchia o malata) oppure su quelli riguardanti la vita sessuale e di genere (rapporti e dinamiche relazionali tra maschi e femmine) o sulla salute, il benessere personale e sociale. A stare a questi ambiti si potrebbe al massimo pensare a prospettive pedagogiche ed educative settoriali e specialistiche, del tipo educazione alla salute, educazione sessuale, educazione alla cittadinanza, mentre l'istanza della vita (e di una educazione ad essa) sembra essere più diffusa e globale.

In secondo luogo queste forme di ricerca sono piuttosto limitate anche a *livello di approccio conoscitivo*. Infatti si resta quasi sem-



pre nell'approccio biologico e medico o tecnologico, o perlomeno li si privilegia. Non sempre ci si apre a possibilità conoscitive derivanti dalla ricerca psicologica. Rispetto alle accresciute possibilità di intervento a seguito delle tecniche sofisticate di cui si può far uso (ad esempio per forme di inseminazione artificiale o per clonazione di cellule o per interventi chirurgici o per altro), al massimo si arriva a porre la questione della legittimità e della responsabilità etica (oltre o a prescindere da quella giuridica e civile) di tali interventi e della percorribilità di percorsi tecnologici. Si arriva, ad esempio, a forme interdisciplinari, non sempre felicemente integrate, di bioetica.

Ma è facile che si corra un doppio rischio: quello di una medicalizzazione del discorso sulla vita e quello di un'assolutizzazione delle prospettive e dell'intervento. Ora pensare ad un'educazione alla vita solo in termini di educazione bioetica (o, detto in termini tradizionali, di educazione della coscienza morale) sarebbe ugualmente piuttosto riduttivo dal punto di vista educativo e pedagogico. Infatti non solo la vita sembra richiedere un'attenzione ad essa nella globalità delle sue dimensioni ed espressioni, ma richiede pure di essere pensata a tutto campo, vale a dire non solo in termini di scienze empiriche o logico-matematiche o scientifico-tecnologiche, ma anche a livello di ricerca teorica e filosofica e teologica, a livello di scienze progettuali e di ricerca di metodologie operative. Anzi, come si dirà, in nome della rigerosità scientifica, non si possono mettere tra parentesi altre forme di sapere meno definite o codificate non in maniera scientifica, quali sono quelle derivanti dalle tradizioni, dal senso comune ed in genere da tutte le forme di sapere sapienziale o operativo-pratico che la cultura antropologica di ogni contesto storico-culturale (occidentale o orientale, del nord e del sud) ha come suo patrimonio sociale conoscitivo.

## **2. Oltre l'attenzione agli ecosistemi: lo specifico della vita umana**

Anche l'attuale enfasi sull'ecologico e l'attuale attenzione agli ecosistemi ha certo allargato la visione della vita, che si aveva specie nell'occidente moderno e contemporaneo. Da una posizione quasi esclusivamente antropocentrica e soggettivistica si è passati a forme piuttosto biocentriche o cosmocentriche. Tuttavia anche in questo caso non solo i giochi sembrano ancora aperti e non sempre ben ragionati, ma permane il rischio di una certa accentuazione biologistica o cosmologistica che porta a pensare la vita sul modello di quella vegetativa o animale o su quello delle strutture e delle dinamiche delle cose inanimate. Per dirla in termini classici si rischia di rimanere a livello di "zoé" (di esseri intrinsecamente attivi per energia propria) e si trascura l'aspetto del "bios" (vale a dire della vita umana in cui c'è l'eccedenza del libero volere, che trasforma il semplice divenire in storia in genere e in biografia in particolare). O

peggio si è portati a pensare la vita umana – che è quella a cui l’educazione tradizionalmente si dirige in primo luogo e direttamente – in termini di strutture materiali e di dinamismi meccanicistici e necessari, come del resto hanno fatto, fin dalla loro origine, le scienze cosiddette naturali. Da questo punto di vista si comprende la necessità di oltrepassare la prospettiva delle scienze della natura per poter rendere conto dell’eccezionalità della storia e della vita libera o dello spirito.

C’è in qualche modo da accogliere la lezione di G.B. Vico, quella dello storicismo del secolo scorso e del nostro secolo, della filosofia dei valori ed in genere di tutto quel volume di riflessione che ha portato a pensare alla necessità e alla legittimità di un approccio particolare per i “contenuti” delle scienze umane e sociali (talora viste reattivamente solo in termini di scienze dello spirito). E più in particolare sono da tener in conto le suggestioni della filosofia dell’intersoggettività e del pensiero dell’alterità, perché mettono in risalto non solo la vita dello spirito e la sua interiorità o relazionalità intersoggettiva, ma mostrano anche la novità che viene dall’incontro interpersonale e dalle relazioni umane tra persone; e che parimenti mettono in risalto il carattere di evento e di contestualizzazione storica e di apertura ad orizzonti valoriali che la vita umana presenta. Infatti parlare di “la” vita, rischia di far perdere di vista il fatto che – soprattutto a livello umano – abbiamo piuttosto a che fare con “una” vita “di qualcuno” che sopravviene, che ci si presenta, che ci si fa incontro; oppure con “questa vita qui” di “un” animale (cane, gatto, agnello...) o di “una” pianta (rosa, ginepro, giglio...). Ogni generalizzazione – che spesso porta all’assolutizzazione – rischia di essere per un verso eccessiva (perché dimentica la genesi e il venir meno) e per altro verso parziale (perché dimentica l’individualità e la proprietà di ogni vita).

### 3. *Educare la vita?*

In un contesto simile cosa vorrà significare guadagnare una prospettiva pedagogica? Come si sa, l’approccio pedagogico ai problemi è caratterizzato dal mettere al centro dell’attenzione la crescita e la formazione individuale e comunitaria, allo scopo di proporre e di operationalizzare strategie di intervento promozionale, stimolativo, consolidativo, liberatore di energie e di virtualità soggettive e/o ambientali.

Anche sul problema della vita, dal punto di vista pedagogico, avviene quasi un rovesciamento di prospettiva rispetto alla mentalità comune, nel senso che al centro non sono le diverse ideologie o appartenenze socio-culturali o i punti di vista di politica sociale, ma le persone con la loro vita, con le loro aspirazioni, le loro attese e speranze di sviluppo e di dignità umana (e all’interno di ciò, con una loro cultura, con loro ideologie, appartenenze, posizioni e schieramenti

politici): da far crescere, sviluppare, dar forma umanamente valida e efficiente; nella coscienza di un provare limitato (e persino rischioso) e d'altra parte nella ricerca di significati con valenza umana.

### 3.1 *L'intervento sulla vita*

In questo orizzonte di prospettiva pensare seriamente alla vita è anzitutto fare esperienza concreta della radicale insondabilità dell'esistenza umana nel mondo e nella storia. Se di fronte alla vita propria od altrui (o a quella che il mondo traspira) si può provare l'incantamento e la gioia infinita, si può per altro verso provare angoscia, sofferenza, durezza, pesantezza di responsabilità, drammaticità. Per molti non è scontato "dire sì" alla vita, accettarla, amarla e non solo perché non si è contenti di sé o non ci si accetta. Camus, all'inizio del saggio *Il mito di Sisifo* ammonisce che il primo e principale problema della filosofia è il suicidio, vale a dire se la vita valga o no di essere vissuta.

Un sia pur rapido sguardo fenomenologico a quanto ci accade attorno ci porta subito agli occhi e alla memoria vite tese, vite perdenti, vite perennemente inquiete e senza reperimento di accontentamento delle aspirazioni che ardentemente e appassionatamente sono ricercate, volute, sentite, desiderate.

Fin dall'antichità, e non solo nella nostra cultura occidentale, essa è stata accoppiata ad altre esperienze radicali della vicenda umana: la morte, la sessualità, l'amore, la bellezza, il bene e il male, la verità, l'inganno, l'onnipotenza e l'incapacità radicale dell'agire o comunque la vanità del tutto.

Una visione evolutiva della vita ci manifesta non solo il tentativo di dominare la materia e l'energia cosmica da parte umana, ma anche di dominare la stessa vita, di controllarla e di modificarla tecnicamente intervenendo su di essa. Infatti nel quadro del divenire mondano e del tempo umano la vita nelle sue molteplici forme non appare semplicemente (o solo) come qualcosa di meccanicamente o biologicamente dinamico ed evolutivo, ma si presenta come qualcosa da sviluppare, da consolidare, da accrescere, da proteggere, da trasformare, da indirizzare, perché almeno parzialmente trattabile, cioè tale che si può intervenire su di essa per modificarla intenzionalmente, vale a dire secondo delle prospettive, degli scopi, delle aspettative, dei desideri, dei bisogni umani radicali, delle urgenze sociali, delle spinte storiche. Molte volte e per tanti versi è e si dà, ma in altri casi e per altri versi è da produrre, da costruire, da inventare. E natura (cioè nasce da) ma è anche cultura (cioè è frutto di coltivazione).

Non è in nessun caso data come un sicuro possesso. Abbisogna d'impegno e di sollecitudine fattiva e laboriosa:

a) per non lasciare le infinite manifestazioni di essa in balia dei determinismi cosmici o del capriccio umano;

- b) per dare misura, direzione e sbocco alle forze istintuali, immediate ed impulsive;
- c) per respingere le spinte aggressive e distruttive sia ambientali sia umane (soggettive, intersoggettive, collettive, che, quasi come istinto di morte, secondo Freud, fanno parte integrante del bagaglio pulsionale umano);
- d) per comporre la molteplicità delle esigenze e delle aspirazioni in un disegno di crescita comune, giusto e valido, di modello di sviluppo per tutti i popoli della terra e per il loro destino storico e cosmico. Infatti anche per l'essere umano non basta vivere, ma è aspirazione profonda vivere in una maniera umanamente degna, cioè in un modo congruo con l'intera gamma di possibilità di esistenza che gli provengono dalla sua vita organica e relazionale, dalla sua sensibilità ed intelligenza, dalla sua volontà e libertà, dalle sue capacità progettuali ed operative.

### 3.2 *L'intervento educativo per la vita*

In questo contesto non univoco e non ugualmente acconsentito (e non sempre positivo) viene a porsi l'istanza pedagogica per una educazione della vita, essa stessa pluralisticamente intesa ed attuata. È anzitutto da dire che non si tratta di partire da zero. L'attenzione alle dinamiche psicologiche e alle condizioni contestuali è da sempre parte integrante della riflessione pedagogica. In questi ultimi tempi si sono andate moltiplicando iniziative formative che vanno sotto il nome di scuole per genitori o di scuole per formatori familiari. La vita e l'educazione alla vita sono oggi sempre più considerate all'interno dell'educazione familiare. Si è accennato alle iniziative scolastiche di educazione sessuale e di educazione alla salute. Per suo conto la catechesi ecclesiale mette sempre più al centro la vita sia nella prima catechesi dei bambini e dei fanciulli e sia nella preparazione dei fidanzati alla vita matrimoniale e familiare. La pastorale giovanile cerca di prospettare itinerari di educazione e di spiritualità alla vita e alla speranza.

Peraltro, è abbastanza evidente che in materia, oltre che di informazione e/o di acquisizione di modelli di comportamento specifico (come avviene almeno indirettamente in molte recenti proposte o iniziative di educazione alla salute e di educazione sessuale scolastica), occorre un forte impegno educativo per la formazione della mentalità, sia a livello di socializzazione primaria e secondaria familiare e sociale in genere sia a livello di istruzione ed educazione sistematica: al fine di arrivare all'acquisizione di consolidate capacità di critica culturale e di formazione culturale personale ragionata e sensata. Infatti, le sorti di una vita umanamente degna, oltre soddisfacenti risposte materiali ai bisogni vitali, hanno tra le loro precondizioni anche delle idee e prospettive per quanto possibili comprensive, articolate o comunque aperte al dialogo (si potrebbe dire: vere,

se il termine non fosse esso stesso carico di ambiguità e di pesantezze fondamentalistiche). A sua volta, formare ad una cultura della vita non significa solo avere informazioni critiche e ragionate, ma anche atteggiamenti positivi e proattivi nei confronti della vita propria ed altrui e capacità di comportamenti congruenti.

È su queste basi comunque che è possibile pensare ad un itinerario di educazione alla vita nella sua globalità e tipicità umana.

---

## Quale uomo?

Prof. Don Cesare Bissoli

Mettendomi dalla parte dell'uomo della strada chiamato ad educare (tali sono gli educatori 'naturali', coinvolti in un processo educativo che devono poter realizzare senza eccessive pretese di competenza), un primo risultato che si avverte, ascoltando le relazioni degli esperti, è di tipo *linguistico-simbolico*, ossia si coglie immediatamente come estremamente fascinosa ed insieme sconcertante questa rappresentazione dell'essere umano che pare emergere dall'ingegneria genetica e dalle tecnologie informatiche e dell'intelligenza artificiale. Sembra di fare una traversata in un mare che da noto (chi non sa o presume di sapere cosa è l'uomo?) si fa sconosciuto. Pare quasi di assistere ad una metamorfosi 'pasquale', passando dall'uomo vecchio, quale sarebbe il nostro attuale modo di pensarlo e di esserlo, all'uomo nuovo, non ancora ben decifrato, di cui la scienza dice la potenzialità, ma che non mostra un profilo chiaro nella sua interezza. In verità la scienza al proposito è ben più modesta di chi la va raccontando sui media, ma è vero che nell'uomo della strada sopra evocato, si innesta tutto un processo di riflessione, anzi di ripensamento su chi sia veramente l'uomo, se egli, quando parla di sé, riesce a dirsi con verità, oppure è un genere più o meno falsato rispetto a ciò che potrà o dovrà essere.

Penso che la prima considerazione su questo choc del linguaggio, come avviene nelle parabole di Gesù, porti ad assumerlo come stimolo di una seria riflessione critica, per evitare uno sterile conservatorismo o troppo superficiale accreditamento

Il riferimento al motivo pasquale, anche se alquanto ardito, è stato scelto apposta, perché quanto la scienza o meglio le scienze vanno ricercando e trovando tocca *il livello costitutivo* dell'essere uomo, nella sua concezione naturale e segnatamente cristiana. È innegabile che la rivelazione biblica porti con sé una concezione antropologica come supporto di una verace incarnazione della Parola di Dio. Viene da chiedersi se e come le nuove scoperte (con relativo linguaggio) sono congrue al linguaggio della fede, e viceversa.

Alcune domande emergono tra le altre:

- a) quale concetto di soggettività (libertà, coscienza...) si rende possibile con le nuove 'conquiste' per poter parlare di dialogo Dio-uomo?
- b) Come rileggere secondo la nuova semantica che sta affacciandosi il messaggio cristiano del Figlio di Dio fatto uomo e tutti i grandi misteri cristiani della fede?
- c) Quale incontro critico si prospetta tra l'umanesimo del 'cyborg post umano' e l'umanesimo greco-romano-cristiano, per evitare dei nuovi casi Galileo?
- d) La ricerca che si sta proseguendo, di cui il seminario mette in luce le possibili derive ('manipolazione e artificializzazione'), ha diritto di farsi la sua strada, o vi sono certe ringhiere che pur non impedendo di camminare, impediscono di cadere? Ad es. che ne è del rispetto dei diritti umani internazionalmente convenzionati? Si può fare ricerca, e di tale portata sul destino dell'uomo, senza un ancoraggio più che umano? Ha senso il riferimento religioso o è una faccenda privata? Ha incidenza positiva la categoria cristiana di anima.

A livello educativo rimane l'invito a riaprire il dossier-uomo secondo l'antico eppur significativo interrogativo del salmista: "Che cosa è l'uomo?" (Sal 8,5). Senza mitizzare la ricerca, ed appurando volta per volta il fondamento realmente scientifico delle affermazioni, ed anzi riconoscendo come molti scienziati propongono una comprensione dell'uomo non proprio in termini materiali, ma aperti alla trascendenza, viene necessario l'antico criterio paolino: "Tutto esaminate e quanto vi è di buono tenetelo" (1 Tess 5,21). Lo si realizza questo discernimento con le giovani e non giovani generazioni (nella scuola, ma anche nella catechesi, nella formazione permanente) movendoci dalla base della tradizione umanistica cristiana per riconoscerne la saggezza e la tenuta anche in momenti di turbamento etico, ma anche in vista di allargare coraggiosamente tale base tradizionale comune, in quanto l'intelligenza della realtà proviene dal mistero della creazione ed è guidata dallo Spirito di Dio. Certo il modo di essere credenti di fronte a tale e tanto progresso nella scienza non può non accollarsi il compito di competenza, di criticità ed anche di paziente attesa di luci ulteriori di fronte a provocazioni mediatiche deformanti. In fondo resta vero che l'uomo che saremo domani è quello che intendiamo essere oggi. La fede non predetermina la scienza, ma la salva.



La questione che viene posta dal Convegno è come tradurre in progetti educativi le complesse questioni etiche sollevate dalla manipolazione genetica e dall'“intelligenza artificiale” introdotta dallo sviluppo del digitale.

Le questioni sono due:

1. la corretta comprensione e valutazione dei processi in corso;
2. la traduzione delle conclusioni cui si giunge in progetti educativi adeguati al contesto in cui le nuove generazioni devono essere formate alla vita e alla mentalità di fede.

Non credo sia qui il caso di diffondersi sulla pur importante valutazione etica dei processi in corso. Esistono studi approfonditi e prese di posizione dottrinale estremamente precise, almeno per quanto riguarda la genetica, da parte del Magistero, anche se è da notare che certamente non tutte le questioni teoriche connesse sono sufficientemente chiarite e questo influisce sui programmi educativi che la pedagogia è chiamata a porre in atto.

Venendo alle necessarie ricadute pedagogiche, una prima questione importante da affrontare mi pare sia da identificare nell'attenzione costante a una critica puntuale del linguaggio che si tende ad accreditare in modo piuttosto sbrigativo e poco avvertito dei messaggi che vengono attraverso esso mediati. Una delle sfide dell'educazione ha certamente a che fare con la precisione del linguaggio, in quanto esso stesso media già una mentalità e, spesso, una valutazione morale implicita. Siamo oggi di fronte a una vera e propria *politica linguistica* tesa ad allontanare la realtà dei fatti dalla coscienza per renderne difficile il giudizio. Non si usa più per esempio 'aborto', in quanto termine pregiudicato dal punto di vista del giudizio morale, ma “interruzione volontaria della gravidanza”.

Sentire parlare di 'post-umano' può essere suggestivo, ma ci si deve chiedere prima di usare un tale linguaggio che cosa significhi e che cosa medi un tale linguaggio. Si intende parlare di post-umanesimo, cavalcando più o meno consapevolmente certe derive biocentriste che intendono superare la centralità dell'uomo (antropocentrismo) sostituendolo con qualche altra forma di vita? Oppure che cosa altro si intende abbia a sostituire o abbia sostituito l'umano? Che cosa viene dopo l'umano? Se non è l'uomo l'origine, l'autore e il fine di tutto, chi lo è o lo può essere al posto suo? Chi può prendersi cura dell'uomo e del mondo (animale, vegetale e tecnico) se non l'uomo stesso? Forse la mente artificiale? Oppure un'altra forma di vita che venga dai laboratori di genetica?

Parlare di clonazione 'terapeutica' distinguendola da quella 'riproduttiva' (altro pessimo vocabolo che oscura e nasconde la spe-



cificità della procreazione di un essere umano) significa introdurre un concetto nuovo di 'terapeuticità' che non riguarda più colui che subisce l'azione, ma colui che beneficia di un'azione subita da altri e che separa nettamente tra colui che paga il rischio (la morte dell'embrione clonato) e colui che ne beneficia (eventualmente, e solo eventualmente per ora, l'ammalato di Parkinson o di altre patologie). Il concetto di terapeutico viene usato oggi per nascondere la verità dei fatti. Esso viene con una certa disinvoltura usato sia dalla legislazione (fecondazione in vitro terapeutica, per esempio), sia dal dibattito bioetico.

Altro esempio: 'zigote *sui generis*'. Gli esempi potrebbero essere moltiplicati. Sono convinto che debba essere contrastata questa disinvoltura nel linguaggio. Ogni linguaggio ambiguo, o poco preciso, non aiuta nella formazione della coscienza morale.

Una seconda riflessione: occorre prestare attenzione a una troppo sbrigativa validazione sociale delle nuove tecnologie di manipolazione umana, prima ancora che esse abbiano avuto una validazione scientifica. Oggi c'è una spiccata propensione di certi ambienti a procedere su questa linea, anche per interessi specifici collegati. Così è avvenuto con la fecondazione in vitro ed embryo-transfert (ma i risultati positivi sono quanto mai deludenti), sta avvenendo con la clonazione embrionale per usi medicali delle cellule staminali, perché si dice dovrebbe (condizionale!) guarire molte patologie.

La validazione sociale, scavalcando quella rigorosamente scientifica, avviene attraverso la divulgazione mass-mediatica che prospetta come possibili dei risultati favolosi dal punto di vista terapeutico. Come dire illeciti tali risultati? Non i risultati sono illeciti, ma le modalità con le quali si ottengono. Di fatto non ci sono ancora, e non si è certi che li si raggiungerà, ma questo dà già una giustificazione e una liceità morale alla pratica prospettata. Si tratta di un'etica utilitaristica che si appella ai risultati attesi che di per sé, solo in quanto dichiarati (ma non ancora dimostrati) possibili, giustificerebbero tutto nei confronti dell'embrione, per esempio. L'opera di disinformazione si completa con l'invenzione del termine 'pre-embione' notoriamente avvenuta proprio per dare una qualche base di liceità alla fecondazione in vitro.

Non si tratta solo di mass-media disinvolti nell'informazione, ma di un vero e proprio progetto, estraneo alla scienza, per quanto di notevoli interessi per coloro che si definiscono scienziati.

Qui non è in questione la scienza, o un suo presupposto conflitto con la fede, ma la serietà del modo di procedere degli scienziati, di coloro che ad essi si aggregano e di coloro che fanno opera di 'divulgazione'.

Un terzo ordine di riflessioni, certamente molto più fondamentale dei precedenti, riguarda il recupero del concetto di *limite* umano e morale. Quali limiti alla manipolazione dell'uomo e all'artificializzazione? Il limite è dato solo da ciò che ora non è ancora tecnicamente possibile, per cui è inesorabilmente destinato a spostarsi sempre più in là, indefinitamente più in là, oppure si dà la possibilità di porre dei limiti non arbitrari o dettati solo dalla paura di chi vede togliersi dalle mani ciò cui è abituato a pensare come insuperabile? L'etica è solo la difesa dell'esistente, salvo spostare sempre più avanti i paletti via via che le avanguardie avanzano? Si invoca il principio di prudenza, ma la prudenza equivale solo al dire 'avanti piano'?

Sappiamo che ciò che viene temporalmente dopo non necessariamente equivale a progresso. Se così fosse come educare le giovani generazioni? Dobbiamo dare per scontato il superamento del concetto di natura umana, anche dopo che sia stato epurato dalle derive giusnaturalistiche in cui è caduto? Oppure bisogna riscoprire il concetto di natura dell'uomo che non è riducibile solo alla ragione che non ha altro metro di misura che se stessa e quindi finisce nell'irrazionalità? La pazzia, lo sappiamo, è perdere tutto tranne la ragione. I diritti universali dell'uomo, sanciti per esempio dall'ONU, sono solo un momento di passaggio oppure sanciscono un criterio del giusto e dell'ingiusto riferito a qualcosa di più fondamentale che non al momento culturale in cui sono stati definiti? *L'humanum* è riducibile alla progettualità che su di esso viene proiettata ed è esso capace di accogliere qualsiasi progettualità tecnica su di sé?

Solo nel mondo del virtuale (e quindi della fantasia) tutto e il contrario di tutto è possibile: in questo mondo i morti ritornano a vita senza bisogno di alcun miracolo. Nel mondo reale il morto, sia esso un embrione o un vecchio non ritorna più. Il mondo reale è il mondo in cui le decisioni diventano definitive e la libertà consiste nel decidersi in modo definitivo. Nel mondo del virtuale non c'è limite alla manipolazione; nel mondo reale che ne è dell'uomo manipolabile secondo desiderio? Il corpo umano certamente non è semplicemente identificabile con l'uomo, ma si può dare una cura dell'uomo che non si faccia carico della sua corporeità? Il corpo è mediazione alla coscienza soggettiva del senso buono del vivere e la sua non manipolazione o distruzione è il primo riferimento per il concetto di cura di sé e di cura del prossimo.

Il mondo reale è il mondo del limite, dato dal fatto che l'altro essere umano è e vuole essere riconosciuto per quello che è, dal fatto che la decisione della libertà non è reversibile a piacimento.

La stessa *libertà*, se diventa sinonimo di dominazione, di determinazione dell'altro (della sua vita e della sua morte), perde la

possibilità della sua realizzazione, in quanto essa è per natura sua comunitaria. Se la libertà non è comunitaria, intersoggettiva, non è nulla. La libertà che diventa dominio sull'altro si tramuta in un progetto di solitudine e perde il suo senso umano. Diventa perdita della libertà di con-vivere, la perdita di ciò che dà senso al vivere dell'uomo, di ciò che rende la vita meritevole di essere vissuta. C'è un'intrinseca istanza di reciprocità nella libertà umana. Essa è frutto di una costruzione comune e la civiltà si regge sulla libertà che riconosce uguali diritti alla libertà dell'altro. Solo nel reciproco riconoscimento si dà libertà umanamente possibile.

Oltre la strumentalizzazione e la artificializzazione resta in ognuno un bisogno umano di rapporti veri, di riconoscimento reciproco. Non significa opporsi alla tecnologia, ma affermare che essa va usata in vista di relazioni umane autentiche, non virtuali, di riconoscimento e di affermazione reciproca. Il rapporto di cura sta all'origine dell'essere umano, esso è il contesto indispensabile di ogni sviluppo umano. È la relazione umana personale che fa percepire la differenza tra sparare nei videogiochi e uccidere virtualmente l'uomo e il far male realmente a una persona. L'empatia, fondamentale per ogni relazione personale e per lo sviluppo di ogni coscienza morale, si struttura nel contatto diretto personale e in tale contesto si orienta correttamente. Non è frutto di solo ragionamento astratto.

In questo contesto, la tecnica può diventare barriera, strumento che si frappone e allontana dalla relazione. La verità dell'uomo è pienamente percepibile solo nella relazione personale del prendersi cura e non dell'usare, nel guardarlo in volto e nel lasciarsi interpellare dai suoi stati d'animo, dalla sua richiesta di non essere ferito. Solo la reificazione rende l'altro sostituibile (l'uno vale l'altro, un corpo vale l'altro), la relazione personale fa percepire l'unicità e l'irripetibilità di ognuno e, quindi, il suo insostituibile valore. In caso contrario le questioni etiche verrebbero ridotte alle questioni tecniche e allora la fede non avrebbe più alcunché da dire all'essere umano. Se solo il fattibile ha significato e valore, non può porsi la questione etica, al massimo potrà essere normato dalla legge civile con i suoi peculiari procedimenti di produzione.

Se il vero senso e valore *dell'humanum* è colto nella relazione personale, allora diventa importante una pedagogia della relazione personale e alla relazione personale, accompagnata da un'ermeneutica della stessa. Su questi aspetti non si dà neutralità della scuola e dell'educazione. Non può darsi neutralità nei confronti *dell'humanum* e d'altra parte una neutralità in questo campo è già una precisa scelta di non dare valore, una scelta in fondo relativistica. Ma non si può dare relativismo nei confronti *dell'humanum*.

Da ultimo, ma certamente non meno importante, una pedagogia cristiana non è tale perché parla di Cristo, ma perché porta alla comprensione del suo senso per l'uomo, del fatto che in Lui si manifesta l'uomo nella sua pienezza di significato e di senso. Come possono allora la fede e la pedagogia entrare in una feconda relazione tra loro? L'interdisciplinarietà cui tende il Convegno non può essere una giustapposizione di riflessioni teologiche e pedagogiche, ma elaborazione di concetti e prospettive che medino una mentalità, una visione del mondo e dell'uomo capace di stare nella modernità, guidandola in modo tale che non abbia a nascondere la tensione più fondamentale dell'uomo, quella a Dio.

## Dai mass media i chiaroscuri su cristianesimo, cultura, educazione

Prof. Luigi Crimella

“Chiaroscuri”: è forse questo il termine più adatto per indicare l'attuale presenza dei valori cristiani, specie in campo educativo, rispetto al mondo dei mass media.

Frammenti di visione cristiana si trovano sia a livello culturale, sia in campo etico-normativo e vengono registrati dalla cultura politica, dai dibattiti teologici, sociologici, storico-sociali. Si tratta di una cultura cristiana non più unitaria, ma piuttosto registrata dai mass-media come “poliedrica” e “policentrica”: poliedrica in quanto sfaccettata ed adattata ai bisogni ed alle mode del momento; policentrica, in quanto riferita autonomamente a singoli ambiti e settori del dibattito e della ricerca culturale.

Anche la cultura e la pedagogia cristiane debbono perciò fare i conti con il fenomeno del “complex learning”, nel doppio senso di “ricco e complesso” da un lato e di “intricato, involuto, complicato” dall'altro.

Tra i principi operativi derivanti dai mass media quanto all'apprendimento ed ai valori sottesi si possono registrare:

- a) esigenza di costruzione ed adattamento continuo di una propria personale visione del mondo alla relazione plastica e adattabile tra i valori cristiani e gli eventi sempre mutevoli dei vari livelli del vivere;
- b) asistematicità assunta – paradossalmente – come sistema di pensiero, per reggere il confronto con la complessità della società dell'informazione;
- c) osmosi continua tra dimensione “reale” della vita e sua proiezione “virtuale”: ne deriva una visione culturale ed una pedagogia applicata dai media di continua insistita plasticità;

d) elasticità mentale e necessità di una revisione continua non solo della personale impalcatura culturale, quanto piuttosto anche della propria impostazione morale, personale e sociale.

La società, quindi, nell'immagine che viene presentata dai mass media, appare *il luogo della comunicazione* dei fatti e dei valori, in un fluire continuo e plastico di proposte diverse e reciprocamente stimolanti ed alternative.

La grande ricchezza di "media" consente una presenza cristiana articolata e policentrica, sia tramite i media direttamente ispirati dalla Chiesa, sia – a titolo personale – dei singoli credenti all'interno dei vari media "laici".

La *rete dei media ecclesiali e di ispirazione cristiana* andrebbe valorizzata il più possibile, anche in prospettiva di diffusione e sostegno alle visioni e proposte pedagogiche.

La *pedagogia cristiana* appare quindi chiamata ad assumere l'intento comunicativo tramite i mass-media come strumento non solo "tattico", del momento, ma "strategico", quindi come metodo di azione pedagogica: basti pensare a internet e alla necessità di presenze qualificate e innovative, anche per quanto riguarda la scienza pedagogica.

---

## Educazione e sviluppo scientifico-tecnologico

Prof. Luigi Pati

Scienza e tecnica hanno conosciuto, soprattutto nell'ultimo scorcio del secolo appena trascorso, un forte sviluppo. Gli effetti più eclatanti di tale processo di trasformazione radicale del modo di concepire e di vivere la vita sono, da un lato, la tendenza di ampi settori di ricerca a esercitare forme di vero e proprio controllo biologico, sino alla manipolazione dei processi vitali; dall'altro lato, l'imporsi massiccio di nuovi strumenti di comunicazione, che spingono gli individui a privilegiare scambi di significazione virtuale rispetto a quelli reali. Osservatori di varia estrazione culturale paventano la perdita del controllo umano circa le future conquiste nei settori della scienza e della tecnica. J. Brockman qualche anno fa ha messo in luce il prevalere di una "terza cultura", di stampo eminentemente tecnologico, la quale, mentre svilisce le culture umanistica e scientifica del passato, esalta in maniera acritica la novità, il dato empirico, la neutralità/relativismo dei principii etici.

Dinanzi allo stato di cose richiamato, sotto l'aspetto pedagogico risulta di un certo interesse fermare l'attenzione su tre questioni di particolare peso educativo.

a) Nel dominio scientifico-tecnologico la frontiera del limite sperimentale si sposta sempre più in avanti, conformemente al mo-

dificarsi, nel campo dell'agire umano, del rapporto fra lecito e illecito. L'inclinazione dominante sembra essere costituita dall'esaltazione della *possibilità* di conoscere, di fare, di volere, di desiderare, di avere. Nell'odierna situazione di convivenza sociale, il soggetto è sospinto ad osare sempre più, di là da qualsiasi vincolo morale e religioso.

- b) L'obnubilamento assiologico, che contraddistingue il nostro tempo, si traduce nel vivere quotidiano in una vera e propria *modifica* della gerarchia dei valori. Ritroviamo così, all'apice di quest'ultima, non già ciò che aiuta a dare senso al vivere bensì ciò che permette di dare risposte immediate ai bisogni soggettivi di natura materiale, ludica, espressiva.
- c) Le sollecitazioni socio-culturali vigenti alimentano concezioni antropologiche centrate sull'esaltazione del Sé: concepiscono l'esistenza come ricerca di elementi per mezzo dei quali rinforzare la sfera individuale. Tutto questo segna il tramonto dell'idea secondo la quale l'esistere soggettivo trova il suo elemento qualificante nella dimensione relazionale, ovvero nell'esigenza/capacità antropologicamente data d'intrecciare legami significativi con il mondo delle cose, delle persone, dei valori.

I motivi enucleati aiutano a meglio interpretare alcune attuali alterazioni del vivere personale, coniugale, familiare. Tra queste, spicca la ricerca del figlio ad ogni costo, perseguita non soltanto mediante il ricorso a discutibili forme di manipolazione biologica, ma anche attraverso il privilegio solipsisticamente accordato all'inseminazione artificiale e perciò alla paradossale negazione del legame (sia pur temporaneo) con un partner prescelto. Sono, questi, elementi che si connettono con il venir meno della responsabilità morale nelle scelte, della progettualità intrisa di mistero, della disponibilità ad aprirsi alla vita amandola, anziché negarla nelle sue radici e nelle sue esigenze fondamentali.

Dal nostro angolo di visuale, lo sconvolgimento di natura antropologica or ora richiamato interpella direttamente l'educazione.

Manipolazione e artificializzazione impongono di riconsiderare l'umano, se si vuole dare ordine ad una logica di sviluppo avallativa. Abbiamo bisogno di esaltare un'antropologia pedagogica, che aiuti a rispondere al perché l'uomo continua ad aver bisogno di educazione in un contesto di alta tecnologia e scientificità. Lungo questa direzione, l'elemento primario da cui muovere è il ricupero della dimensione ontologica della relazionalità umana. Sulla scorta di un grande patrimonio di idee e di cultura, occorre riscoprire la dimensione relazionale come strutturalmente intrecciata con l'esistenza umana. Ciò può permettere di ritornare a coltivarla, per orientarla nella prospettiva della costante e permanente umanizzazione, in alternativa all'attuale cultura dello "zapping" percettivo e culturale, della categoria della "connessione" comunicativa, del



“mordi e fuggi” interattivo. L’odierna esistenza umana sembra snodarsi all’insegna di frammenti, di segmenti comunicativi; come tale, è vincolata ad un piano di sterile superficialità. L’Io vero, l’uomo-umano, rimane nascosto: nell’anonimato della comunicazione virtuale si manifesta o senza freni inibitori o mascherato.

La riscoperta dell’educazione, nel nostro tempo votato alla ricerca tecno-scientifica sempre più spregiudicata, postula l’avvaloramento dell’umano nella sua complessità e sistemicità esistenziale. L’uomo come essere educabile chiede di essere percepito nella dimensione di mistero che contraddistingue il suo venire al mondo e il suo vivere il mondo in un certo tempo e in un certo spazio. Un siffatto modo di concepire il processo educativo trova i suoi punti diretti di riferimento nelle due istituzioni educative per eccellenza: la famiglia e la scuola.

Circa la *famiglia*, la riscoperta dell’uomo e dell’educazione si manifesta soprattutto come ricupero del valore dell’incognita umana ed esistenziale, contro l’idea della “cultura supermercato”. È necessario ritornare alle radici del dono e del mistero della vita, di là da qualsiasi pretesa di determinare la vita stessa, scegliendo secondo quali attributi e fattezze esteriori contrassegnarla.

In ordine alla *scuola*, la riscoperta dell’uomo e dell’educazione si palesa essenzialmente come ricupero del valore della trasmissione/rielaborazione culturale, in alternativa al tecnicismo e al funzionalismo imperanti. A tale istituzione va attribuito il compito di favorire non già la semplice acquisizione di competenze immediatamente spendibili bensì la riaffermazione della cultura dell’umano, alimentando verso di essa movimenti di profonda riflessione e rielaborazione concettuale.

---

**Prof. Don Roberto Rezzaghi**

Nel corso del convegno si sono sentite espressioni molto forti, che fanno riflettere e forse disorientano chi è abituato ad occuparsi di problemi educativi, tradizionalmente legati allo sviluppo e alla formazione della “persona”. Infatti si è parlato di “destrutturazione della soggettività”, di “post-umano”, di “identità plurime”. Evidentemente oggi sono in atto tendenze culturali che per motivi diversi contribuiscono a scardinare e a destituire di plausibilità una categoria filosofica che nella nostra tradizione è stata e continua ad essere punto di riferimento e di incontro tra credenti e non credenti: quella di “persona”. Essa è abitualmente usata per tradurre l’“humanum”, negando il quale va in crisi il “dover-essere educativo” socialmente condiviso. Per noi credenti, poi, viene meno ogni possibilità di rifarsi ad una tradizione. Se infatti la chiesa continua anche



oggi a proporre agli uomini del futuro l'esperienza di fede di Abra-  
mo, Mosè, Pietro, Agostino, ecc. è perché esistono con questi sog-  
getti aneliti condivisi: un denominatore comune che non dipende  
dalle caratteristiche etniche, storiche e contingenti del momento, ma  
che è legato alla struttura metafisica dell'essere umano in quanto  
tale, fatto ad immagine e somiglianza di Dio, segnato dal peccato,  
redento in Cristo.

### **1. La "persona": una categoria migratoria, alla deriva**

Oggi, invece, sembra in atto un processo problematico, di  
fronte al quale è opportuno essere avvertiti e saper prendere posi-  
zione: ci sono correnti culturali che identificano la "persona" in  
base al possesso di alcune, poche facoltà, che possono essere anche  
di qualche animale. Per cui non tutti i membri della specie "homo  
sapiens" sono persone, e non tutte le persone sono membri della  
specie "homo sapiens". E questa concezione è ormai molto diffusa,  
al punto che gli animali hanno diritti come gli uomini, se non di più,  
in certi casi. È possibile constatare come a volte sia più facile mo-  
bilitare campagne di solidarietà a favore di specie animali in via di  
estinzione che non a favore di popoli in grave stato di indigenza.

D'altra parte, invece, colui che biologicamente appartiene alla  
specie "homo sapiens" rischia di vedersi negata, anche tempora-  
neamente, o addirittura revocata la dignità di "persona". Capita ad  
esempio con gli emarginati, i portatori di handicap, i feti o i malati  
in stadio terminale, per i quali sempre più spesso si invoca l'euta-  
nasia.

Qui siamo di fronte non solo alla "distinzione", ma ad una  
netta "separazione" tra "personosità" e "corporeità". Ma ai fini di un  
discorso educativo, l'"io" può essere distinto, non separato dal suo  
proprio corpo, che si configura non solo come principio di indivi-  
duazione, ma anche come fonte della relazione di alterità interper-  
sonale.

È possibile, pertanto, stabilire chi è l'uomo, ovvero chi appari-  
tiene alla specie umana (homo sapiens) riferendosi innanzitutto alla  
generazione di un essere umano da un altro essere umano. Il che  
sembra avvallato anche dalla biologia, che individua nel codice ge-  
netico l'elemento distintivo e individuante dell'essere umano, ap-  
partenente, proprio grazie al corpo, alla "stoffa" umana, insomma,  
in termini filosofici, alla 'natura umana' piuttosto che ai "non-  
umani". Qui si giocano questioni nel contempo ontologiche, etiche  
e pedagogiche, sulla base anche di imprescindibili dati biologico-  
scientifici. Sembra che possa essere il corpo umano l'elemento di  
continuità dell'"io" che permane identico pur essendo ovviamente  
soggetto a mutamenti ed evoluzioni lungo il decorso vitale.

Ben lungi dall'apparire neutra, l'appartenenza alla specie  
"homo sapiens", come si vede, è gravida di conseguenze. Utili non

solo ad un discorso di fede, per le ricadute che può avere a livello pastorale, ma anche ad un discorso pedagogico ed educativo, a fronte della disgregazione della soggettività, che procura al soggetto solo ansie e depressioni.

## **2. Rilanciare la relazione educativa**

È verissimo che l'uso delle moderne tecnologie cambia le modalità di apprendimento delle nuove generazioni, e ne condiziona anche gli sviluppi psicologici. Ciononostante l'“humanum” resta intatto anche nei ragazzi del XXI secolo, e se il passaggio dal mondo fantastico della fiaba è sostituito o surrogato, a volte, da quello virtuale dei videogiochi, restano sostanzialmente intatte alcune strutture umane fondamentali e gli aneliti esistenziali. Gli autori del “Nuovo catechismo olandese” (...ormai “vecchio”, in realtà), giustamente esordivano chiedendosi: “Da quali domande erano assillati gli antenati di quello che è oggi il popolo dei Paesi Bassi, quando accolsero la fede?” e finiscono per riconoscere che erano le stesse domande di senso di oggi e di sempre; così pure riconoscono che anche oggi, come allora, la fede scaturisce dell'incontro personale, così come l'educazione, nella sua essenza, non è figlia di internet e del computer, ma del rapporto umano, al quale i codici digitali potranno certamente a volte offrire qualche aiuto.

È vero che nella didattica scolastica o pastorale sarebbe assurdo non usare oggi internet e gli strumenti informatici; non credo però che, cavalcando l'enfasi, si possa immaginare che questi strumenti siano sostitutivi della relazione educativa interpersonale.

È vero che bambini e ragazzi passano ore e ore davanti a TV e videogiochi, e che dunque la comunicazione digitale è a loro molto familiare; ma è noto anche quanta sia la solitudine e l'isolamento che vivono questi minori, cresciuti in un contesto povero di relazioni umane. Proprio perché passano già troppo tempo con gli strumenti della comunicazione digitale, la scuola dovrà evitare di trasformarsi in un prolungamento della stessa esperienza, e sarà invece maggiormente impegnata ad offrire l'alternativa di rapporti interpersonali di valenza educativa.

È vero che gli adolescenti passano ore ed ore a “chattare” – come si dice in gergo –, ma la comunicazione che passa per i canali da loro usati, per lo più, è “fredda” e povera: vi entrano con una identità convenzionale, e trattano argomenti spesso banali e superficiali, senza mettersi veramente in gioco. Si ha più l'impressione che il “chattare” sia per un verso la testimonianza di una solitudine personale, e per un altro la ricerca di un narcotico, necessario e sufficiente a inibire con risposte facili e poco impegnative domande educative ben più profonde, che però così non arrivano mai alla piena maturazione della consapevolezza critica.

### 3. *Rilanciare e sostenere gli ambienti della relazione educativa*

Negli interventi del gruppo qualcuno ha ricordato che gli ambienti privilegiati dell'educazione sono e restano la famiglia, la scuola e la parrocchia (o, per chi non la frequenta, ambienti equivalenti di aggregazione e socializzazione). Ciò è vero, ma va ricordato anche che tutti e tre questi importanti ambiti di vita e di crescita personale, per motivi diversi, oggi sono in crisi.

*La famiglia* è sottoposta a frizioni sociali e ad attacchi culturali che la tengono costantemente sotto pressione. A tutti sono noti gli indicatori di profondo malessere che oggi caratterizza la vita familiare. Nonostante l'attenzione del Magistero e l'impegno pastorale profuso negli ultimi decenni, sia nella formazione dei giovani alla vita matrimoniale sia nella promozione di una pastorale specifica per i gruppi di spiritualità familiare, nonché l'allestimento di consultori Diocesani o UCIPEM, la linea di tendenza non sembra invertire la rotta, e ciò si ripercuote in modo devastante sulla crescita e l'educazione delle giovani generazioni, già sofferenti fin dall'infanzia per la mancanza di un contesto affettivo positivo e rassicurante.

*La scuola*, oggetto proprio in questi mesi/anni di una riforma radicale, sta vivendo una delicata fase di transizione, che va monitorata e seguita con attenzione da parte della comunità credente. Ma a tutti è pure noto come la presenza dei cattolici in questo ambito sia lacunosa e incostante. Il coordinamento della pastorale scolastica non può più fare affidamento, come in un recente passato, su una vigile presenza di tipo associativo e professionale. I genitori spesso non riescono ad essere presenti e ad incidere sull'andamento scolastico; le tradizionali associazioni professionali di ispirazione cristiana soffrono una significativa crisi di aderenti, e non di rado, su singoli problemi particolari, si dividono, rendendo la loro presenza nella scuola ancora più debole; gli insegnanti di religione, che stanno per ottenere lo statuto giuridico, vivono comunque in una cronica precarietà, ciononostante non di rado i pastori locali sono tentati di scaricare su di essi la responsabilità dell'intera pastorale scolastica. La situazione meriterebbe una riflessione molto attenta, sia sul versante della normativa generale che si sta producendo, e che rischia di creare un contesto di sostanziale insignificanza per l'IRC; sia sul versante della ricollocazione della disciplina nel nuovo assetto organizzativo scolastico, che può implicare un suo sfarinamento ed il tradimento pratico, a livello amministrativo, della sua natura.

Molto ci sarebbe da aggiungere in merito alle scuole cattoliche, al loro ruolo e alle loro difficoltà, nel contesto di un dichiarato "sistema educativo di istruzione e formazione"; così come sulle nuove opportunità che a livello locale potrebbe offrire l'autonomia scolastica, e che invece rischiano di essere occasioni mancate o usate

da altre forze sociali per perseguire interessi lontani dai valori educativi cari alla nostra tradizione pedagogica.

Anche la *pastorale giovanile parrocchiale* non vive un momento ovunque felice. I grandi oratori del nord, di antica e consolidata tradizione, in certe zone registrano evidenti segni di crisi, indotta e importata inevitabilmente dalla più ampia crisi socio-culturale.

Non sarebbe male che in questi settori, da molti identificati come ambiti primari di educazione, la chiesa italiana investisse in modo più convinto sul versante culturale, magari imparando anche qualcosa da ciò che in modo pionieristico e sperimentale è stato tentato con qualche successo in questi anni da movimenti che hanno saputo creare, pur tra equivoci e contestazioni, movimenti culturali controcorrente, che hanno saputo essere propositivi.

La riflessione su questa antropologia sollecita a richiamare l'attenzione sulla possibilità di una ri-comprensione dell'educazione "a partire dalla relazione educativa".

---

P. Pierluigi Cabri

La relazione del Prof. Paolo Ferri ha mostrato lo sfondo sul quale oggi si pongono i problemi dell'educazione e della formazione. Nell'epoca della rivoluzione digitale "si stanno affermando nuove definizioni di soggettività e nuove tecnologie del sé, correlate al nuovo spazio "autobiografico" aperto dalle tecnologie digitali". L'espressione più radicale di tale concezione è la figura del *cyborg* e cioè di un soggetto tecno-umano che abita tanto il corpo quanto la sua estensione elettronica, "un ibrido di macchina e organismo", una creatura che appartiene contemporaneamente alla realtà sociale e alla *fiction*. Un modello che, evidentemente, supera e pone in discussione l'impianto antropologico e filosofico classico dell'occidente, sul quale si è fondata e sviluppata la nostra cultura. Il testo introduttivo al Seminario accennava anche ai rischi contenuti nell'attuale progresso della scienza e della tecnica, e ne individuava soprattutto uno: il pericolo che "il sapere tecnico si proponga come alternativo e sostitutivo del "sapere di senso", e quindi si risolva in un "tecnicismo" privo di riferimenti etici". Una delle derive della mentalità moderna e post-moderna consiste infatti nel porre in termini nettamente separati competenza professionale e sapere etico, con la conseguenza di sottrarre l'agire dalla responsabilità e di una mancanza di incisione dei valori nella vita reale. Tra le domande poste, riprendo in specifico quella riguardante i rischi, sul piano culturale in primo luogo, che una visione separata dei "saperi" (e dell'uomo) comporta nella nostra cultura, nella formazione delle mentalità e nei comportamenti diffusi.

Mi pare che, tenendo presente lo sfondo descritto, vi siano alcuni aspetti a livello culturale che andrebbero recuperati e valorizzati in prospettiva educativa.

1. *La relazione simbolica.* La società “complessa” nella quale viviamo risulta composta da una pluralità di sistemi parziali giustapposti e senza relazione reciproca. La relazione che manca è quella simbolica, in forza della quale ciascun sistema rimanda a tutti gli altri e vede così determinata la propria consistenza specifica. In assenza di tale rimando, ciascun sistema parziale si configura come autoreferenziale, riferito soltanto a se stesso; i rapporti non conferiscono all’obiettivo della identificazione personale del singolo. “L’abitante della metropoli si trova spesso preso entro una rete intricata di relazioni, sempre più numerose e diversificate. In ciascuna di esse sono da rispettare leggi diverse. Le leggi delle relazioni familiari sono altre da quelle che regolano le relazioni professionali (...). Qualcosa di simile si deve dire delle relazioni politiche: gli affetti non c’entrano, non è consentito che vincoli familiari o interessi economici pregiudichino le rispettive opzioni politiche. (...) La divaricazione tra le singole sfere di rapporto complica all’infinito la vita del singolo”<sup>23</sup>. Tale considerazione viene applicata all’adulto ma anche al bambino o al giovane, il quale si trova oggi a vivere in luoghi e ambienti diversi, ciascuno dei quali richiede comportamenti e logiche differenti. Questo insidia la stessa identità del singolo, che vede compromessa la possibilità di percepire l’unità della sua vita ma anche di sentirsi appartenente a una storia fatta di relazioni umane e di memoria. L’io che vive oggi è «un io confuso, costretto a confrontarsi con un mondo pieno di contraddizioni. Anzi, con tanti mondi tra loro contraddittori. Venti o trenta anni fa era diverso. Oggi invece la persona si misura con difficoltà nuove scoprendosi fragile, debole, insicura. Non avendo più riferimenti certi, fatica a mettere insieme i pezzi della propria vita e a ricomporli in uno schema di senso significativo»<sup>24</sup>. Il simbolico, rimandando ad altro, permette di uscire da sé, di creare relazioni, di ricomporre l’unità dell’io.

2. Il concetto di *cultura*. Il compito educativo esige che venga ripensato il rapporto tra la coscienza e le forme dell’oggettivazione sociale dei significati del vivere (cultura)<sup>25</sup>. Oggi c’è un primato della coscienza intesa nella sua autonomia (che è il riflesso del primato del soggetto nella cultura moderna), che si manifesta come esasper-

<sup>23</sup> G. ANGELINI, *Educare si deve ma si può?*, Vita e Pensiero, Milano 2002, p. 13.

<sup>24</sup> Cf. M. MAGATTI - C. GIACCARDI, *L’io globale. Dinamiche della società contemporanea*, Editori Laterza, Bari 2003.

<sup>25</sup> Cf. ANGELINI, *Educare si deve ma si può?*, pp. 16ss., pp. 167ss.

razione dell'atto libero e non come oggettivazione di significati. Il processo di realizzazione personale viene definito a monte rispetto a ogni relazione con altri, e ciò rende difficile la comprensione del compito educativo inteso come "trasmissione" della cultura da una generazione all'altra. Educare finora voleva dire iniziare il minore a quei significati del vivere, iscritti nelle forme della vita comune, che insieme definivano la figura della vita buona, come norma del vivere comune. Questa forma dell'educazione oggi appare a rischio per la difficoltà da parte delle nuove generazioni ad appropriarsi del patrimonio culturale che sta sullo sfondo della vita comune della generazione adulta. Si potrebbe dire – parafrasando R. Musil – che «il sapere della scienza è sapere senza coscienza»<sup>26</sup>: il sapere può essere insegnato e appreso senza la necessità di mettere in questione il soggetto, con la conseguenza che quel sapere in alcun modo concorre alla crescita personale dell'individuo. Dunque diviene un sapere che non serve alla costituzione di una cultura, se con essa si intende un sistema di significati attraverso i quali viene realizzata l'oggettivazione sociale del senso della vita. Di fatto, però, va riconosciuto che il mondo tecnologico di oggi incide profondamente sulla cultura e sulla percezione del reale; esso conduce a elaborare una certa visione del mondo nella quale l'uomo può contare su una enorme quantità di materiali e di possibilità per i suoi progetti. La tecnica non riesce però a dare risposte alle domande inevitabili sul perché fare, come volere o poter fare. «Proprio la "laicità" dei saperi oggetto di insegnamento è alla radice remota del profondo disinteresse che caratterizza il rapporto degli adolescenti con la scuola. La "laicità" pare in tal senso frustrare le possibilità educative della scuola. All'inconveniente è possibile rimediare soltanto a questa condizione: che la scuola non si limiti a insegnare le scienze, affronti invece gli interrogativi relativi al significato delle scienze. Il significato delle scienze è una questione che oltrepassa le competenze delle scienze stesse»<sup>27</sup>. Un filone di riflessione potrebbe essere questo: come proporre oggi una "cultura dell'anima", una "cura dell'umano" (P. Sequeri), o una riscoperta del "volto dell'altro" come responsabilità che continuamente mi interpella (E. Lévinas). «La pedagogia del volto diventa, nell'oggi della complessità e della molteplicità dei volti diversi che quotidianamente si incontrano, la sfida urgente di formare persone che siano veramente in grado di incontrarsi e di guardarsi, consapevoli che l'altro lo riguarda»<sup>28</sup>.

<sup>26</sup> R. MUSIL, *L'uomo senza qualità*, Einaudi, Milano 1972.

<sup>27</sup> ANGELINI, *Educare si deve ma si può*, p. 170.

<sup>28</sup> E. BACCARINI, in S. CURCI, *Pedagogia del volto. Educare dopo Lévinas*, EMI, Bologna 2002, Introduzione.



3. La questione del *tempo (memoria) e spazio*. Oggi il tempo/memoria non è più inteso come ricordo o racconto di sé e della storia (la tradizione ebraico-cristiana) ma in senso tecnico come gestione di informazioni o difesa dalle troppe informazioni. La nostra memoria è sovraccarica di immagini, contenuti, dati che permettono di affrontare in modo sempre più veloce il lavoro e le relazioni. Lo spazio e il tempo si sono infinitamente dilatati ma, contemporaneamente, ridotti. Occorre pertanto interrogarci sulla “destrutturazione del tempo e dello spazio” che sta portando l’utilizzo di internet (il telelavoro e le conseguenze, ad esempio, su una nuova relazione tra luoghi di vita e luoghi di lavoro o di studio; il lavoro creativo dove il risultato è sganciato dal tempo inteso come quantità; ecc.) e sui nuovi mondi verso cui ci muoviamo: non più soltanto la famiglia, la città, il paese ma i mondi del villaggio globale al quale tutti ormai apparteniamo. Internet – secondo il filosofo Pierre Levy – non cambia semplicemente il concetto dello spazio e del tempo, ma cambia esattamente lo spazio e il tempo<sup>29</sup>. Si tratta di un nuovo sistema di comunicazione che modifica l’ambiente di “prossimità” nel quale viviamo, le cose che prima apparivano lontane si avvicinano e rientrano all’interno del nostro spazio di esperienza, uno spazio culturale, documentario e di messaggi al quale ognuno può contribuire.

---

## Prof.ssa Carmela Di Agresti

Ho letto e ascoltato con attenzione le due relazioni. Non sono esperta del settore e perciò il mio contributo può essere solo limitato a porre interrogativi da affrontare e sviluppare nel momento conclusivo dei lavori. Interrogativi nati in me, come penso in tutti i partecipanti; lo hanno testimoniati i diversi interventi. Riguardano naturalmente le sfide che la cultura di oggi pone all’antropologia cristiana e le possibilità di una proposta educativa di ispirazione cristiana.

I problemi su cui mi sembra utile invitare ad una ulteriore riflessione si collocano a due differenti livelli:

- il livello della *fondazione e giustificazione di una antropologia di ispirazione cristiana*;
- il livello della presa d’atto di tutte *le nuove strumentazioni* che incidono sia sul modo di vedere le possibilità e i limiti della determinazione storica dell’uomo, sia sulle dirette implicazione che esse anni in chiave di progettualità educativa.

<sup>29</sup> Cf. l’interessante intervista a D. DE KERKHOVE e P. LEVY, “Internet modifica spazio e tempo”, su *La Repubblica*, 27 luglio 1998.



## 1. Sulla manipolazione genetica

Il *primo livello di analisi*, che chiamerei fondativo, esige, per affrontarlo in un contesto come il presente, una trattazione multidisciplinaria, e che sia trattato da persone non solo competenti in termini culturali, ma anche credenti e fortemente coinvolti sul piano decisionale in una dimensione di fede pensata, ossia sollecitati dai problemi che l'attuale cultura pone a persone impegnate a costruire nuovi paradigmi di lettura della realtà in genere, e umana in particolare.

Temi scottanti per le loro implicazioni metafisiche, etiche e sociali sono stati già individuati e messi a fuoco. Mi limito a richiamare quelli relativi alla manipolazione genetica:

- fin dove il lecito e dove comincia l'eticamente incompatibile con una prospettiva cristiana dell'uomo? (implicazioni etiche)
- Come educare al valore inestimabile della vita umana, non solo di quella nascente ma anche di quella già sperimentata? (implicazioni educative)
- Come intervenire, in termini culturali, per sviluppare una mentalità di non sola efficienza e utilità? (implicazioni sociali)
- Come affrontare gli scottanti problemi della clonazione umana (implicazioni metafisiche)

Il *secondo livello di analisi* riguarda le possibilità di determinazione storica dell'uomo e quindi la capacità di utilizzo di nuovi saperi e strumenti per attualizzare il suo potenziale umano e migliorare le sue condizioni di vita.

Il problema va tenuto presente sotto una duplice prospettiva, per assumere un atteggiamento mentale rispondente alla sfida del presente:

- disponibilità ad accogliere il nuovo senza rifiuti preconcepiuti e sguardi rivolti solo al passato in cui potersi securizzare, un passato che non scomoda e non chiede sforzo per un vaglio attento e impegnativo. Da ciò deriva una acculturazione aperta e critica insieme che tutti siamo chiamati a fare per poter agire con equilibrio nell'utilizzo dei nuovi strumenti;
- imparare a distinguere tra fini e mezzi, perché la strumentazione più avanzata non diventi normativa di per sé circa la liceità o meno del suo utilizzo.

## 2. Sulla artificializzazione

Gli interrogativi relativi al *primo livello di analisi* riguardano sostanzialmente, mi sembra, il significato che la *sogettività* assume nel concetto di *cyborg*. Le implicazioni di tale concetto pongono interrogativi di primaria rilevanza per una concezione dell'uomo che si ispira ai valori cristiani:

- l'antropologia cristiana è ancora identificabile e definibile se abbandona del tutto una prospettiva metafisica dell'uomo?

- Quali le conseguenze derivanti dalla idea di de-naturalizzazione dell'uomo?
- È sufficiente il richiamo ad un'idea uomo riferita soltanto alla dimensione etica e/o sociale?
- Entro quali limiti la ri-naturalizzazione del corpo come incrocio di codici molteplici consente e/o obbliga a guardare in maniera diversa alla dimensione spirituale dell'uomo?
- Come rispondere alla radicalità del post-umano da una prospettiva cristiana?

Al secondo livello di analisi il problema riguarda in particolare:

- Quali possibilità e quali i limiti insiti nelle nuove modalità di insegnamento e apprendimento?
- Come fronteggiare i nuovi squilibri che le tecnologie avanzate possono rappresentare nella svantaggio tra paesi avanzati e paesi arretrati?
- Come tener desta l'attenzione tra modalità di rapporto verso i soggetti e quelle verso gli oggetti, tra saperi relativi a realtà oggettivabili e saperi che riguardano l'uomo e le sue possibilità relazionali?

## Per ri-comprendere l'educazione

Prof.ssa Sira Serenella Macchietti

Questo contributo si propone di offrire qualche suggestione per rispondere alle domande che l'affermazione delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione pone alla pedagogia, suggerendo un impegno di ricerca e la riflessione sull'importanza del dialogo e della relazione educativa nella formazione dell'uomo.

### 1. Le sfide delle "tecnologie"

Le tecnologie dell'informazione e della comunicazione mettono in moto processi totali e complessi che incidono profondamente nella percezione che ognuno ha di sé e della realtà, coinvolgono le strutture antropologiche fondamentali e sembrano dar vita ad un uomo "nuovo".

L'educazione e la pedagogia sono sfidate sia dalla comunicazione dei mass-media, che "opera a impulsi concentrati che bombardano punti diversi del soggetto" sia da quella elettronica "che elimina le distanze" e "paradossalmente sembra allontanare sempre più la persona da se stessa...".

Complessivamente gli effetti di questi tipi di comunicazione provocano lo smarrimento e l'isolamento dell'uomo e spesso lo rendono meno capace di "orientarsi", di vivere e di affrontare la sua "realtà".

Questa situazione postula la ridefinizione di un'antropologia pedagogica attenta alla natura della persona e alle sfide della cultura contemporanea e chiede alle scienze dell'educazione un impegno di ricerca, capace di comprendere l'apporto delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione alla formazione umana e gli effetti che hanno su di essa.

I risultati di questa ricerca, che trova le sue ragioni nella necessità di riscoprire e ri-comprendere le potenzialità umanizzanti della cultura scientifica e tecnologica e di rilevarne la dimensione etica, potranno consentire alla pedagogia di proporre qualche orientamento per la progettazione educativa e quindi per l'azione didattica.

## **2. Antropologia dialogica e relazione educativa**

Nel corso del Novecento le scienze umane hanno elaborato un'antropologia dialogica, che sembra aprire nuovi spazi all'educazione, conferire significato e senso alla comunicazione, sostenendo che la relazionalità è un elemento costitutivo dell'io individuale, il quale, caratterizzandosi anche per la sua apertura e capacità di dialogo, è *strutturalmente ordinato all'incontro* interpersonale.

La riflessione su questa antropologia sollecita a richiamare l'attenzione sulla possibilità di una ri-comprensione dell'educazione "a partire dalla relazione educativa".

Nell'antropologia dialogica *individualità e relazionalità* sono due poli che costituiscono la totalità della persona nella misura in cui, senza essere assolute, si integrano e si completano. Nell'autentico relazionarsi, infatti, sta il percorso da attuare per costruire e ricostruire la nostra identità perché la persona prende coscienza di sé nel momento in cui si sente interpellata e chiamata all'impegno personale, che è stimolato dall'incontro con l'altro. Pertanto la crescita dell'io verso l'autenticità, avviene tramite l'incontro con un "tu", in quanto la relazione è un evento originario e fondamentale per l'esperienza umana.

Viene quindi superata la visione dell'uomo come monade chiusa in se stessa, a favore di una persona vista come "singolarità" aperta agli altri e al mondo.

In questa prospettiva il dialogo interpersonale in educazione assume un significato particolare e presuppone nell'educatore la consapevole scelta di una *pedagogia dell'essere*, che concepisca l'educazione come valorizzazione della vita di cui ciascuna persona è portatrice, e come processo che orienta a sviluppare ciò che ciascuno virtualmente è. Il recupero del radicamento nell'essere è perciò uno dei fattori che possono contenere quella deriva strumentale dell'educazione solo in apparenza congruente con la persona, ma che, in realtà, diverge rispetto al suo profilo ontologico, il quale si esprime come identità "comunicativa" perché volta a manifestare la ricchezza interiore dell'essere umano.

L'antropologia dialogica chiede di superare chiusure e rigidità, di non temere il confronto generazionale e interpersonale, di aprirsi alla dimensione sociale, e di penetrare a fondo le virtualità della comunicazione in rete, che risulta essere sfida antropologica più che mediatica. Infatti non si chiede soltanto di proporre informazioni, contenuti e valori, ma di comunicare il proprio essere profondo, di lasciarsi interpellare da un "tu" che scomoda e provoca al cambiamento perché esige ascolto, comprensione, interazione e autentico *empowerment* in prospettiva pedagogica.

Il dialogo viene quindi a configurarsi come "prospettiva, metodo e finalità dell'educazione", infatti "l'uomo vive, cresce e si sviluppa in dialogo: da quello fondamentale con Dio a quello con gli altri uomini...".

Il dialogo inoltre facilita l'autentico incontro... tra le persone e la sua dinamica favorisce l'ampliarsi e l'intensificarsi delle relazioni...

In questa prospettiva identità e alterità sono i poli dell'unica *identità solidale* basata sulla comunionalità come principio ontologico e deontologico, che prevede il passaggio dalla "solitarietà" alla "solidarietà" attraverso la via del dialogo e della relazione, la quale si qualifica come *elemento imprescindibile del processo educativo* e si colloca come *medium* efficiente ed efficace della sua realizzazione, consentendo alla persona di "scoprirsi", di "ricomprendersi", di "orientarsi" e di umanizzarsi.

---

## Mons. Dante Carolla

Credo che si debbano ringraziare gli organizzatori e gli specialisti intervenuti perché il seminario è stato particolarmente utile e indovinato. Sono ben lieto, perciò, di portare il mio piccolo contributo, anche se, ovviamente, la mia riflessione si limiterà al piano pastorale, non essendo un tecnico di queste materie.

Auspicherei anch'io che il seminario su questo tema rimanesse aperto, anche se mi rendo conto che, con molta probabilità, questa esigenza emergerà anche alla fine degli altri seminari previsti.

Mi sembra però che, a parte la rilevanza del tema e il dialogo estremamente ricco nel suddetto seminario, le implicazioni siano talmente importanti e decisive sul versante dell'educazione che sarebbe importante mantenere aperto questo dialogo e questo confronto per ulteriori approfondimenti.

Come mio piccolo contributo vorrei dire che mi riconosco in pieno in certe preoccupazioni emerse, che sottolineavano giustamente il valore del personalismo cristiano che considera l'uomo come un fine, mai come un mezzo, un "assoluto", mai un relativo, un essere "trascendente", non un essere immanente.

Tutto serve a lui, lui non serve a nessuno: questo potrebbe essere in sintesi il principio con cui affrontare il tema della manipolazione e dell'artificializzazione.

Non mi convincevano, invece, alcune posizioni che, a mio parere, sposavano un po' troppo acriticamente l'uso delle nuove tecnologie.

Sono d'accordo che gli alfabeti dei ragazzi sono diversissimi dai nostri, che per loro emozioni e pensiero sono collegati, che imparano dall'esperienza più che dai metodi scolastici, che l'emozione è una componente importante nel processo di apprendimento, ma occorre precisare alcune cose:

1. La didattica interattiva che vede i ragazzi coprotagonisti insieme ai docenti è senz'altro una ricchezza, un passo in avanti, ma non può dimenticare la costitutiva, essenziale, insuperabile asimmetria esistente tra docente e alunno. La mancata consapevolezza di questa asimmetria produce non solo carenza di educazione ma anche di istruzione, un abbassamento del livello di apprendimento.

Inoltre, ignorare questa asimmetria costitutiva, diventa oltre che una menzogna, anche una forma di violenza, magari in buona fede, perché si impone un ruolo all'alunno che questi non può assolutamente sostenere.

Dunque, sì alla didattica interattiva, ma senza confusione di ruoli, integrando l'interattività, che è certamente una ricchezza, con quella costitutiva asimmetria che è garanzia di quell'autorevolezza che fa "aumentare", cioè "crescere". Non dimentichiamo che i ragazzi di cui stiamo parlando sono tutti nell'età della crescita.

2. L'emozione è una componente dell'apprendimento. Verissimo! È certamente importante recuperare questa categoria. Se non fosse vero questo, la musica, l'arte, la poesia, il teatro ecc. non sarebbero cultura. È molto importante recuperare alla cultura e all'apprendimento questa categoria altrimenti anche il sapere scolastico rischia di diventare esclusivamente una somma di concetti e di informazioni.

L'apprendimento è un arricchimento globale della persona, uno sviluppo di tutti i fattori che la compongono fra cui la componente emotiva non è certo secondaria. Questo è importante anche per la questione "*insegnamento della religione cattolica*". Perché religione cattolica e non storia delle religioni? Perché l'esperienza concreta in cui sono coinvolti tutti i fattori della persona, il vissuto esperienziale non è meno cultura delle notizie, delle informazioni, dei concetti sulla religione. Le esperienze concrete, i legami vissuti, le appartenenze reali devono trovare riconoscimento e dignità culturale. Per rimanere all'esempio: non esiste la religione, ma le religioni concrete, storiche. È mediante l'approccio critico alla religione concreta di appartenenza che l'uomo potrà approfondire i vari aspetti anche dottrinali, concettuali della religiosità in genere e non viceversa.

Detto questo però, rimane vero che l'emozione non è l'unico fattore di apprendimento e quindi occorre mantenere l'equilibrio tra ragione ed emozione, occorre rimanere fedeli alla logica dell'"et-et" e non dell'"aut-aut".

3. La tecnologia paradossalmente può favorire le emozioni. Non è vero, di per sé, che tecnologia è uguale a freddezza, a disumanità, a meccanicismo.

La tecnologia anzi, di per sé, è umana e umanizzante. Essa annulla o riduce le distanze, favorisce il dialogo e la comunicazione, mette a disposizione una valanga incalcolabile di risorse e di opportunità, fa incontrare gli uomini e rende più facile e immediati i rapporti ecc.

Naturalmente tutto questo è vero nella misura in cui essa aiuta a raccontare l'umano, nella misura in cui lo strumento è affidato alle mani di un "maestro" che ne insegna l'uso umano e umanizzante all'alunno.

Le "connessioni" devono essere uno strumento per le *relazioni*. Se non si usano bene le nuove tecnologie, è chiaro che le "connessioni" possono diventare un modo raffinato per camuffare le relazioni o addirittura per difendersi dalle relazioni che possono anche far paura. In un mondo non di rado nevrotico, come quello di oggi, la tecnologia può facilmente narcotizzare le persone che, non sapendo affrontare la persona reale che hanno accanto, si rifugiano in una rete di connessioni virtuali che le mettono in contatto col mondo intero, ma in realtà coprono un vuoto e un'incapacità di relazioni interpersonali.

La nostra battaglia contro l'idolatria della tecnologia passa, paradossalmente, attraverso la valorizzazione umanizzante della stessa. In una scuola che vuole essere veramente illuminata, il problema non è quello di sostituire ai tecnici i maestri, ma formare dei tecnici che siano anche maestri e maestri che siano anche tecnici. In questo senso anche l'extra-scuola può e deve essere valorizzato a fini pedagogici.

4. Mi ha colpito l'affermazione di Lanza relativa a una sintassi senza semantica. Mi pare un problema centrale nella nostra questione e forse non è un tema solo pedagogico o scolastico, ma, più profondamente e ampiamente, è un problema anche *ecclesiologicalo*.

Forse non è un caso che, come ha detto qualcuno, oggi registriamo una scarsa competenza pedagogica nella Chiesa e l'assenza del tema dell'educazione nelle agende pastorali. Se le Chiese sono tutte protese a inseguire le emergenze sociali è chiaro che la questione del senso viene messa fra parentesi. La pastorale rischia così di occuparsi dei vari settori in cui si registrano particolari necessità e urgenze, e magari con grande generosità e competenza, ma al tempo stesso di rinviare "sine die" la questione "semantica". È que-

sta forse una delle cause di quella frammentazione e frantumazione che spesso sperimentiamo. Senza una visione di insieme, senza una capacità di sintesi, la nostra pastorale sarà sempre la pastorale del “Pronto soccorso”, dell’emergenza, non una pastorale di ampio respiro, capace di offrire risposte globali ed esaurienti. Forse il ricupero del rapporto tra teologia e pedagogia passa anche di qui.

Del resto non dobbiamo dimenticare che uno dei titoli più frequenti attribuiti a Gesù è stato quello, non per nulla, di maestro e la storia della santità nella Chiesa si è espressa spesso lungo i secoli proprio come pedagogia.

Gesù, infatti, come del resto i santi educatori, non si sono mai lasciati imbrigliare dal sintomo, dall’emergenza, ma hanno curato il sintomo offrendo sempre la verità globale, la verità intera sull’uomo. Dobbiamo dunque dire no alla “*pastorale del frammento*” per dire sì a una *pastorale “cattolica”*, in senso etimologico, a una pastorale del “tutto”, della totalità dell’uomo e del suo significato.

L’uso della tecnologia non può prescindere da questa pedagogia. I cattolici hanno una grande responsabilità sotto questo aspetto.

5. Artificializzazione ha la stessa radice di arte. In questo termine c’è un duplice significato, quello di *artificiale* e quello di *artistico*.

L’opera d’arte è sempre qualcosa di artificiale, ma non per questo è qualcosa di negativo.

L’intervento “artificiale” dell’artista opera una *trasfigurazione* attraverso la manipolazione di un materiale inerte, legno marmo vetro, oppure attraverso il suono, la parola ecc. L’artista attraverso l’opera d’arte rivela il *miracolo di una bellezza* che trascende la materia.

L’arte è la rivelazione di un Mistero, di “Un Altro”, di Un “Oltre” che ci supera e ci trascende.

Purtroppo il termine artificializzazione suona a noi piuttosto negativo. Ma se questo processo di artificializzazione in atto, rispetta il primato della persona, la sua spiritualità, la sua irriducibilità e favorisce la *trasfigurazione delle cose*, la *Rivelazione della Bellezza*, dell’“Oltre”, se promuove lo sviluppo del sapere sintetico, della *dimensione simbolica*, allora ben venga; è positivo, umano e umanizzante.

Se, invece, l’artificializzazione diventa il culto del frammento, l’idolatria dello “zapping”, allora essa è contro l’uomo, non è affatto “arte”, ma solo “artificiale.”

6. Tutto questo implica un approccio critico alle nuove tecnologie. Ecco la necessità di un rapporto fecondo tra teologia e pedagogia. Questo rapporto dovrà aiutare anche a sfatare il mito, duro a morire, di una scuola neutra, di un sapere neutro, di una tecnologia neutra.



La Chiesa, proprio in forza della sua secolare esperienza pedagogica, dovrà affrontare l'esplosione di queste nuove tecnologie, senza complessi di inferiorità, ma proprio perché "esperta in umanità", aiutare la società contemporanea a rimettere al centro della cultura e del progresso, l'uomo, e a elaborare un sapere per l'uomo, che lo renda capace di bellezza e di felicità.

7. Mi sembra, infine, particolarmente importante e in un certo senso decisiva, la sottolineatura del Prof. Pati che richiamava al senso del limite. Paradossalmente la persona che vive il senso del limite, allarga le sue possibilità e potenzialità, quella invece che non ha il senso del limite è più esposta alla tentazione del totalitarismo inteso secondo l'intervento del filosofo della politica, se non sbaglio, come *mostruosa illimitata esplorazione del possibile*. Questa mostruosa, illimitata esplorazione del possibile è in realtà la distruzione dell'umano; la tecnologia, invece, guidata dal senso del limite, rende umana e umanizzante la tecnica, favorisce la crescita della persona e non solo le possibilità tecniche dell'individuo.

Per quanto riguarda le proposte di pastorale locale e scolastica stavo pensando a quattro ipotesi possibili:

- a) Una riflessione a livello di Chiesa diocesana che coinvolgesse particolarmente i presbiteri sulle implicazioni ecclesologiche che scaturiscono da queste problematiche, in particolare sul rapporto tra teologia e pedagogia di fronte alle nuove tecnologie.
- b) Una riflessione a livello di facoltà teologica sul tema delle sfide della tecnologia e dell'artificializzazione alla riflessione teologica.
- c) A livello di pastorale scolastica potrebbe essere importante un convegno di docenti sul tema "Artificializzazione come arte". Sarebbe utile cioè una riflessione che mostrasse la dimensione positiva, umanizzante delle nuove tecnologie.
- d) Potrebbe essere, infine, utile promuovere progetti didattici che utilizzassero e applicassero le nuove tecnologie a tematiche particolarmente significative nel campo della cultura cristianamente ispirata.

---

Prof. Don Guglielmo Malizia

### **1. La cultura dei mass media e la scuola: quali sfide e quali potenzialità**

La cultura della società della conoscenza risulta fortemente segnata dalla rivoluzione silenziosa dei microprocessori. L'avvento delle *nuove tecnologie dell'informazione* origina spinte contrastanti: da una parte, contribuisce alla omogeneizzazione attraverso il linguaggio e la cultura dei mass media; dall'altra, ha svolto un ruolo

importante nello spezzare la dominanza delle ideologie tradizionali e delle classi egemoni, favorendo l'emergere e la diffusione di una pluralità di subculture, ma al tempo stesso, contribuendo alla caduta di modelli che presentano un carattere universale ed immutabile, ha influito in maniera notevole sulla diffusione del relativismo etico. Inoltre, la televisione via cavo, il computer, il videogame, il video polifunzionale, la multimedialità consentono al recettore di assumere una funzione non solo passiva, ma anche attiva, di personalizzare le scelte di informazione, di mettere alla prova se stesso, di divenire produttore di cultura: pertanto, la direzione della comunicazione non è più soltanto dall'alto verso il basso, dal produttore al consumatore, dal centro alla periferia.

La cultura della società della conoscenza presenta tra l'altro le seguenti *antinomie*: moltiplicazione delle opportunità di informazione e di formazione e creazione di nuove forme di analfabetismo e di nuove marginalità; elevazione dei livelli di cultura generale e di competenze per l'accesso al mondo del lavoro e parcellizzazione che ostacola ogni tentativo di sintesi; potenzialmente personalizzante e al tempo stesso generatrice di consumo passivo da parte soprattutto degli strati più deboli della popolazione; fattore di pluralismo, ma anche all'origine del relativismo etico.

In altre parole i giovani portano nella scuola la *cultura del frammento* che, se ha il merito di aver contribuito a mettere in crisi il dogmatismo delle grandi ideologie, pone gravi problemi al sistema di istruzione e di formazione. Infatti, la cultura di quest'ultimo presenta caratteristiche opposte: tende a trasmettere una visione sistematica e organica della realtà, vorrebbe offrire ad ogni allievo gli strumenti per costruire un proprio progetto di vita, radicato nel passato e aperto al futuro, intende aiutarlo ad elaborare un quadro di riferimento unitario, organico, coerente, trasmette il meglio delle conquiste della storia in continuità con il passato, forma all'impegno per il bene comune e al rispetto dei diritti umani che considera valori perenni da approfondire e da ampliare, ma non da ribaltare. È anche vero che caratteristiche come la provvisorietà, la reversibilità, l'a-centricità e l'autorealizzazione possiedono al tempo stesso potenzialità indiscusse per la cultura della scuola, come si vedrà successivamente.

Riguardo alla componente della *provvisorietà*, si può anzitutto ricordare che il cambio e il dinamismo e non la continuità e la stabilità sono ritenuti come prerogative proprie dei fenomeni sociali. Il ritmo con cui le persone mutano la casa, la residenza, la professione, le abitudini, gli oggetti d'uso non ha precedenti nella storia. A loro volta le relazioni sociali, pur non prive necessariamente di qualità e di efficacia, sono sperimentate sempre più nella dimensione del termine breve o, al massimo, medio. Questo è in contrasto con il concetto tradizionale di cultura scolastica che, come si dice scherzosamente

mente, è tutto ciò che rimane dopo che si è dimenticato quanto si è imparato a scuola, cioè che comprende le strutture stabili delle conoscenze e delle competenze che si sono acquisite. Al tempo stesso, la provvisorietà stimola la creatività che è anche una finalità dei processi di insegnamento/apprendimento nella scuola.

Alla provvisorietà si aggiunge la *reversibilità*: le opzioni fondamentali, che un tempo si consideravano immutabili per tutta la vita, non sono più ritenute necessariamente tali e non è più un fatto eccezionale che possano cambiare. La scuola, però, ha sempre insegnato valori universali e perenni; è anche vero che la reversibilità ci ricorda il ruolo che la scuola svolge nella lotta contro ogni forma di sclerotizzazione della cultura.

L'attenzione prevalente tende a spostarsi sul *quotidiano*, mentre perdono di rilevanza la preoccupazione per l'avvenire, l'impegno della progettualità, la costruzione del futuro personale e dell'umanità. La realtà che conta è il proprio corpo e il presente, quanto fa capo al qui ed ora. Il pragmatismo domina sia la conoscenza sia l'azione perché l'interesse è focalizzato sull'appagamento delle esigenze del momento. È chiaro il contrasto con la cultura scolastica che ha sempre dato grande importanza all'insegnamento della storia e, ora, alla pedagogia del progetto. D'altra parte, l'attenzione al quotidiano può introdurre nella cultura scolastica un'esigenza di fattibilità e di praticità che è essenziale per la formazione dei giovani.

Un'altra caratteristica della società complessa è di essere "*a-centrica*": in altre parole si qualifica per la mancanza di un unico centro e per la sua sostituzione con una pluralità di centri. Il fenomeno si riflette sul piano micro in quanto la persona stenta a trovare un quadro di riferimento unitario, organico, coerente e ordinato nel quale situare la propria vita. Fornire tale quadro è invece compito della scuola, anzi è il suo ruolo specifico. Tuttavia, l'a-centricità ha avuto il merito di affermare il pluralismo contro ogni monopolio ideologico.

Nella società complessa *l'autorealizzazione* diviene l'obiettivo prioritario di ogni persona, il valore guida su cui puntare tutto. L'attuazione delle attese e dei progetti personali appare come il centro di tutti gli sforzi, mentre il perseguimento delle finalità comuni viene ricercato condizionatamente al raggiungimento degli obiettivi individuali. In tale contesto, il lavoro non viene più considerato come un fine in sé, quanto come un mezzo utile a ottenere l'autorealizzazione personale. Analogamente la crescita della domanda sociale di formazione va interpretata anzitutto come la ricerca da parte delle famiglie e dei giovani di uno strumento che può facilitare il reperimento di un buon lavoro, la mobilità professionale e sociale e la riuscita nella vita. La scuola, però, mira tradizionalmente a insegnare attraverso l'educazione civica l'impegno a favore del bene co-

mune; al tempo stesso si propone di sviluppare la personalità dei giovani, di contribuire all'autorealizzazione, che però, concepisce come comprensiva della dimensione sociale o comunitaria.

## **2. La riforma Moratti, il sistema dei valori e la manipolazione/artificializzazione**

Anzitutto, bisogna riconoscere alla legge delega il merito di essersi mossa all'interno di una *prospettiva neo-umanistica e solidaristica*, ponendo al centro del sistema educativo di istruzione e di formazione la crescita e la valorizzazione della persona umana. Tuttavia, la riforma avrebbe dovuto affermare che l'educazione religiosa costituisce una dimensione essenziale del curriculum sia dell'istruzione che della formazione e che va sviluppata (e verificata) anche nel contesto *obbligatorio dei piani di studio*, mentre nella proposta si parla solo di formazione spirituale e morale: in ogni caso, questa disposizione costituisce un grande passo avanti non solo rispetto alla legge Berlinguer/De Mauro che non parlava di spirituale, ma anche in relazione alla maggior parte dei paesi e persino nei confronti dello stesso rapporto Delors che richiama all'inizio la dimensione senza svilupparla come a sé stante, ma includendola in quella morale per non urtare la suscettibilità di alcuno.

Venendo al documento del Miur su "I licei nel secondo ciclo del sistema educativo di istruzione e formazione" che dovrebbe divenire parte del "Profilo educativo, culturale e professionale dello studente alla fine del secondo ciclo di istruzione", faccio nell'ottica di questo seminario le seguenti due osservazioni che si riferiscono soprattutto al *liceo tecnologico*.

### **2.1 Si richiede un riferimento forte alla cultura della società della conoscenza**

La società della conoscenza è caratterizzata tra l'altro dall'economia della *flessibilità*. Questa pur mantenendo gli aspetti principali di quella di scala, che però perdono la posizione centrale, dà il primato al mercato rispetto alla produzione: la riduzione dei costi di produzione conserva la sua rilevanza, ma diviene prioritaria la capacità di risposta alla domanda del mercato nel momento, nel luogo e nel modo appropriati. L'organizzazione del lavoro si contraddistingue di conseguenza per la flessibilità delle tecnologie e delle strutture, per il primato del conseguimento dei risultati sulla esecuzione fedele di prescrizioni e per l'importanza assunta dal piccolo e dal decentramento.

In tale contesto di cambiamento, non vi sono organizzazioni, attività professionali, competenze "al sicuro". A tutti i diversi attori è richiesta una grande capacità, quella di *governare l'incertezza*, di affrontare attivamente il cambiamento. Adattarsi, anticipare, innovare, rischiare diventano abilità "trasversali", attrezzi culturali di

sopravvivenza di soggetti e organizzazioni. Questo contesto più mutevole ed incerto, se da una parte è fonte di minacce, apre dall'altra la via verso nuove opportunità.

Ci si aspetta pertanto che il profilo educativo, culturale e professionale dello studente alla fine del liceo e in particolare del liceo tecnologico contenga un forte riferimento alla cultura dell'innovazione e della flessibilità.

## 2.2 *L'educazione ai valori deve essere una finalità trasversale*

Uno dei traguardi del secondo ciclo è quello di mettere gli alunni nella condizione di possedere un sistema di valori, coerenti con i principi e le regole della *Convivenza civile*, in base ai quali valutare i fatti ed ispirare i comportamenti individuali e sociali.

L'educazione ai valori non può essere esclusiva dell'area della convivenza civile. Essa va prevista anche nell'elenco delle competenze e capacità dei licei e in particolare del liceo tecnologico. Mi sembra invece che questo manchi nel documento "I licei nel secondo ciclo del sistema di istruzione e di formazione".

# S

## intesi dei lavori seminariali

1.  
Dal punto di vista  
teologico

Due sono le questioni emerse dal dibattito.

La prima è una questione metodologica: in generale noi ci troviamo di fronte ad una questione educativa che è molto più grande di quanto la scuola può affrontare e tale questione non può essere affrontata a partire da dei presupposti e deducendone delle ricette, come se, una volta che abbiamo il quadro della situazione, ne seguisse automaticamente questa comprensione.

Dal riferimento al progetto culturale, che parla, da una parte, di una testimonianza plausibile della fede cristiana e, dall'altra, di una testimonianza critica del cristiano rispetto alla cultura, deriva una domanda: nel discorso che stiamo facendo che cosa c'entra la fede?

È importante mettere a fuoco il fatto che non c'è un processo che parte dalle evidenze del mondo, che ci appaiono nella loro attualità e rispetto alle quali noi reagiamo con la fede; infatti, la fede in quanto fede non è una semplice reazione a fatti dati da qualcun altro. Da questa premessa consegue una serie di problemi.

- Il primo è il rischio di una elaborazione educativa che parta da un'idea antropologica trascurando il fatto che nessuna antropologia comprende un passaggio immediato al punto di vista pedagogico, così come non c'è un passaggio immediato, semplice ed univoco tra la fede e l'antropologia.
- Il secondo è una sorta di *acritico progressivismo*, quasi che ogni cosa che viene dopo sia meglio di quello che c'è stato prima. Questo è un presupposto estremamente insidioso perché nessuno, per la verità, accetterebbe consciamente questa asserzione; ciononostante essa circola ed è un retaggio culturale che va costantemente tematizzato e combattuto anche perché, come è evidente, niente di quello che succede di nuovo cancella o rimuove totalmente quello che c'era prima ma contribuisce a trasformarlo.
- Un altro problema è quello di un linguaggio che si muove con molta disinvoltura riguardo a categorie che sono invece molto complesse. Si parla ad esempio di post-umanesimo, ma che vuol dire, ha un senso parlare di post-umanesimo?
- Un altro problema molto importante è la *tendenza a una validazione sociale di alcuni processi scientifici prima ancora di una valutazione scientifica*: c'è un racconto della scienza che in qualche modo modella le aspettative riguardo alla scienza. Racconto della

scienza che gli scienziati sono i primi a non condividere e che però è ciò che di fatto occupa la scena.

- Da questo punto di vista ci sono molte considerazioni da fare sul *ruolo dei media*, sul fatto che c'è un passaggio tra quello che viene chiamato 'agenda setting' ad 'agenda building', cioè non solo definire le priorità ma anche le azioni che si possono fare.
- Un altro problema collegato è quello della *gestione del futuro*: fino a che punto è credibile la descrizione del futuro che ci viene da certe discipline? Il dubbio è perfettamente legittimo se si pensa a quante previsioni del passato recente in questo ambito sono state smentite (quella più semplice da ricordare è quella sulla sorte dei libri che, secondo alcuni, era un bene che sarebbe scomparso con l'avvento di Internet e che è il bene più venduto su Internet: tutt'altro che scomparso quindi).
- Un'altra questione è quella della *tecnologia come ambiente*, che non è un ambiente così neutrale. Bisogna stare attenti perché è un ambiente costruito su modelli della realtà e qui c'è uno scivolamento; la tecnologia non è 'reale', perché ogni strumento tecnologico presuppone sempre un modello e, in ultima analisi un modello, è un "ente matematico", uno strumento di analisi concettuale del reale, non è il reale.
- Un altro problema riguarda *la nozione di gioco*. Nella cultura diffusa c'è l'idea che il gioco non sia serio e invece è l'esperienza più seria perché è un'esperienza fortemente normativa, che si definisce in base alle regole e, altra cosa fondamentale, in base a vittorie. Qui è presente un'evidente valenza pedagogica nell'idea di superare una prova e nel discorso relativo all'iniziazione.
- Un'altra questione che emerge è *l'idea di una elaborazione culturale, non confessionale, della pedagogia*. C'è bisogno di una pedagogia che sappia affrontare tutti questi problemi, che lo sappia fare in modo che la fede non sia un momento giustapposto o sovrapposto ma che sia non confessionale, in grado di dialogare con la cultura. In quest'ottica veniva sottolineato il valore della relazione come un'un'evidenza antropologica primaria rispetto alla quale le altre esperienze sono comunque limitate, perché finora siamo nati tutti da donna e cresciuti in una relazione estremamente concreta e sono questi i criteri in base ai quali valutare le altre e non viceversa.

In ultima analisi, viene evidenziata la necessità ma anche la difficoltà di costruire la circolarità tra approcci diversi che però deve essere anche rigorosa. C'è qui il rischio di basarci più sulle nostre sensazioni, sul fatto che abbiamo letto qualcosa, abbiamo annusato qualcosa, ma c'è bisogno anche di rigore, di avere dati, modelli di osservazione, cioè rispettare la necessità della fatica del concetto.



Nella elaborazione di un ripensamento critico-prospettico complessivo di questi panorami culturali non è oggi possibile evitare di tenere presenti alcuni specifici punti di riferimento:

- l'idea di educabilità, concetto sempre di difficile definizione ma che viene reso più problematico in relazione all'individuazione del possibile rapporto tra la possibilità di educare e le interpretazioni ipermeccanicistiche dell'esperienza educativa;
- il tipo di 'sapere', in relazione al difficile punto di equilibrio tra la esplosione delle informazioni oggi facilmente disponibili e l'esigenza della essenzialità. Che cosa vuol dire adottare il criterio dell'essenzialità formativa in un curriculum scolastico che, nella nostra tradizione, è contrassegnato dalla 'storia lunga' dalla pregnanza di un passato molto ricco e di una tradizione culturale importante? La nostra tradizione è di tipo cumulativo-enciclopedico, le richieste attuali spingono verso 'nuovi saperi';
- il tipo di approccio al sapere, in bilico tra un'enfasi di tipo razionalistico e, quasi in contrapposizione, le sollecitazioni verso un ritorno al valore delle emozioni. La prospettiva del New Age segnala il fatto che si stia arrivando al limite del paradigma esasperato del razionalismo.

Parlare di manipolazione genetica o di artificializzazione dell'esperienza significa interrogarsi sul senso dell'educare in un contesto che ha messo in crisi l'educazione tradizionale. Nel nostro tempo sembra che il concetto di 'limite' stia scomparendo e prevalga l'idea che tutto sia possibile. È venuto meno lo stesso concetto di liceità, la natura umana sembra programmabile senza che la manipolazione incontri i vincoli di altri criteri interpretativi, l'educazione come espressione di libertà e appello alla libertà dell'altro viene messa in crisi.

Sul piano della riflessione pedagogica è stata sottolineata la necessità di una *riscoperta della dimensione ontologica della relazione*, capace di approfondire l'identità della persona come 'essere in relazione'. Bisogna però distinguere tra la categoria della 'relazione' e quella della 'connessione', nella quale l'interazione avviene all'insegna del 'mordi e fuggi', del contatto rapido e inconsistente.

L'attuale strumentazione culturale non incoraggia la relazione, che va invece recuperata nella sua pienezza di significato, nella sua dimensione ontologica.

La scuola è un ambito privilegiato entro il quale recuperare tale dimensione, anche se, da sola, non è in grado di farlo, ma deve collegarsi agli altri mondi dell'educazione. Si tratta, in ogni caso, di mettere a fuoco il tipo di scuola (e quindi il tipo di docente) capace di affrontare il problema della centralità della persona e della relazione.

Si evidenzia una serie di questioni, che possiamo richiamare in termini di polarizzazioni: tradizione/futuro; soggetto/strumenti; insegnante/alunno;

### a) *Tradizione/futuro*

Lo specifico della scuola è che essa educa attraverso gli strumenti della cultura. La cultura è costituita dalla tradizione, ma non si può ridurre al passato. Il presente, il momento educativo nel quale gli studenti sono messi a contatto con i contributi culturali, scientifici e valoriali elaborati nel passato è in relazione con il futuro. È stato detto che noi siamo 'nani sulle spalle dei giganti', ma i ragazzi oggi guardano al futuro non necessariamente poggiando sulle spalle dei giganti della nostra tradizione culturale; oggi hanno 'trampoli tecnologici' per guardare lontano e possono correre verso l'ideal-tipo del cyborg piuttosto che verso la piena realizzazione di sé.

È possibile fornire una ipotesi di composizione tra i saperi del libro e quelli del computer?

Dobbiamo essere capaci di elaborazione, di costruzione di ipotesi condivise. Non possiamo dire di 'consegnare la verità', ma possiamo testimoniare che la verità va cercata con passione.

### b) *Soggetto/strumenti*

Un altro elemento problematico: tanto nel campo della genetica quanto in quello dell'informatica noi abbiamo a che fare non con il concetto di persona, ma con quello di individuo.

La persona è pensabile solo 'in relazione', ma c'è la consapevolezza di vivere in un contesto culturale nel quale la relazione è minacciata, anche se c'è ambivalenza, perché oggi le nuove tecnologie offrono anche potenzialità impensabili. Non dobbiamo perdere la consapevolezza che partiamo da una antropologia cristiana, anzi dobbiamo dichiarare questa nostra opzione iniziale, altrimenti la nostra identità ne risulta annacquata. C'è sicuramente in atto una mutazione antropologica che riguarda, però, le modalità, non la natura (noi non siamo il 'prodotto' della storia). Non siamo solo natura, non siamo solo cultura, dobbiamo riprecisare il concetto di 'educabilità', accettando anche le sfide delle altre antropologie, per condividere e promuovere una difesa dell'umano. Se scompare la soggettività si va verso una omologazione positiva.

Possiamo *riproporre con forza l'humanum* anche di fronte alle sfide, che non vanno sottovalutate, del post-humanum (vedi il cyborg). L'uso delle tecnologie cambia le modalità della relazione, ma l'humanum resta. Non possiamo trascurare i moderni strumenti oggi a disposizione, che entrano sempre più prepotentemente anche nella didattica e, quindi, nel campo della relazione insegnante-alunno. Il cambiamento in atto andrà avanti a ritmo sempre più accelerato, che lo si voglia o meno. La scuola è diventato, almeno dal punto di vista del tempo che vi si trascorre, il primo degli ambienti educativi, ed è necessario essere presenti, utilizzando consapevolmente le nuove tecnologie, valorizzando le potenzialità positive delle macchine. Poiché le tecnologie sono un 'ambiente', se si vuole essere incontrabili, farsi trovare, dobbiamo essere presenti in questo ambiente.

c) *Insegnante/alunno*

Sta cambiando la forma della conoscenza e quindi il concetto che abbiamo di realtà, che pure è uno dei termini fondamentali dell'esperienza educativa. L'esperienza educativa non si esaurisce nel rapporto maestro-alunno, ma tale rapporto è in relazione alla realtà. Ci si chiede che tipo di conoscenza della realtà possa fornirci la tecnologia, in che misura la virtualità sostituisca l'autenticità dell'esperienza.

Il sistema scolastico ha una sua autonomia, non può dipendere meccanicamente dalle trasformazioni in atto; soprattutto, la scuola non può rinunciare alla sua funzione di educazione critica.

Oggi si sottolinea molto l'aspetto costruttivo della conoscenza, ma si rende urgente una *riflessione approfondita sul modello costruttivista*, per non assumere acriticamente tale posizione. In particolare va indagato il rapporto tra 'consegna' e 'costruzione' di significato. E, più in generale, se il compito della scuola sia essenzialmente trasmettere i 'saperi'elaborati nel passato e che fanno parte del patrimonio considerato irrinunciabile, riprodurre la cultura circostante, con la sua accentuata domanda di modernizzazione dei curricula e di rincorsa delle trasformazioni in atto. Oggi prevale una visione sincronica piuttosto che storica, e questo indebolisce la 'traditio', la diacronia, la memoria, la considerazione del passato.

Come deve essere la scuola in un contesto nel quale tutto si gioca sull'attimo fuggente?

La *mediazione didattica* si serve delle nuove tecnologie, ma ne è al tempo stesso influenzata. La comunicazione mediata e ipermediata dalle tecnologie fa passare la cultura della connettività, e quando questa diventi sostitutiva della relazione fa perdere la qualità del rapporto educativo, che è personale e asimmetrico.

Come entrare in relazione educativa con i ragazzi che vivono più la dimensione della connettività, della virtualità e spesso dell'autoreferenzialità (il chattare è un entrare in relazione senza 'soggetto')?

La condizione della relazione educativa è la 'persona', ma oggi la persona viene vista sotto alcune poche facoltà, in termini sempre più riduttivi (vedi ad es. la progressiva eliminazione del tema della corporeità, la riduzione del corpo ad 'oggetto'...). Ancora, la complessità della realtà rischia di essere affrontata attraverso modalità iperspecialistiche e settoriali, mentre si sente il bisogno di ricercare l'unitarietà del sapere, di far maturare la scienza in sapienza.

C'è bisogno di ridefinire un'idea di scuola che sia ambiente favorevole alle relazioni inter-personali, che aiuti gli alunni nel processo di progressiva maturazione/costruzione della propria identità integralmente considerata, che rappresenti un alto punto di sintesi tra tradizione e innovazione.



# Linee di esplorazione

## 1. Versante bioetico

- a) Come affrontare gli scottanti problemi della clonazione umana? (implicazioni metafisiche).
- b) Fin dove il lecito e dove comincia l'eticamente incompatibile con una prospettiva cristiana dell'uomo? (implicazioni etiche).
- c) Come educare al valore inestimabile della vita umana, non solo di quella nascente ma anche di quella già sperimentata? (implicazioni educative).
- d) Come intervenire, in termini culturali, per sviluppare una mentalità non di sola efficienza e utilità? (implicazioni sociali).

La problematica va tenuto presente sotto una duplice prospettiva, per assumere un atteggiamento mentale rispondente alla sfida del presente:

- Disponibilità ad accogliere il nuovo senza rifiuti preconcetti e sguardi rivolti solo al passato in cui potersi securizzare, un passato che non scomoda e non chiede sforzo per un vaglio attento e impegnativo. Da ciò deriva una acculturazione aperta e insieme critica per poter agire con equilibrio nell'utilizzo dei nuovi strumenti.
- Imparare a distinguere tra fini e mezzi, perché la strumentazione più avanzata non diventi normativa di per sé circa la liceità o meno del suo utilizzo.

## 2. Versante informatico

Al primo livello di analisi gli interrogativi relativi riguardano sostanzialmente il significato della *soggettività* nel concetto di *cyborg*. Le implicazioni di tale concetto pongono interrogativi di primaria rilevanza per una concezione dell'uomo che si ispira ai valori cristiani:

- a) L'antropologia cristiana è ancora identificabile e definibile se abbandona del tutto una prospettiva metafisica dell'uomo?
- b) Quali le conseguenze derivanti dalla idea di de-naturalizzazione dell'uomo?
- c) È sufficiente il richiamo ad un'idea di uomo riferita soltanto alla dimensione etica e/o sociale?
- d) Entro quali limiti la ri-naturalizzazione del corpo come incrocio di codici molteplici consente e/o obbliga a guardare in maniera diversa alla dimensione spirituale dell'uomo?

e) Come rispondere alla radicalità del post-umano da una prospettiva cristiana?

Al *secondo livello di analisi* si possono identificare tre linee di attenzione;

a) quali sono le possibilità ed i limiti insiti nelle nuove modalità di insegnamento e apprendimento ?

b) come fronteggiare i nuovi squilibri che le tecnologie avanzate possono rappresentare nello svantaggio tra paesi avanzati e paesi arretrati?

c) come tener desta l'attenzione tra modalità di rapporto verso i soggetti e quelle verso gli oggetti, tra saperi relativi a realtà oggettivabili e saperi che riguardano l'uomo e le sue possibilità relazionali?

Parte II

Secondo Seminario

« LA COSTRUZIONE  
DELL'IDENTITÀ »

*Roma, 20-21 giugno 2003*



# artecipanti al seminario

## **Presidente**

S. E. Mons. Cesare NOSIGLIA - *Presidente Commissione Episcopale per l'educazione cattolica, la scuola e l'università*

## **Direttore**

Don Bruno STENCO - *Direttore Ufficio Nazionale per l'educazione, la scuola e l'università*

## **Relatori**

Prof. Gustavo PIETROPOLLI CHARMET - *Presidente Istituto "Il Minotauro"*

Prof. Michele LENOCI - *Preside Facoltà Scienze della Formazione, Università Cattolica Sacro Cuore*

## **Coordinatori**

Prof. Italo FIORIN - *Docente di Didattica e Pedagogia speciale, Università di Messina*

Mons. Prof. Sergio LANZA - *Preside Pontificio Istituto Pastorale, Pontificia Università Lateranense*

Dott. Roberto PRESILLA - *Servizio Nazionale per il Progetto Culturale*

Prof. Cesare SCURATI - *Docente di Didattica e Pedagogia speciale, Università Cattolica Sacro Cuore*

## **Invitati presenti**

Don Vincenzo ANNICCHIARICO - *Responsabile Regionale PUGLIA*

Mons. Manlio ASTA - *Responsabile Regionale LAZIO*

Mons. Vittorio BONATI - *Responsabile Regionale LOMBARDIA*

Prof. Don Carlo BRESCIANI - *Docente di Teologia Morale, Seminario Diocesano di Brescia*

Prof. Don Daniele BRUZZONE - *Ricercatore di Pedagogia Generale e Sociale, Università Cattolica Sacro Cuore*

Padre Pierluigi CABRI - *Edizioni Dehoniane Bologna*

Prof. Marco CANGIOTTI - *Docente di Filosofia Politica, Università degli Studi di Urbino*

Mons. Dante CAROLLA - *Responsabile Regionale TOSCANA*

Dott. Luigi CRIMELLA - *Giornalista del SIR*

Don Giuseppe DE BERNARDIS - *Responsabile Regionale LIGURIA*

Prof.ssa Sr. Pina DEL CORE - *Pont. Facoltà Scienze dell'Educazione "Auxilium"*



Prof.ssa Carmela DI AGRESTI - *Preside Facoltà Scienze della  
Formazione, Libera Università Maria SS. Assunta*

Don Marco FARINA - *Responsabile Regionale MARCHE*

Prof. Italo FIORIN - *Docente di Didattica e Pedagogia speciale,  
Università di Messina*

Prof. Onorato GRASSI - *Docente di Filosofia Medievale, Libera  
Università Maria SS. Assunta*

Don Edmondo LANCIAROTTA - *Responsabile Regionale  
TRIVENETO*

Mons. Prof. Giuseppe LORIZIO - *Docente di Teologia  
Fondamentale e Metodologia Teologica, Pontificia Università  
Lateranense*

Prof.ssa Sira Serenella MACCHIETTI - *Docente di Pedagogia  
Generale, Università di Siena*

Prof. Don Guglielmo MALIZIA - *Direttore Istituto di Sociologia,  
Università Pontificia Salesiana*

Don Giorgio MAMELI - *Responsabile Regionale SARDEGNA*

Don Virgilio MARONE - *Responsabile Regionale CAMPANIA*

Prof. Giuliano MINICHIELLO - *Docente di Pedagogia, Università  
di Salerno*

Prof. Gaetano MOLLO - *Docente di Pedagogia, Università di  
Perugia*

Prof. Ferdinando MONTUSCHI - *Docente di Didattica e Pedagogia  
Speciale, Università Roma 3*

Prof.ssa Maria Teresa MOSCATO - *Docente di Pedagogia,  
Università di Bologna*

Prof. P. Saturnino MURATORE - *Vice Preside, Facoltà Teologica  
Italia Meridionale*

Prof. Don Carlo NANNI - *Docente di Filosofia dell'educazione  
Università Pontificia Salesiana*

Prof. Aureliano PACCIOLLA - *Fac. Scienze della Formazione, Libera  
Università Maria S.S. Assunta*

Prof. Luigi PATI - *Docente di Pedagogia Generale Università  
Cattolica Sacro Cuore*

Prof. Pasquale PIZZINI - *Regione Campania*

Prof.ssa Isabella PROIETTI - *Regione Umbria*

Prof. Don Roberto REZZAGHI - *Docente di Catechetica e  
Medotologia dell'IRC, ISSR Mantova e Milano*

Prof. Bruno ROSSI - *Dipartimento Scienze umane e dell'educazione,  
Università di Siena - sede Arezzo*

Prof. Mons. Ignazio SANNA - *Pro-Rettore Pontificia Università  
Lateranense*

Prof.ssa Concetta SIRNA - *Dip. Pedagogia e Scienze  
dell'Educazione, Università di Messina*

Prof. Pierpaolo TRIANI - *Ricercatore di Didattica e Pedagogia  
Speciale, Università Cattolica Sacro Cuore*

Prof. Giuseppe VICO - *Docente di Pedagogia Generale, Università Cattolica Sacro Cuore*

Prof. Don Dario Edoardo VIGANÒ - *Aiutante di Studio C.E.I. - Ufficio Comunicazioni Sociali*

Prof. Gerwald WALLNHÖFER - *Docente di Pedagogia Generale, Libera Università di Bolzano - Sede Bressanone*



# rima relazione

## La costruzione dell'identità. Il punto di vista psicologico

Prof. GUSTAVO PIETROPOLLI CHARMET  
Presidente Istituto "Il Minotauro" - Milano

Il viaggio verso l'identità si realizza nel percorso che porta dall'infanzia, attraverso la preadolescenza, all'adolescenza alle soglie del ruolo e della posizione sociale e culturale del giovane adulto. Si può leggere tale percorso utilizzando una chiave di lettura di ispirazione e provenienza psicanalitica – dove con ogni evidenza la regia degli eventi attuali che caratterizzano l'adolescenza e quindi i passaggi, gli *steps* verso la costruzione del sentimento di identità sociale, sessuale è affidato alle traversie del passato, ad una regia infantile che ipotoca tutto il percorso adolescenziale. Ma a dire il vero nelle situazioni critiche di disagio, dovendo apprestare dei dispositivi che sappiano erogare una risposta educativa tempestiva e intelligente alle problematiche affettive e relazioni dei nuovi adolescenti, ci è sembrato che, più che obbedire ad una regia del passato, il disagio adolescenziale e la difficoltà a costruire una identità sana, serena, integrata, armoniosa, dipendano da un complicato, difficile, luttuoso rapporto col futuro.

È la dimensione del futuro quella che determina ansietà, preoccupazione, è di fronte alla morte del futuro che i ragazzi diventano disperati e adottano dei comportamenti che sono i sintomi della loro sofferenza mentale che esprime il dolore per la perdita della speranza che esista un tempo, in cui si realizzerà la vocazione, in cui si realizzerà il progetto, il vero sé, ecc. Questi comportamenti sono sintomatici perché rappresentano il tentativo disperato di trovare la soluzione all'enigma della crescita. È una sofferenza molto grave durante il periodo adolescenziale percepire il proprio ritardo evolutivo, percepire di non farcela, percepire la crescita bloccata in alcune aree dello sviluppo. E allora i ragazzi e le ragazze che percepiscono questa situazione di stallo evolutivo cercano di organizzare dei comportamenti che fanno loro credere di avercela fatta a forzare il blocco, di aver superato l'ostacolo insormontabile, di aver realizzato le tappe evolutive tutte in una volta precipitosamente, diventando molto cattivi oppure ricorrendo alle sostanze o commettendo dei reati che li illudono di aver già conquistato subito il potere, la visibilità sociale, il dominio e aver spaventato gli altri per far passare la propria paura.

Bisogna dare grande importanza ad un ascolto che sappia individuare in quale area dello sviluppo del sentimento di identità c'è un possibile ritardo e capire come offrire un sostegno e una risposta educativa ai fenomeni complicati con i quali i ragazzi si presentano come tentativo di far capire agli altri il loro disagio, si tratta di mettere l'ascolto psicologico, psicodinamico, psicanalitico a servizio della formulazione di un progetto educativo.

Ho pensato di rileggere i problemi e le emergenze di ordine educativo che mi sembra caratterizzino l'accidentato percorso attuale dei nuovi adolescenti verso la costruzione dell'identità utilizzando molto quest'ottica della "paura di non farcela", paura di perdere il contatto con il futuro, di non riuscire a realizzare il compito evolutivo.

---

## 1. La corporeità inventata

Per gli adolescenti si tratta di dare significato e senso alla dimensione della corporeità, alla trasformazione del corpo che acquisisce competenze sessuate, competenze generative. Si tratta di costruire una nuova immagine del corpo e attorno a questo percorso si addensano delle difficoltà legate ai nuovi modelli educativi che ora cercherò di evidenziare.

In tutte le epoche, in tutti i contesti c'è la pubertà, c'è la trasformazione del corpo, c'è la necessità di costruire nella mente una nuova immagine del corpo, bisogna regalargli un significato affettivo, relazionale, etico e sulla base di questo costruire un valore dell'identità di genere e definire la propria identità sessuata.

Il percorso che porta alla costruzione di un'immagine corporea è importantissimo, perché dal punto di vista psicologico il sentimento di realtà è fondato sull'io corporeo. O si percepisce la realtà del corpo cambiato e trasformato o, se non si è neppure in grado di percepire realisticamente i confini della propria corporeità, c'è il rischio che un deficit nella costruzione dell'immagine reale del proprio corpo che è cambiato, che ha acquisito nuove competenze e abilità e ha nuove finalità, comprometta la possibilità di percepire correttamente l'altra realtà del mondo. I ragazzi usano da sempre diverse tecniche per aiutarsi a costruire un'immagine del proprio corpo, ci lavorano sopra (tutta la cosmesi, la profumazione, l'abbigliamento, il look, tutta una serie di manipolazioni più o meno violente del loro corpo esprimono molto bene il bisogno di cercare di controllare attivamente quella che è una trasformazione che subiscono passivamente dettata da madre natura).

Le manipolazioni della corporeità naturale delle ultime generazioni hanno acquistato una violenza particolare. Ad esempio, oggi siamo costretti a confrontarci con il fenomeno delle diete rigide ed è singolare che le ragazze vivano il dramma della colpa e della

vergogna a livello di corpo alimentare e non più di corpo sessuato, di corpo erotico. La loro vergogna per il grasso e il magro, cioè per la dimensione del corpo alimentare è di una intensità e una pervasività atroce e ha tutta una serie di conseguenze. Naturalmente sono un numero ristretto che parlano a nome di un'intera generazione di ragazzine che sono in difficoltà con la costruzione dell'immagine corporea.

L'anoressia, ma anche la bulimia, sono fondate sull'*invenzione* del corpo alimentare, grasso o magro, che annulla l'importanza del corpo sessuato e generativo.

Un analogo messaggio ci deriva dalla nuova usanza di lavorare non più sulla giubba, sulla felpa, sui jeans ma direttamente sulla pelle, infilandovi sotto dell'inchiostro di china e lasciando dei segni indelebili (il tatuaggio) o perforando la pelle per infilare monili. Piercing e tatuaggi manomettono in modo indelebile la pelle, mirando a *personalizzare e firmare* il corpo naturale.

Il doping, il culturismo, l'uso di droghe prestazionali indicano la ricerca di un supercorpo dotato di poteri stupefacenti; i look esasperati propongono un corpo sociale trasmettitore di messaggi.

Inoltre, e più tragicamente, registriamo un forte incremento del suicidio e del tentato suicidio, come manifestazione atroce di un corpo inventato come *persecutore*.

Tutte queste manipolazioni violente del corpo ci fanno pensare che la difficoltà possa consistere in questo: che nel processo di mentalizzazione del nuovo corpo inevitabilmente l'adolescente, sia maschio che femmina si imbatte in due caratteristiche peculiari del corpo, che diminuiscono molto il valore del nuovo corpo che pure regala molte esperienze interessanti e positive.

### **1.1 Un corpo mortale**

I ragazzi non possono negare che il nuovo corpo, se viene pensato proprio per costruirci sopra una nuova immagine nella mente, è un corpo che ha una data di scadenza, un corpo mortale e quindi il viaggio verso il corpo e la costruzione dell'immagine corporea li mette in contatto con la dimensione della mortalità del corpo. Può essere questo uno degli elementi che mette in imbarazzo questa generazione di adolescenti lungo il processo di mentalizzazione del corpo perché li mette a contatto con la dimensione della morte rispetto alla quale sono in difficoltà.

### **1.2 Un corpo complementare**

In sé e per sé il corpo maschile o femminile non è comprensibile se non lo si vede come complementare ad un altro corpo che lo rende *perfettamente comprensibile*, ma il corpo complementare è un oltraggio e un'offesa narcisistica, se si ipotizza che questi ragazzini vengano da una infanzia dove lo splendore dell'autonomia, dell'au-

tosufficienza, è poco propenso a subire l'oltraggio e la ferita narcisistica di dover ammettere che questo corpo chiede di dover apprendere condotte di seduzione, di corteggiamento finalizzate a costruire la coppia, la coppia amorosa, senza spaventare l'altro.

Se ammettiamo che i nuovi modelli educativi immettano nella preadolescenza dei ragazzini narcisisticamente fragili e quindi molto permalosi, comprendiamo come possa accadere che se si confrontano con la dimensione della dipendenza della loro corporeità dall'altro, o dalla morte, possono mettersi di traverso rispetto allo splendore del corpo naturale e negarlo o cercare di controllarlo attivamente attraverso diete, firmarlo, tatuarlo, perforarlo.

Dalla costruzione dell'immagine corporea i ragazzi devono poi, una volta che abbiano mentalizzato il corpo e abbiano acquisito la certezza di essere diventati definitivamente maschi o femmine, scegliere a quali valori affidare il processo di crescita, la regia dello sviluppo dell'identità maschile o femminile. E a questo proposito va vista come autentica emergenza educative il fatto che le ragazze sembrano avere difficoltà a tenere integrate tra di loro il valore della femminilità col valore della generatività e col valore della socialità. A molte di loro sembra che, essendo molto differita nel tempo la possibilità di esprimersi e di realizzarsi attraverso la generatività e la coniugalità, debbano puntare sulla realizzazione sociale come modo peculiare per esprimere il sé in adolescenza.

Le emergenze segnalate sono di origine culturale ed educativa. La definizione dell'identità sessuata avviene in un contesto socio-culturale ed educativo assai problematico, l'età per le scadenze evolutive si è fatta assolutamente aleatoria e anche il problema della relazione con le diversità è oggi molto più complicato. Questo per quanto riguarda quel segmento di costruzione dell'identità che ha a che vedere con i pensieri e i sentimenti che nascono dalla corporeità e che chiedono scelte di valori, di definizione di comportamenti e di stili di vita, modi di spendere e di utilizzare il corpo.

---

## 2. La crisi della progettualità personale

L'altra area dove si addensano delle emergenze educative che costituiscono un altro segmento della costruzione dell'identità è la nascita sociale, cioè il non essere più solo figlio, ma aspirare a diventare un soggetto sociale. In questa generazione di adolescenti tale fenomeno è caratterizzato da una fame di socialità, di amici, di gruppabilità molto anticipata, che verosimilmente è in relazione con il fatto che la nuova famiglia ha favorito un precoce processo di sviluppo di abilità e di competenze sociali dei propri figli. Le madri che lavorano hanno avuto bisogno che l'inserimento del proprio "cucciolo" nella rete delle relazioni con i coetanei avvenisse presto, fosse protratto nel tempo e molto soddisfacente. Le mamme che lavorano

hanno bisogno di sapere che il bambino è inserito in una rete di relazioni sociali da cui possa trarre un nutrimento affettivo legato ad un bisogno peculiare che viene attribuito al bambino, bisogno di avere delle relazioni di gioco che lo aiutano nella crescita, che non sono alternative alla relazione con la madre e col padre ma che integrano la relazione con la famiglia naturale e danno avvio precocemente alla costruzione di una famiglia sociale che i bambini sanno di costruirsi. I bambini vanno a scuola molto volentieri perché sanno che lì c'è un nutrimento affettivo che deriva dall'incontro con i propri coetanei e questo è fortemente favorito dal modello educativo familiare che ha bisogno di questo altro contesto che corre parallelo a quello familiare. Arrivati alla preadolescenza, però, scatta un nuovo bisogno di socialità e il gruppo dei coetanei diventa una superpotenza affettiva alla quale è molto discutibile si possa attribuire una capacità, una competenza educativa. La vita mentale del gruppo degli adolescenti, soprattutto maschi, è sempre esposta al rischio di funzionare in modo molto primitivo e i problemi maggiori che abbiamo nell'ambito della microcriminalità o comunque della trasgressività adolescenziale dipende dal fatto che sono molto diminuiti i misfatti commessi individualmente, ma sono molto aumentati i misfatti commessi dal gruppo.

Abbiamo il problema di capire come accada che i ragazzi e le ragazze si incontrino in una dimensione amicale, siano dei coetanei amici che si conoscono fra di loro, non dei complici, non appartengano a una banda minorile, ma nel corso della serata o del pomeriggio il gruppo possa subire una repentina metamorfosi e da gruppo di coetanei coesi e accomunati dalla condivisione di un progetto creativo, possa subire la metamorfosi in gruppo-banda e per un breve tempo dedicarsi ad attività fortemente trasgressive, spesso molto crudeli (perché il gruppo non ha nessuna capacità di identificarsi con il dolore della vittima e non ha nessuna capacità di prevedere la conseguenza del proprio gesto), violenti, gravi per la vittima. Oltretutto il gruppo deresponsabilizza ed è questo il motivo per cui il reato può essere commesso da ragazzi che pur appartengono a una famiglia convenzionale, che hanno anche valori di riferimento positivi.

Oggi abbiamo una socialità precoce e una pubertà psichica che precede la pubertà biologica, constatiamo un ingresso in dinamiche affettive e relazionali preadolescenziali già in quarta e quinta elementare, creando degli stili di vita, dei modelli presunti di socializzazione orizzontale tra coetanei che un tempo si vedevano in seconda e terza media. A tale socialità molto precoce non corrisponde la nascita di una parallela competenza nel campo dello sviluppo etico o valoriale, ma anche delle abilità e delle conoscenze in altre aree.

Anche l'altro aspetto della nascita sociale, quello di nascere come studente (uscire dalla scuola dell'obbligo e entrare nella scuola superiore) pone tanti problemi. Questa generazione di adole-



scenti è in difficoltà a dare un significato etico alla scuola, i ragazzi sono culturalmente orientati ad attribuirgli un significato espressivo, ciò che chiedono alla scuola è di aiutarli ad esprimersi, a realizzarsi, a crescere, a capire, e questa domanda è assai problematica per il mondo della scuola. L'emergenza educativa che ne deriva è che il ruolo affettivo di adolescente troppo spesso si scolla dal ruolo sociale di studente, perché il ruolo sociale di studente non riesce più a governare gli affetti dell'adolescente e tutta la demotivazione deriva dal fatto che le energie creative, la capacità di sperare, la voglia di esprimersi e di realizzare dell'adolescente non transitano attraverso l'appropriazione degli strumenti che l'esercizio del ruolo di studenti mette a disposizione. Quando i ragazzi vanno a scuola *da adolescenti* non riescono a capire e non possono partecipare al lavoro scolastico. Dobbiamo far capire ai ragazzi che l'esercizio del ruolo di studente è una mediazione ottima per realizzare alcuni compiti evolutivi inscritti nel ruolo affettivo di adolescente, ma non riusciamo a 'vendere' bene il ruolo di studente. Probabilmente lo presentiamo in modo arcaico, glielo proponiamo come se fosse caratterizzato da una sacrificialità e da una richiesta di sottomissione che per loro non è comprensibile culturalmente. Non riescono a capire. E quando dall'esercizio del ruolo di studente giunge al ruolo affettivo di adolescente una serie di mortificazioni e di delusioni i ragazzi tagliano i fili che connettono in sé i due ruoli ed entrano in uno stato di anestesia totale rispetto ai dolori, alle sofferenze, alle mortificazioni, alle paure ma anche alle grandi speranze che potrebbero derivare dall'esercizio del ruolo di studente.

---

3.  
La nostalgia-rifiuto  
dell'autorità

Una terza area che prendiamo in considerazione è quella del rapporto con l'autorità. Con l'autorità interna, con quella che gli psicanalisti chiamano "super-io", che è poi visto nelle relazioni sociali, nelle relazioni scolastiche, nelle relazioni gruppalì. Anche in questo campo siamo di fronte a delle emergenze educative, perché il processo di separazione-individuazione che si consuma all'interno della famiglia avviene nei confronti dei genitori, che sono troppo buoni e da cui è difficile separarsi. Il livello di conflittualità fra le due generazioni all'interno della famiglia è molto basso e quindi il processo di separazione si prolunga nel tempo e ai ragazzi sembra davvero non interessare e non entra a far parte del contenzioso familiare. Le problematiche relative alla conquista del potere non sembrano preoccuparli, come se il potere all'interno della famiglia fosse stato ridistribuito già prima dell'adolescenza e non confliggono con i genitori sulle problematiche sessuali, confliggono invece sul problema della socialità, del riconoscimento di avere adeguato tempo e risorse per coltivare la loro fame di socialità orizzontale.

Quindi abbiamo un'emergenza educativa legata al basso livello di conflittualità all'interno della nuova famiglia, che cerca di farsi obbedire per amore e non per paura dei castighi e quindi cerca di tenere basso il livello del conflitto per poter utilizzare lo strumento della relazione, perché è attraverso la relazione che passa l'affetto e se si vuole farsi obbedire per amore bisogna avere una buona relazione.

Una separazione difficoltosa aumenta le difficoltà nell'elaborare il processo di individuazione e aumenta un po' la malinconia, il lutto, l'imbarazzo nel rivendicare la propria autonomia che viene rivendicata verbalmente ma non viene conquistata internamente.

Quello che viene coinvolto dalle difficoltà che i ragazzi attualmente incontrano nel processo di individuazione è proprio la definizione del proprio progetto futuro e la definizione della propria vocazione, la capacità di sperare nella società della complessità. Bisogna tener presente che l'attuale generazione di docenti non è più sostenuta dalla diffusione generazionale delle 'filosofie della speranza'; le generazioni precedenti, se non riuscivano a sperare individualmente, potevano appoggiarsi alle teorie che garantivano la speranza, socialiste o liberiste, che promettevano che il progresso sarebbe stato illimitato. Oggi i ragazzi non hanno a disposizione nessuna filosofia di questo tipo e la crisi delle ideologie fa sì che non abbiano supporti nel poter sperare e quindi la relazione col futuro è minacciata anche da questo dato culturale. Molte ricerche psico-sociologiche tendono a documentare la tendenza dei ragazzi a eternizzare il presente, a non vedere nella realizzazione del progetto futuro l'obiettivo stesso individuale. Incontrano difficoltà nel seppellire delle parti di sé, delle istanze narcisistiche e anacronistiche, che rimangono vive e proseguono nel tempo, vengono coltivate e offrono possibilità di esprimersi dal momento che non c'è nessuna fretta nell'accantonarle e nessun rito sociale che pretenda la loro scomparsa, e questo ritarda il processo di costruzione dell'identità.

---

#### 4. Il disorientamento valoriale

L'ultima area che prendiamo in considerazione è quella della definizione dello sviluppo etico e dei valori ideali. Spesso si afferma che oggi viviamo una profonda crisi di valori e non mancano gli episodi, anche tragici che possono suffragare questa tesi.

Se è vero che gli adolescenti di oggi sono figli di una famiglia affettiva, non più di una famiglia etica, tale famiglia, per tenere basso il livello del conflitto, rischia di separare le regole famigliari dai valori, perché ha bisogno di regole reversibili e che non prevedono dei castighi solenni, mentre se una regola è saldata al principio, al valore per forza di cose il conflitto tende ad innalzarsi.

E allora per avere un po' di regole e per conservarle, bisogna che le regole che si costruiscono all'interno della famiglia siano svincolate dai valori e dai principi. Questa etica affettiva, questa enfasi sul valore della relazione, l'ipotesi che originariamente il bambino sia buono e creativo e che quindi si tratti non di inculcare dei valori, ma di riuscire ad aiutarlo ad essere sé stesso e quindi a tirar fuori il suo valore, il suo talento, avvicinandogli le risorse in un clima relativamente pacifico, ha contribuito a trasformare la qualità della relazione tra le due generazioni. La crisi dell'autorità del padre ha sicuramente favorito il pacifismo dei figli, sicuramente questa generazione non sembra cercare il nemico, non sembra battersi per abbattere o per conquistare il potere, sembra invece avere un forte interesse di chiedere di diventare visibile, di avere ascolto, relazione.

I ragazzi delle scuole superiori pretendono che la valutazione avvenga all'interno della relazione, altrimenti non ha nessun senso, non ne tengono conto e non provoca né dolore né vergogna né sentimento di colpa. Tutto l'insieme fa sì che la scelta dei valori reali vada verso il privilegio di valori espressivi e riparativi. Credo sia abbastanza facile alimentare l'animo dei ragazzi proponendo loro degli ideali riparativi – campagne a salvaguardia della terra, della natura – e offrire delle relazioni – c'è una buona spinta verso il volontariato giovanile che in fondo non fa che portare fuori della famiglia quello che è il valore della famiglia, cioè costruire relazioni (se i ragazzi vedono che c'è qualcuno solo sentono il bisogno di andare ad offrire relazione perché questo è un valore che hanno imparato).

Come si vede, ci sono peculiari difficoltà, ma c'è anche un corrispettivo positivo (il pacifismo, la diminuzione della conflittualità, le pari opportunità, i nuovi rapporti tra maschi e femmine, la vita di gruppo sostanzialmente abbastanza positiva). È però indispensabile avere la consapevolezza dei rischi e dei pericoli che si impongono alla nostra attenzione come vere e proprie emergenze educative. Tutte le volte che ci troviamo di fronte ai ragazzi che sono incappati in una situazione di stallo evolutivo e che ricorrono a fantasie di recupero maturativo accelerando forsennatamente la scelta di una falsa identità, mettendosi la maschera dei cattivi, manipolando il corpo, ecc., il progetto non può che essere un progetto educativo orientato ad aumentare moltissimo il sentimento di responsabilità. Credo che questo sia uno dei temi più rilevanti. Bisognerà far sì che scuola, famiglia, associazionismo, riescano a sottoscrivere un nuovo patto orientato a far sì che i ragazzi sviluppino un livello di responsabilità molto maggiore prima di tutto nei confronti del sé, del corpo, come premessa per poter assumere responsabilità nei confronti dell'altro, del bene condiviso, della comunità sociale nel suo insieme. Ma non essere responsabili neppure nei confronti del proprio corpo, dei propri pensieri, dei propri affetti rende molto problematica l'eventualità che riescano ad essere responsabili nei confronti dell'altro, della morte, della violenza.



# Seconda relazione

## La costruzione dell'identità.

### Il punto di vista filosofico

Prof. MICHELE LENOCI - Preside Facoltà Scienze della Formazione,  
Università Cattolica Sacro Cuore - Milano

Le riflessioni sull'identità e sulla sua costruzione nascono molte volte anche da fatti di cronaca spesso tragici o che mettono in luce situazioni di profondo disagio nei giovani, tra i giovani, tra i giovani e gli adulti, all'interno delle famiglie, sfatando tante volte dei miti o mettendo in luce come dietro apparenti situazioni di tranquillità covino difficoltà spesso inaspettate e comunque abissalmente drammatiche.

La situazione attuale è molto complessa e ricca di sfumature e questo rende difficile unificare tutti questi elementi sotto un unico comun denominatore o cercare di trovare in maniera semplicistica un'unica chiave interpretativa.

La ricerca di un significato va compiuta non pensando ad una "reductio ad unum" molto semplice e molto facile, ma cercando piuttosto di vedere in che modo quel significato che vogliamo trovare possa rendere ragione di quella complessità senza eliminare alcun elemento e vedendo di valorizzare quanto più è possibile del positivo che in questa situazione emerge.

Gli episodi più tragici ci colpiscono molto, anche perché la stampa e la televisione insistono su di essi per ovvi motivi. Però non devono farci cadere nella tentazione di considerarli come emblematici o addirittura gli unici elementi capaci di dare la chiave di volta della situazione attuale. Certo sono sintomatici e come sintomi sono preoccupanti e meritano una riflessione.

Ma, neppure di fronte a certi fatti molto gravi e sintomatici, dobbiamo dimenticare una situazione di grande equilibrio e di grande normalità che pur caratterizza la situazione attuale. Quello che invece va tenuto presente è che oggi l'equilibrio che molte volte viene conquistato, vissuto dai giovani e nelle famiglie, ha sicuramente un prezzo; per essere conseguito implica una fatica certamente maggiore di un tempo. E di questa fatica ci si deve rendere conto e questo fatto merita una riflessione.

Qual è allora la prospettiva filosofica che può porre alcune categorie utili a farci interpretare certi fenomeni attuali? Il tema della soggettività è un tema che affligge e domina il pensiero moderno

dall'inizio alla fine. Cartesio e Nietzsche sono quasi due modelli del modo in cui la soggettività nasce, pone le sue premesse e d'altro lato si cerca di dissolvere. In Cartesio il cogito costituisce il "primum" che è il fondamento epistemico della nostra conoscenza, della nostra identità, ma non è un fondamento ontologico. È Dio che garantisce l'essere nostro, anche del cogito, e garantisce la rettitudine della conoscenza. E qui emerge subito come, all'inizio del cogito, quando la certezza dell'io vince ogni dubbio, *l'altro* faccia il suo ingresso per consentire all'io, al sé, di essere e di essere veramente se stesso. Il problema dell'io, del sé e dell'altro, nasce fin dall'origine del pensiero moderno come una dialettica che crea molti problemi. Ma insieme questo sé nasce come una coscienza, che lascia quasi subito le vesti di una persona concreta, di un ego, per diventare subito una "res", quasi una coscienza tendenzialmente impersonale che, con la coscienza trascendentale kantiana e l'idealismo, diventerà sempre più un pensiero che conquisterà la sua autonomia a scapito della concretezza dell'io, che vive in una certa storia e soprattutto che è in rapporto con un tu.

Questo dice la difficoltà di avere un rapporto chiaro con l'altro e tutto sommato anche con la realtà. O si cerca di dimostrare questo *altro*, che poi diventa emblematicamente Dio, attraverso prove razionali, rigorose, ma questa dimostrazione è sempre alla luce di un dualismo, che da un lato rischia di essere non superabile e dall'altro rischia di essere non giustificabile. E Kant di questo dualismo è l'emblematico testimone. C'è sì Dio, ma è un dio che forse con il cogito, con il soggetto, ha un rapporto molto estrinseco. Certo il soggetto lo pone, lo dimostra, lo riconosce, ma non è quel rapporto che c'era nella filosofia scolastica, nella patristica. Oppure la coscienza diventa sempre di più l'assoluto, in maniera molto coerente, diventa essa che non soltanto pone un altro, ma pone fundamentalmente se stessa e allora Dio, gli altri, diventano figure, momenti di questa coscienza in un cammino lungo, dialettico, che coincide con la storia, necessario ma superabile, giunge all'affermazione dell'assoluto.

In questa coscienza assoluta, l'altro, però, nella sua concretezza, viene perduto e anche il riferimento alla concretezza dell'io viene smarrito (le rivendicazioni di Kierkegaard, in questo senso, sono molto forti ed emblematiche). Emerge così come l'affermazione del cogito, dell'io, dell'identità ha una difficoltà a fare i conti con l'altro, ma anche a fare i conti col proprio corpo e con la realtà fisica di cui questo corpo è testimonianza. Un dualismo corpo-anima, dunque (se tutto non viene assorbito nella coscienza assoluta), un dualismo antropologico caratterizza molto pensiero moderno. Certi rifiuti della dimensione spirituale e dell'anima sono determinati da quel dualismo che là nasce e col quale forse i conti non sono stati pienamente fatti.

Cartesio è all'inizio del pensiero moderno e emblematicamente alla sua fine, ammesso che vogliamo vederla così, troviamo Nietzsche, uno che è più capace di dubitare di Cartesio, che riesce anche a mettere in questione quell'io, quel cogito, quella certezza, quell'evidenza che per Cartesio sembrava indubitabile. In Nietzsche il dubbio non diventa tanto negazione ma decostruzione, constatazione che a uno sguardo più sospettoso, e quindi più attento, certe enfasi si svuotano e si dissolvono. E una di queste enfasi è proprio quella posta sul soggetto, sulla sua identità, che sono viste come figure retoriche, come menzogne dimentiche di essere tali. Menzogne in senso extramorale come Nietzsche ci ricorda. Così che il mondo interiore, quel mondo che per Cartesio aveva il sigillo dell'indefettibilità, della verità indubitabile, della certezza che pensato e reale coincidessero, quel mondo interiore avrebbe per Nietzsche soltanto un carattere fenomenico, illusorio, la percezione interna, la connessione causale di pensieri, sentimenti, desideri, il rapporto di soggetto e oggetto, sarebbero frutto della pura immaginazione, dietro al cogito ci sarebbe solo l'abitudine linguistica, grammaticale, socialmente suffragata di aggiungere un'agente per ogni azione, nulla di più.

I.  
Alcune  
considerazioni

1.1. L'identità, l'io, il sé, implicano evidentemente *una differenza*. Non c'è una permanenza di un qualcosa che, identico e senza relazione, rimanga immobile dall'inizio alla fine di una storia, ma non c'è neppure un succedersi di flash, di lampi che, senza relazione gli uni con gli altri, dovrebbero marcare questa vicenda di un io apparente. Parlare di io vuol dire fare i conti con una identità che muta e che con un mutamento ha in qualche modo in sé qualche cosa di permanente. La permanenza fa riferimento all'idem, al medesimo, ma nella persona, nel sé c'è anche quel riferimento all'io, a quella prima persona, la permanenza è anche nelle cose, nei tavoli, nelle case, nei monti. Il soggetto, il sé è proprio quell'ipse che è capace di parlare solo in prima persona, di assumere una responsabilità, di riflettere su di sé, di coinvolgersi personalmente. I due momenti dell'idem e dell'ipse sono la prima condizione di questa costruzione del soggetto e quindi una costruzione che implica una responsabilità, affinché il sé non decada, come Heidegger ci insegnava, in un sè anonimo, in un sè nel quale il soggetto responsabile e cosciente si appiattisca rinunciando alle sue responsabilità come una cosa fra le altre.

1.2 Il rapporto con la propria corporeità vissuta va visto non come una controparte di un cogito che a quella corporeità sarebbe estraneo, con quella corporeità si sentirebbe quasi vincolato in un



carcere asfittico, ma come **modo** essenziale per esprimere lo stesso sé, perché di quel sé nella stessa corporeità emergono tracce positive o negative, perché media il rapporto con gli altri e con la realtà. *La difficoltà del rapporto con la corporeità è la difficoltà del rapporto con la realtà.* Una visione unitaria del sé vuole non soltanto rendere più vero il modo di concepire il soggetto, l'uomo, la persona, ma anche più vero il modo di rapportarsi alla realtà che vuol dire poi alle cose e agli altri. E in questa dimensione della corporeità si sottolinea una tematica che è stata spesso dimenticata, quella che la filosofia antica e medievale ci ha tramandato e che ha spesso sottolineato vale a dire quella dell'*habitus* come formazione di un carattere, come richiamo all'esercizio delle virtù che non sono solo dimensioni spirituali quasi angelicate, ma implicano tutto il riferimento a una corporeità che non è una macchina da piegare, cui anche Pascal cartesianamente indulgeva, ma è un corpo vissuto, animato da uno spirito ma pur sempre con il suo peso e le sue caratteristiche.

1.3 Il rapporto con l'altro diventa essenziale in un triangolo, in cui un vertice è l'altro uomo, l'altra persona, e l'altro vertice è Dio. Questo rapporto diventa fondamentale e il pensiero contemporaneo nell'accettazione o nel rifiuto, riconosce che la costruzione del sé deve fare i conti con questa modalità dell'altro. Ma questo rapporto con l'altro – uomo e Dio – si articola inevitabilmente in un rapporto con la temporalità come storia, e non la temporalità in cui semplicemente le cose del mondo accadono e si succedono in maniera certo irreversibile, ma in cui un episodio vale l'altro e tutto è fungibile, ma come storia in cui accadono eventi che sono portatori di un significato, e che non soltanto non sono irreversibili, ma non sono, nel loro significato, fungibili l'uno rispetto all'altro. Rapporto con la storia vuol dire rapporto con il passato e con il futuro. Un tempo forse era più difficile fare i conti col presente, che era poco ricco di soddisfazioni e quindi il senso lo si trovava o in un passato, dal quale si era decaduti e rispetto al quale ci si sentiva quasi in colpa, o nel desiderio di ritornare forse a quell'età in un cammino che si sperava ritornasse ciclicamente, oppure lo si trovava in un futuro dal quale si attendeva, attraverso o una prospettiva escatologica o una prospettiva rivoluzionaria, l'adempimento di quella promessa che il presente costituiva ma che nel presente non trovata alcuna realizzazione.

Oggi certamente il presente è più ricco e questo, per tanti motivi, rende più difficile fare i conti col passato ma anche col futuro. La costruzione del sé esige questo rapporto con la temporalità come storia e quindi con il problema della generazione e col problema della tradizione, non vista come qualcosa che opprime o ma come l'apertura di una possibilità, di un progetto che va verificato, magari contraddetto, ma va comunque assunto, e il rapporto è con un futuro rispetto al quale la capacità progettuale deve manifestarsi.



Il futuro allora diventa non semplicemente un'apertura vuota. Perché se il futuro è ciò che è rimasto dal fallimento delle utopie, rischia di essere qualcosa da cui fuggire, e probabilmente il futuro vuoto col quale oggi ci si misura è forse il frutto di quel futuro caricato di troppo peso, che certe prospettive esclusivamente utopistiche avevano viste come risoluzione di tutti i mali del presente. Forse il futuro va visto come la possibilità di realizzare un cammino e di raggiungere una meta, una vocazione che però non sia disgiunta, come un valore astratto, dalla persona che in quel cammino è coinvolta e non sia neppure disgiunta o separata dal cammino che a quella meta porta. L'oggi che la persona vive, il cammino che compie e la meta che deve raggiungere non sono elementi astratti ma sono elementi che devono essere posti in una relazione nella cui concretezza soltanto quel futuro può cominciare a ritrovare un senso. In caso contrario, se il mio io viene contrapposto al futuro e c'è tra questi due termini un percorso faticoso da fare, il rischio è che ci si appaghi del presente e sul futuro i conti non si facciano.

La prospettiva del futuro va recuperata, non in una chiave meramente utopistica come fuga da un presente in cui si sta male, ma come l'adempimento di una promessa che però consenta di ritrovare nello stesso presente un senso e di dare vigore e senso al cammino. Solo così credo che possa essere possibile la costruzione di una identità.

---

## 2. La corporeità

Oggi certamente c'è difficoltà a fare i conti con il proprio corpo e con ciò che la corporeità implica (realtà, finitezza, limite, dolore, dipendenza dall'altro). Questa visione dualistica non risolta continua ad animare e ad affliggere la riflessione contemporanea, un dualismo che, quando viene risolto, finisce in un forse larvato materialismo. Il corpo oggi o viene rifiutato o viene esaltato. Il rifiuto ha molte forme, ma una di queste può essere anche quel tentativo di renderlo completamente plastico e dominabile, complice anche la tecnologia o le manipolazioni che le biotecnologie consentono, quasi che questo corpo possa totalmente dipendere da noi e darci una capacità, un potere di dominio e di autosufficienza che ci garantisca in qualche modo la fuga dal dolore, dalla morte, l'adempimento dei desideri. D'altro lato l'esaltazione del corpo si ha anche in tutte quelle fughe verso l'Oriente in cui, per trovare dimensioni di meditazione spirituale, si cerca forse soltanto di raggiungere l'equilibrio attraverso un culto della corporeità sul piano sensitivo e immediatamente istintivo, senza però che questo culto raggiunga l'equilibrio sperato.

Qui emerge, da un lato, il potere della tecnologia e, dall'altro, quello della dimensione virtuale-immaginativa. La tecnologia, oggi,

proprio con le modificazioni che consente a livello delle biotecnologie, dà una percezione di noi stessi molto modificata. La dimensione biotecnologica non è solo un fatto applicativo (quasi che ci sia la scienza pura e poi ci sono le applicazioni) ma incide molto nell'immagine che noi abbiamo in riferimento anche alla nostra corporeità e alla possibilità di agire su questa corporeità e quindi a tutte le potenzialità (rispetto al dolore, alla morte) che questa tecnologia sembra prometterci. La familiarità con la dimensione virtuale rende più difficile il rapporto con la realtà e soprattutto con quell'irrevocabilità che il reale implica. Molte volte si vede che il rapporto con la morte sembra essere lo stesso di quello con la morte che accade in televisione o nei giochi virtuali, dove è vero che qualcuno muore, ma in fondo nulla è mai definitivo perché è una cosa finta e da cui si può tornare come in gioco a finale aperto, dove si può sempre decidere come combinare o ricombinare le cose.

La realtà implica una definitività, una irrevocabilità con la quale è difficile fare i conti, ma con la quale è doveroso farli.

### 3. La difficoltà progettuale

Rispetto ad alcuni anni fa la situazione è molto cambiata. Siamo molto lontani da quella stagione esistenzialistica che esaltava la libertà come luogo di una progettualità completa e quasi senza limiti. Siamo anche lontani dall'esaltazione della spontaneità e della creatività, che negli anni del '68 venivano visti come caratteristici dell'impegno, magari rivoluzionario, capace di portare progresso, ma certamente non inscatolabile in categorie predeterminate, era l'immaginazione che si pensava di portare al potere. Siamo lontanissimi da quella progettualità che certe utopie di stampo ottocentesco, ancora vive per tutto il novecento, hanno posto come meta dei sacrifici e delle azioni di intere generazioni.

Oggi si pensa quasi che l'idea di progetto suoni totalitaria forse proprio perché si ha in mente quel tipo di progetto e di utopia che tanti sacrifici e tante vittime costò. E non è un caso che molti autori che di quelle utopie furono difensori, difendano oggi quella debolezza progettuale che sembrerebbe, a differenza di quelle utopie, più rispettosa dell'altro, più capace di flessibilità, più attenta alla revocabilità delle decisioni che sembrerebbe, insieme con la flessibilità, una delle qualità oggi più apprezzate. Spesso nella storia gli eccessi di una parte vengono poi colmati o solo apparentemente compensati dagli eccessi dell'altra. Certo che anche per queste ragioni c'è una difficoltà progettuale che nasce anche da un altro aspetto. Dalla tentazione che c'è stata in anni non lontani di vedere il rapporto col passato solo come critica, come distruzione, senza la preoccupazione di proporre qualcosa di costruttivo che facesse i conti con la realtà. Quante volte si diceva che il riformismo era ne-

gativo, che bisognava prima eliminare, distruggere e poi sarebbe nato qualcosa di nuovo. Questa tendenza, assieme alla forte sottolineatura esclusivamente utopica del futuro, forse aiuta a capire qualcosa della difficoltà progettuale dell'oggi. Certamente se il compito primario è eliminare, se è difficile fare i conti con la realtà e con la storia per proporre qualcosa, e proporre qualcosa significa fare i conti con quella durezza del reale che non consente l'attuazione di tutti gli infiniti progetti possibili, è certo che allora è più facile essere umili nel progettare non tanto perché si rispettino gli altri quanto si ha difficoltà a fare i conti col futuro.

Un altro problema è costituito dal riconoscimento della legittimità, della doverosità di molti desideri e di molti progetti, anche positivi singolarmente presi, ma con la difficoltà di trovare una proposta che li armonizzi in maniera da renderli compatibili. Non ci si rende spesso conto che non basta perseguire progetti anche in sé positivi, per essere progettuali occorre delinearli in maniera che siano coerentemente perseguibili e, per usare un termine filosofico, fra di loro com-possibili. È bello perseguire progetti che, singolarmente presi, sono lodevoli, ma è ancora necessario, e qui sta l'esercizio di chi agisce nella polis, cioè del politico, capire che non tutto può essere attuato nello stesso modo, occorre una gerarchia, occorrono delle priorità e il progetto è quello che non soltanto si propone un fine ma una serie di fini, un organismo, un insieme di fini possibilmente compatibili, coerenti e realizzabili. La difficoltà progettuale deriva anche dalla difficoltà di misurarsi con questa fatica, alla quale il realismo obbliga e cioè quella di fare i conti con i propri desideri, con gli scopi, anche con quelli legittimi per trovare una prospettiva che, pur rispettandoli il più possibile, consenta anche una loro realizzazione. E questo vuol dire che occorre capire che la razionalità non è solo capace di individuare mezzi adeguati ai fini, ma è anche una capacità di proporre e di giustificare dei fini. Oggi spesso l'accento sui fini è posto soltanto per dire che sono soggetti di una opzione, di una scelta tutto sommato arbitraria, non discutibile, non argomentabile. Occorre riproporre il discorso di una razionalità, della quale un po' forse si è persa traccia, capace di progettare sui fini, di giustificare i fini e di trovare il collegamento tra i fini che aggettano sul futuro e chi oggi vive il presente e che in quei fini deve trovare il suo compimento.

Ma facendo questo si dovrebbe cercar di capire per quale ragione valga la pena di spendersi per quei fini e di intraprendere una fatica che quel cammino implica. È soltanto l'indicazione di un percorso concreto nel quale lo stesso soggetto si senta coinvolto come colui che in quel cammino cresce e alla fine si realizza, solo questo può far capire ciò per cui vale la pena vivere, che non vuol dire soltanto quanto merita ma quanto vale di pagare un certo prezzo per vivere. In caso contrario capisco che se si può evitare di pagare il prezzo ciascuno di noi lo fa.

Questo spiega perché ci sia un certo disorientamento valoriale. Parlare di crisi di crisi dei valori non è un discorso nuovo, in ogni epoca ci è lamentati della crisi dei valori. Oggi ci sono molti valori che sono esaltati e praticati. Non facciamoci illusioni, spesso l'esaltazione dei valori sostituisce la loro pratica. Ma qualche volta, fra i giovani più che fra gli adulti (perché siamo spesso noi che esaltiamo i valori solo perché non li pratichiamo più e non potendo dare più cattivi esempi diamo buoni consigli), c'è una capacità di esaltare e praticare valori come la pace, la tolleranza, ma anche quelli che emergono nel volontariato con una forte carica di sacrificio e di costo umano, e c'è anche una esigenza di autenticità. Non ci si accontenta più di perseguire un valore un po' astratto, e forse un po' ipocrita, ma si vuole quasi capire che quel valore è qualcosa che merita, per il quale vale la pena di vivere e che quindi implica un coinvolgimento esistenziale.

Sembra quasi che il disorientamento valoriale non voglia dire che non si seguono valori ma voglia dire che è difficile individuare un organismo valoriale capace di restituire organicità e integralità all'esistenza quasi che in momenti e in tempi diversi si perseguano valori diversi che però si vedono difficilmente compatibili l'uno con l'altro.

Spesso, però, il perseguimento del valore viene visto come l'adempiimento di una tensione quasi più emotiva, sentimentale, come ciò che immediatamente attira ciò che immediatamente mi soddisfa.

E allora il problema del disorientamento valoriale è duplice. Da un lato, c'è la riduzione della dimensione del valore alla dimensione del soddisfacimento immediato – un altro dei modi con cui il presente prevale sul futuro – e, dall'altro, proprio perché il valore si appiattisce sulle sensazioni immediate, diventa difficile avere la prospettiva del futuro e quindi l'organicità.

Forse sarebbe meglio non parlare più di valori, ma di fini, perché nella dimensione del fine è più presente quella del cammino, della "fioritura" della propria esistenza, della realizzazione di una vocazione. Questo implica che anche ciascuno di noi, ma soprattutto il giovane, possa essere educato, nell'intraprendere quel cammino che implica un costo, a vedere anche una valorizzazione della sua esistenza presente, così che quel coinvolgimento che gli è richiesto sia un coinvolgimento che lo lega agli altri, a una storia, e già fin d'ora lo arricchisce.

---

#### 4. L'autorità

Questo aiuta a capire il discorso sull'autorità. L'autorità è qualcosa di cui si ha bisogno, ma che tutto sommato viene rifiutata. Il rifiuto, la nostalgia dell'autorità, la difficoltà di fare i conti con l'autorità è un altro dei modi in cui emerge la difficoltà di fare i conti

con la realtà e con l'altro nella misura in cui in una situazione tendenzialmente ideale ogni altro potrebbe o dovrebbe diventare autorità per ciascuno di noi.

Viceversa la difficoltà dell'esercizio dell'autorità e del riconoscimento della medesima, nasce anche dal fatto che persone a vario titolo rivestite di autorità spesso hanno abdicato all'impegno, sia per una visione falsamente paritaria, sia per un altro alibi per cui bisogna giustificare e non basta dare un ordine per renderlo plausibile, quasi che questo esentasse dal dovere. Ma ci sono situazioni in cui l'ordine non può essere giustificato non perché sia ingiustificabile ma perché il gioco, la situazione del giustificare l'ordine non si pone.

Ma molte volte il ricorso alla giustificabilità doverosa dell'ordine nasconde un'altra esigenza, la fuga dalla responsabilità, dal dovere delle scelte, dell'assumersi l'onere di dire dei no e dei sì, poiché dire dei no non piace molto. Purtroppo molte autorità hanno avuto la difficoltà a riconoscere questa necessità: che il compito dell'autorità è quello di indicare un cammino, non solo di descriverlo e di raccontarlo, ma di prescriverlo. La prescrizione non vuol dire incapacità di argomentare per quella determinata indicazione, ma il fatto che possa argomentarlo non mi sottrae dal dovere di decidere, di dare dei no, di porre dei rifiuti, di effettuare anche scelte dolorose. La possibilità di renderle ragionevoli non toglie questo aspetto che può essere anche difficile e penoso, ma è inevitabile in un cammino educativo di crescita.

Questo non vuol dire che si debba essere sadici e masochisti. Il cammino è la crescita, è la pienezza, è la felicità ma sappiamo bene che il cammino verso la crescita e la felicità non implica che questo cammino sia sempre gioioso, felice e senza pena. C'è anche la potatura e molte volte non è una cosa piacevole. Una difficoltà nell'esercizio dell'autorità è stata data da anni di un suo esercizio ipocrita e formale che in tempi recenti è stato giustamente condannato. Lì sì la mancanza di argomenti, il fatto che spesso ciò che veniva indicato fosse implausibile o addirittura falso, si nascondeva dietro le vesti paludate dell'autorità. Ben diversa dall'incapacità di assumersi le responsabilità di fronte a decisioni giuste e motivate, qui invece abbiamo l'incapacità di motivare delle decisioni che si vogliono imporre, ma per le quali non ci sono ragioni plausibili. E in mancanza di ragioni esistenti le si impongono, e allora emerge il formalismo e l'ipocrisia che sono nient'altro che la maschera del vuoto.

Queste due difficoltà di esercizio dell'autorità hanno messo in crisi una modalità educativa che è essenziale per cui oggi, più ancora che richiamare alle forme di un corretto esercizio dell'autorità, è necessario educare ad essere autorità, educare cioè al senso autentico dell'autorità che implica il riferimento a una storia, a una ge-

neratività, a come tramandare sensi e significati per la propria identità. Il riferimento a una tradizione non chiude ma apre il discorso e rende possibile rifiuti che talvolta sono utili e necessari e consentono la crescita. Solo una simile autorità può far crescere con quella responsabilità, con quel coraggio che sa scommettere sul futuro e non si spaventa delle scelte e delle necessarie rinunce.

Forse oggi la difficoltà dell'esercizio dell'autorità e la difficoltà di progettare sono anche sintomo di una mancanza di coraggio, che può essere, insieme, causa e effetto. Però la paura del futuro è sicuramente segno di una difficoltà nella costruzione dell'identità a riconoscere quel sé che è capace di vedere.



Prof. Giuliano Minichiello

Scrive George Steiner: “Una stanchezza profonda caratterizza lo spirito della nostra epoca. La cronologia interiore e i contratti con il tempo che determinano così ampiamente la nostra percezione cosciente puntano verso un tardo pomeriggio ontologico, parte integrante, cioè, dell’essenza, della struttura dell’essere. Noi siamo, o ci sentiamo, ritardatari”<sup>30</sup>. Il tempo che punta tutte le proprie *chances* sull’attuale, sull’invito ad adeguarsi a ciò che è *ora*, scopre il proprio ritardo, si accorge di essere anacronistico: ciò che poteva accadere è già accaduto, lo sguardo è calamitato dal passato anche se, come l’angelo di Benjamin, una sorta di bufera che soffia alle spalle sospinge l’uomo ad andare avanti, turbinosamente.

Il “pomeriggio ontologico” in cui la coscienza è immersa è il segno di una scissione profonda tra istruzione e ragione, conoscenza e morale. Istruire le “masse” non è stato sufficiente a dettare comportamenti ragionevoli diffusi, come testimoniano le tragedie mondiali del XX secolo; conoscere le leggi fondamentali della natura non ha indotto mutamenti significativi nelle morali degli stati e delle società. D’altra parte, se si rinuncia alla istruzione e alla conoscenza, si profila il rischio di un dominio della pura tecnica, che, sempre di più, sembra rispondere quasi esclusivamente all’appello dell’inumano<sup>31</sup>.

È in questo contesto che il tema della/delle identità è diventato centrale. Habermas si spinge a sospettare che nel passato dell’uomo vi sia ormai la sua stessa natura, cioè la sua identità di essere umano<sup>32</sup>. I conflitti etnici e i fondamentalismi religiosi, nello stesso tempo, invitano a guardare con attenzione ai pericoli di una identità ricercata e dichiarata come esclusiva ed escludente. Le società di massa, al contrario, nel conforto ingannevole di una globalizzazione del benessere, esaltano forme di universalismo post-razionalistico fondate sul mito dell’efficienza/efficacia; in esse, in realtà, si assiste allo strano trionfo di un individualismo senza indi-

<sup>30</sup> G. STEINER, *Grammatiche della creazione* (2001), tr. it., Garzanti, Milano 2003, p. 8.

<sup>31</sup> Sulla categoria di “declino” in senso pedagogico, cfr. G. ACONE, *Declino dell’educazione e tramonto d’epoca*, La Scuola, Brescia 1994.

<sup>32</sup> J. HABERMAS, *Il futuro della natura umana. I rischi di una genetica liberale* (2001), tr. it., Einaudi, Torino 2002.



vidui, al cui posto vi sono soggetti minimali, uguali tutti a un modello assente.

Tra esaltazione e deprecazione l'identità è diventata uno spazio semantico centrale e ambiguo. Le cosiddette scienze dell'educazione hanno qualcosa da dire al riguardo, o debbono, anch'esse, assistere impotenti al corso di una storia che sembra giunta al fatidico annuncio "Si chiude, signore e signori, si chiude"<sup>33</sup>? L'orientamento da esse assunto negli ultimi anni induce a più di un sospetto. Tenteremo di isolare alcune costanti e di evidenziarne le implicazioni, sia teoriche che pratiche.

1. La categoria di identità è ritornata attuale in almeno tre ordini di discorso: nell'ambito psicologico, in quello antropologico e in quello specificamente pedagogico. Parlare di identità in questi tre differenti ambiti disciplinari significa porsi tre domande differenti e, al contempo, proporre la stessa questione di base. Tre domande differenti: come l'io perviene al riconoscimento della propria identità nella molteplicità "anarchica" delle proprie componenti psichiche? Esistono identità *culturali* che possano pacificamente convivere, senza doversi confondere o integrare? È possibile salvaguardare la formazione di identità originali in un contesto sociale definito e uniforme?

A ben guardare, le tre diverse formulazioni pongono un medesimo problema: quale tipo di relazione è possibile stabilire tra l'*ego* e l'*alter ego*? A giustificare il carattere trasversale di questa versione dei differenti interrogativi suggeriti, è sufficiente considerare il fatto che l'io psichico, l'identità riconoscibile di una cultura, il soggetto "formato" sono manifestazioni di *autoriflessività*, sono cioè realtà che si costruiscono mediante un percorso circolare, in cui, paradossalmente, esse non preesistono al percorso medesimo, sono "sostanze" che si producono mediante "relazione". Il tema della autoriflessività – oggi diventato decisivo ben oltre il suo luogo di nascita nella teoria dei sistemi – è debitore di quella svolta del pensiero europeo che segnò il passaggio dalla centralità dell'oggetto a quella del soggetto, dalla centralità dell'essere a quella del *cogito*. Da allora, non è aggirabile il problema di un soggetto che non si può conoscere e che non può, quindi, esistere, senza *distinguersi* da ciò che è *altro*; l'*ego*, appunto, postula il suo "doppio", che gli è alleato (perché gli conferisce l'esistenza) e, nello stesso tempo, nemico (perché di questa esistenza esso è anche la negazione e la confutazione). È possibile constatare la centralità di un simile *essere mediante relazione* nei tre ordini di discorso citati. L'identità psichica è la *relazione* tra sé e non-sé, posta in essere da essa e da essa minacciata, rapporto precario e instabile, votato a un impegno costan-

<sup>33</sup> G. STEINER, *op. cit.*, p. 8.

te di affermazione/negazione di sé; da ciò deriva la *molteplicità delle identità* che contrassegna la storia della soggettività psicologica. L'identità culturale è la *relazione* di differenza/commensurabilità con altre culture: senza la differenza non vi sarebbe la identità, ma, senza la commensurabilità non vi potrebbe essere differenza; da ciò deriva la contraddittoria spinta delle culture alla separazione e alla assimilazione dell'altro, l'applicazione contemporanea del principio di esclusione e di inclusione. L'identità pedagogica è la *relazione* tra "cura di sé" e "cura dell'altro": anche in questo ambito la relazione non è di tipo direttamente e tranquillamente amichevole; la *formazione* è una sorta di patto in cui la negazione di come attualmente si è viene bilanciata dalla promessa che si sarà come si deve essere, in cui è presente la stipula di una convenzione per cui la vera cura di sé implica l'inclusione/esclusione dell'altro, che viene assegnato come compito; in cui si gioca il paradosso di un *orientamento intenzionale* della spontaneità dell'individuo.

2. La relazione appare, dunque come la categoria che fonda e pone in essere l'identità nella sua natura essenzialmente paradossale<sup>34</sup>. Il gioco tra *ego* e *alter ego* è definibile come la sola situazione conflittuale in cui gli opposti non preesistono al loro reciproco rapportarsi, in cui il rapporto stesso genera il conflitto e questo, a sua volta, i termini in competizione.

Tuttavia, riconoscere la priorità della categoria di relazione rispetto a quella di identità, con lo scopo di chiarire il carattere contraddittorio di questa, non basta a chiudere il discorso. Soprattutto la domanda pedagogica non può non spostare il problema oltre il semplice riconoscimento della problematicità di fatto della categoria di identità. Questo piccolo passo in una diversa direzione suona così: la relazione tra *ego* e *alter ego* definisce e chiude la totalità dell'educabile? Come è possibile *mantenere educativamente* il rapporto di inclusione/esclusione dell'altro?

Appena ci si pone questa domanda, ci si accorge che la categoria di relazione (o, se si vuole, di autoriflessività) è necessaria ma non sufficiente per esaurire il tema della identità educativa. Una domanda come quella appena formulata implica che la riflessività non sia il contenuto esclusivo della *autenticità* e che occorre chiedersi se esista un luogo dell'autenticità eccedente quello della riflessività, un luogo riconoscibile e non consegnato alle nebbie delle petizioni di principio.

Crediamo di poter procedere in questo modo: cercheremo di sintetizzare le possibili forme di identità riflessiva, per rimarcare la

<sup>34</sup> Cfr., sul tema specifico, L. Passerini, *Memoria e utopia. Il primato dell'intersoggettività*, Bollati Boringhieri, Torino 2003; per una prospettiva pedagogica, cfr. L. CLARIZIA, *La relazione. Alla radice dell'educativo. All'origine dell'educabilità*, Anicia, Roma 2000.

plausibilità. Tenteremo, poi, di individuare e portare allo scoperto la possibile fonte della autenticità riflessiva da un punto di vista pedagogico.

3. È possibile definire tre possibili vie d'accesso, in sede teorica<sup>35</sup>, alla questione della *identità* del soggetto come reazione tra *Ego* e *Alter Ego*. Una prima è offerta dalla rielaborazione dell'idea freudiana di "condensazione", enucleata dal suo specifico contesto – in cui rinvia al meccanismo psichico per cui figure diverse si sovrappongono, senza confondersi, su una stessa immagine, come accade scattando varie fotografie sulla stessa lastra<sup>36</sup> –, e dalla connessa figura retorica della metafora. L'identità personale, in questo quadro, si presenta come grande condensazione, ossia quale sovrapposizione di differenti io (concepiti sincronicamente come poli di coordinazione psichica, dotati di una certa permanenza, che ciascuno acquisisce nel corso della vita). In una prospettiva diacronica, invece, lo stesso fenomeno di condensazione si presenta quale effetto di trascinamento e di trasloco, *metaphoré*, degli io trascorsi (del susseguirsi cioè dei punti di vista che hanno ordinato i flussi di coscienza in determinate fasi dell'esistenza dell'individuo) nel mobile orizzonte dell'io attuale, che, riflettendoli, li conserva nella loro reciproca distinzione. "Pur con fasi d'improvvisa accelerazione o di momentaneo stallo, tale trasferimento è continuamente ripreso al di là delle intermittenze, perché siamo tutti emigranti nel tempo e ci spostiamo dal presente noto verso un futuro ignoto"<sup>37</sup>. Si "emigra", "metaforizzando" il nostro io, cioè operando un doppio legame di identità e cambiamento<sup>38</sup>. Per divenire, abbiamo bisogno della continuità rispetto a un passato che ci appare "irrimediabile", e, contemporaneamente, della discontinuità rispetto ad esso, mediante l'oblio e le tracce che la smemoratezza ci consegna. Gli "io" passati sono così diverse versioni di noi stessi, differenti racconti, trascinamenti, metafore, che noi oggi possiamo narrare, ma che non potremmo narrare se essi non fossero la tessitura della nostra attuale versione. È il paradosso che ci costituisce, proprio perché "emigranti nel tempo".

<sup>35</sup> Utilizziamo qui, largamente, la lucida categorizzazione del tema proposta da Remo Bodei: cfr. R. BODEI, *Destini personali*, Feltrinelli, Milano 2002, pp. 280 sgg.

<sup>36</sup> La psicoanalisi riconduce la compresenza di identità e alterità alla "condensazione", formazione mista che concentra in sé i caratteri di oggetti e di individui che si sanno essere distinti, ma che tuttavia appaiono fra loro conglomerati, come quando nel sogno vediamo X, ma sappiamo che è Y, anche se veste come Z (cfr. S. FREUD, *Introduzione alla psicoanalisi* (1916-1917), tr. it. in *Opere di Sigmund Freud*, Boringhieri, Torino 1966-1980, vol. VIII, p. 343. "Nell'unità si conserva la coscienza della propria interna distinzione e nel confuso si mantiene la presenza del separato" (R. Bodei, *op. cit.*, p. 398).

<sup>37</sup> R. BODEI, *op. cit.*, p. 281.

In base a una seconda chiave teorica, l'io varia costantemente il proprio "baricentro": avviene una assidua "redistribuzione dei vissuti e dei pensati attorno all'io", che si configura "quale loro mobile e provvisorio punto di equilibrio": "rispetto al modello idealistico di autocoscienza non è in gioco soltanto il meccanismo della riflessione, della vuota forma dell'io soggetto che pensa reiteratamente un vuoto io oggetto, ma dell'intera coscienza 'piena' che si trova, di volta in volta, a essere riportata al centro di gravità dei suoi contenuti del momento, reggendone il peso complessivo e dando loro forma adeguata"<sup>39</sup>. In questa azione di riassetto, non si tratta tanto di una dialettica tra "conscio" e "inconscio", quanto di relazione tra la coscienza e i suoi "antagonisti", per utilizzare il linguaggio di Starobinski<sup>40</sup>: fattori in costante trasformazione, forze derivanti da spinte molteplici. Il paradosso del "baricentro" dell'io è che in esso si trova, per così dire, concentrato tutto l'io, con se stesso e con i propri "antagonisti": qui non si tratta di "condensazione", cioè di differenti versioni, tracce, storie, intrecciate tra loro e tuttavia distinguibili, si tratta, invece, di "fuga" – nel significato musicale del termine – che diffonde e disperde apparentemente le componenti dell'io, trattenendole tutte e facendole gravitare intorno a un *leitmotiv*, un punto di raccolta, che funge, in quel momento, da centro mobile di accesso alle variazioni del tema. Nella dimensione narrativa, è facile riscontrare il focalizzarsi del baricentro in una fase di crisi, di rottura, che fa da "attrattore" e da solvente delle versioni tacite dell'io valide fino a un certo momento. L'esito di una tale esigenza narrativa non è tanto una nuova versione di sé, quanto una sorta di palinsesto attrezzato per affrontare una situazione di discontinuità nel trascorrere del tempo. Non è raro che il nuovo palinsesto si articoli intorno a una mitica "età dell'oro", affermata come antifrasi rispetto al disagio o alla difficoltà in corso, che sospiro il baricentro dell'io verso il passato.

Il terzo e ultimo schema interpretativo legge la nozione di identità personale mediante l'estensione, oltre il loro ambito originario, dei concetti di "eterotopia" ed "eterocronia", che designano la giustapposizione di spazi e tempi tra loro incompatibili, ma complementari (virtuali, eppure reali, come negli specchi o nel succedersi delle scene teatrali e cinematografiche) e che, da un altrove

<sup>38</sup> In questa ottica si colloca la distinzione ricoeuriana tra *idem* e *ipse*: l'identità "intesa come modalità *idem*, dispiega una gerarchia di significazioni (...) tra le quali la *permanenza nel tempo* costituisce il grado più elevato, cui si oppone il differente, inteso come mutevole, variabile. La nostra tesi costante sarà che l'identità, nel senso di *ipse*, non implica alcuna asserzione circa un preteso nucleo immutabile della personalità" (P. Ricoeur, *Sé come un altro* [1990], tr. it., Jaca Book, Milano 1993, p. 77).

<sup>39</sup> R. BODEI, *op. cit.*, p. 282.

<sup>40</sup> Cfr. J. STAROBINSKI, *la coscienza e i suoi antagonisti* (manca l'indicazione del testo nella lingua originale), tr. it., Milano 2000, p. 9.

spaziale o temporale, rinviano a un luogo e un tempo presenti<sup>41</sup>. In quest'ottica, lo specchio è, appunto, da un lato, un'utopia, un luogo senza luogo, dato che "mi vedo là dove non sono, in uno spazio ir-reale che si apre virtualmente dietro la superficie"; dall'altro funziona, invece, "come un'eterotopia nel senso che restituisce il posto che occupo nel momento in cui mi guardo nel vetro, un posto assolutamente reale, connesso a tutto lo spazio che lo circonda, e al tempo stesso assolutamente ir-reale, perché, per essere percepito, deve passare da quel punto virtuale che sta laggiù"<sup>42</sup>.

Anche all'identità personale può essere attribuito un carattere eterotopico (ed eterocronico). Essa, infatti, non è un miraggio in stile lacaniano, teso a confutare l'evidenza del *cogito* (*je pense où je ne suis pas, donc je suis où je ne pense pas*)<sup>43</sup>, "tuttavia non si riduce neppure a qualcosa di concreto, di tangibilmente reale, a corpo, cervello, rete neuronale"<sup>44</sup>. L'identità non appare separabile dalla corporeità, ma rimane affidata comunque a un terreno irriducibile di comprensione e descrizione, costituendo, rispetto ad essa, un differente campo fenomenologico.

Nella prospettiva eterotopica particolarmente significativo è il nodo narrativo che comprende la *peculiarità* di un essere individuato e la *generalità* dello sfondo contro cui si staglia e in cui solo può essere compreso: "Senza l'immagine virtuale di ciascuno proiettata nello spazio e nel tempo della memoria collettiva e della storia di tutti, senza l'insediarsi nell'*ubique et semper* del pensiero anonimo o del linguaggio pubblico, senza il sintonizzarsi sulla lunghezza d'onda propria della coscienza umana in generale, senza il punto di vista del Noi, senza lo scindersi e il ricomporsi dell'io tramite la riflessione nessuno potrebbe conoscere e situare se stesso, considerarsi come individuo che si trova, in prima persona, sempre ed esclusivamente al centro di un mutevole orizzonte di senso, avvertito come indubitabilmente proprio. Per converso, senza il corpo reale dell'individuo determinato e irripetibile nell'*hic et nunc*, senza i vissuti direttamente attribuibile a questo singolo', senza la 'coscienza fenomenica' con i suoi aspetti soggettivi e qualitativi (i *qualia*), senza il *cogito pré-réflexif*, ogni rispecchiamento virtuale risul-

<sup>41</sup> Cfr. R. BODEL, *op. cit.*, p. 282.

<sup>42</sup> M. FOUCAULT, *Eterotopie* (1984), tr.it. in *Archivio Foucault. Interventi, colloqui, interviste*. 3, Feltrinelli, Milano 1998, pp. 310-311. Un altro esempio di eterotopia e di eterocronia offerto da Foucault è quello dei cimiteri, che costituiscono l'unione/separazione simbolica della città dei vivi e di quella dei morti, "l'altra città' in cui ogni famiglia possiede la sua nera dimora", il luogo "profondamente eterotopico, perché esso inizia con quella strana eterocronia che è, per l'individuo, la perdita della vita, e quella quasi-eternità in cui non smette di dissolversi e di annullarsi" (ivi, pp. 313-314). Cfr. anche U. FADINI, *Sviluppo tecnologico e identità personale. Linee di antropologia della tecnica*, Laterza, Roma-Bari 2000, pp. 200-202.

<sup>43</sup> Cfr. J. LACAN, *Scritti* (1966), tr.it., Einaudi, Torino 1974, vol. II, p. 511.

<sup>44</sup> R. BODEL, *op. cit.*, p. 282.

terebbe impensabile”<sup>45</sup>. L’io non costituisce un prius assoluto, ma, è presupposto, contemporaneamente, in ogni universalità oggettiva: in ciò consiste la sua articolazione paradossale, eterotopica, la “gerarchia ingarbugliata” in cui si distribuisce, affermandosi nella propria negazione e negandosi nella propria affermazione. Il dispositivo eterotopico, infatti, presuppone – al di qua dello specchio, nella parte ‘tridimensionale’ dello spazio – un individuo portatore di una fragile ma preziosa coscienza in grado di conservarsi nel “tempo della caducità” e, al di là dello specchio, nella parte virtuale, la presenza di “potenze anonime”, insensibili al tempo, incoscienti o comunque capaci di travalicare l’individuo e la sua coscienza, potenze da non negare, che rappresentano in astratto quelle forze e quegli stampi impersonali o pre-personali che provocano i processi di individuazione. Bisogna vedere queste posizioni nei loro effettivi rapporti, allontanandoci dall’idea che esistano, da un lato, individui già formati e, dall’altro, “stampi in sé, slegati dal loro concreto operare”<sup>46</sup>.

Quando un io intraprende l’impresa di narrare “se stesso”, come dispositivo eterotopico, disposto al di qua e al di là dello specchio della coscienza, può essere considerato, da un lato, come intenzionato a cogliere il proprio sé attraverso gli “stampi” delle potenze impersonali entro i quali avviene la sua formazione, e dall’altro lato, come deciso a strappare da questi “stampi” una irriducibile identità pre-riflessiva, unica, la peculiarità intangibile del proprio essere. Occorre, con una sorta di switch gestaltico, considerare la inscindibilità delle due posizioni. In un caso, il riconoscimento dei tratti impersonali, “formativi”, della storia individuale sono colti comunque dal punto di vista incarnato di una individualità inconfondibile; nell’altro caso, la definizione di una peculiarità specifica non può avvenire se non nel “linguaggio della tribù”, quanto si vuole trasceso o dissestato, che la rende formulabile. Il racconto di sé, cioè il continuo apprendere se stessi, è la forma che si forma, che, quindi, occorre pensare come sempre da venire, al di qua di ogni compimento. “Niente, tuttavia – tranne in casi patologici –, ci impedisce di avvertire la nostra vita come un tutto che ha una storia ‘metaforica’, tormentata e sincopata, riflessivamente ricostruibile in maniera abbastanza coerente grazie a categorie universali, ma saldamente ancorata all’esistenza di un corpo che – diversamente da tutti gli altri – avverto come esclusivamente mio e a varianti individuali, inarticolate e inesprese del *cogito* (pre-riflessivo) *sum*”<sup>47</sup>.

<sup>45</sup> Ivi, p. 283.

<sup>46</sup> Ivi, p. 287.

<sup>47</sup> Ivi, p. 285.



4. L'autobiografia è la manifestazione più evidente della stratificazione di superficialità e di profondità che contraddistingue ogni soggettività in fieri, ogni percorso di formazione e di apprendimento. Da un lato, infatti, essa è rivolta verso l'esterno, le "condizioni", i "vincoli", i "contesti", che costituiscono come lo stampo ancora vuoto ma incombente del suo farsi; dall'altro, essa si sprofonda in sé, verso quel *tactus intimus*, quel *cogito préreflexif*, che ne fa un discorso sull'inafferrabile, o meglio, sulla necessità di afferrarla sempre e solo dall'esterno, dalla postazione di un terzo neutrale, che è il parente più prossimo e inquietante dell'io<sup>48</sup>.

Ciò che costituisce la nozione di io è la consapevolezza *attuale* di un legame di continuità tra due o più eventi seriali e non la visione globale di un passato che si prolunga nel presente, una biografia priva di lacune. L'io è il nesso di due ricordi contigui, ma non come il regista delle azioni in essi rappresentate, bensì quale contatto tra il ricordo immediato e quello che lo precede. "Io" ricordo ora il mio "io" precedente, ma anche il mio "io" attuale è ricordo. Sicché, se ora sono soggetto, rispetto al precedente oggetto che è diventato l'io di un istante trascorso, sono a mia volta l'oggetto del prossimo istante. Non sono il veicolo stabile del treno dei ricordi, ma un passeggero, che cambia costantemente il proprio posto, essendo guardato ora da ciò che guardavo fino a un momento fa. È comprensibile che di tanto in tanto vi siano delle "stazioni", delle "fermate", da cui quella serie di istanti che mi snoda nel tempo può essere guardata come una "biografia". È da un tale "baricentro" che l'io ricostruisce la propria storia, narrandola a se stesso e riscrivendo costantemente l'album di famiglia delle precedenti versioni di sé.

Accanto alla consapevolezza concentrata nel fuoco dell'io si può rintracciare una alterità, che alberga nel soggetto, una estraneità insediata nel cuore di quanto crediamo più familiare. Proprio in ciò che dovrebbe costituire il nucleo dell'io, in quel che ci appare come il focolare dell'identità, si annida l'assoluto "altro". Con tale termine si indicano gli "antagonisti" dell'io: le forze, i fattori "inconsci", che la bio-logia, la socio-logia, la psico-logia, tentano di portare alla luce, traducendoli in strumenti di accesso alla *auto-biografia*. A tale livello, la scrittura della propria identità è ipotizzata come una macchina capace di scrittura automatica, procedente per scatti e discontinuità, scrittura di cui si può cogliere non il contenu-

<sup>48</sup> Il "neutro" è, ad esempio, definito da Roland Barthes come "tutto ciò che spiazza il paradigma", se per "paradigma" si intende "l'opposizione di due termini virtuali, di cui uno deve essere posto in atto per parlare, per produrre un senso" (R. BARTHES, *Le Neutre. Cours au Collège de France (1977-1978)*, Seuil, Paris 2002, p. 31. Tra le realtà neutre, Barthes cita la *bienveillance*, la *fatigue*, il silenzio, la *délicatesse*, la coscienza (ivi, pp. 40 sgg).



to, ma il *tono*, una “voce che rimbomba”<sup>49</sup> nella frase detta, nella pagina cosparsa di segni come da ferite.

Disposta sulla doppia superficie di una serialità di volta in volta concentrata sul *qui* e *ora* e di una profondità non serializzabile, ma tuttavia affondata nel tempo, l'identità personale scivola costantemente dall'una all'altra: l'autobiografia è un tentativo di dare una forma a questo scivolare, di raccogliarlo in unità<sup>50</sup>. Nella chiave di lettura dell'identità come “condensazione”, noi scattiamo istantanee del nostro io: il tentativo è quello di rappresentare in tempo reale le manifestazioni del lavoro interiore, affidando alla continuità della pagina il compito di rispecchiare una presunta unità dell'io: *oggi* non siamo quel che eravamo *ieri*; nello stringere i due momenti come ritratti differenti, ma messi in sequenza nello stesso album, possiamo tuttavia affidare alla *lettura* il compito di adunare le nostre voci discordanti. Confrontando quello che eravamo (quello che dicevamo di essere) con quello che siamo (quello diciamo di essere), una *identità* prende forma, sia pure una *forma larvale*, cui solo la lettura anacronistica del giorno dopo può dare sostanza. Il *diario*, il *journal*, cioè la versione contratta e concentrata del racconto di sé, si inserisce nel contesto di una identità trasformata direttamente in testo, leggibile, analizzabile, da contemplare o da correggere. Qui, il tempo discontinuo della profondità aspira ad una sorta di continuità postuma: rappresentato nella figura del frammento, aspira invece ad una sintesi, ad una armonia, che, in fondo, deve essere presupposta, anticipata, come in un *tema* che esiste da qualche parte e di cui le annotazioni giornaliera sono *risonanze*.

Il racconto di sé costruttivo di una *autobiografia* (la versione moderna della *confessione*, nel suo duplice significato di atto riparativo e di vicenda esemplare) in senso stretto, scritta e pensata a posteriori, corrisponde, invece, alla visione dell'io come “baricentro”, che si realizza nella presa di possesso del proprio tempo personale, del passato come dell'avvenire, nell'assorbimento in un *focus* dei ricordi dispersi e delle rappresentazioni che li contengono. Qui il tempo acquista una direzione e un senso, spesso sotto la spinta di una crisi, di una “fermata”, che conferisce un surplus di coscienza al trascorrere degli istanti, un surplus che, in termini differenti, ri-

<sup>49</sup> Scrive, ad esempio, SCHOPENHAUER: “Non appena tentiamo di conoscere il nostro io e, volgendo il lume dell'intelletto verso il nostro intimo, cerchiamo di essere pienamente consci di noi, ci perdiamo in un vuoto senza fondo, come se fossimo in una cava sfera di vetro, dal vuoto della quale parli una voce di cui non sia possibile trovar la causa entro la sfera; mentre cerchiamo noi stessi, non stringiamo, con raccapriccio, che uno spettro inconsistente” (A. SCHOPENHAUER, *Die Welt als Wille und Vorstellung*, 1859, § 54; tr. it. a cura di A. VIGLIANI: *Il mondo come volontà e rappresentazione*, Mondadori, Milano 1991, p. 397 n.); cfr. R. Bodei, *op. cit.*, pp. 46 sgg.

<sup>50</sup> Cfr. C. CAPELLO, *Il Sé e l'Altro nella scrittura autobiografica. Contributo per una formazione all'ascolto: diari, epistolari, autobiografie*, Bollati Boringhieri, Torino 2001.

sulta essere una versione degli eventi in quanto punteggiature di un essenziale *Dasein*, cioè di un “essere in situazione”, come relazione di *deiezione* e di *anticipazione*. La vita, vissuta in una successione di frammenti-di-vita, viene *trascritta*, in virtù di una *lettura* che, per quanto parziale e situata, le conferisce una direzione, una fine, che è anche un fine. In tal modo, il racconto di sé è una *ri-descrizione* “romanzesca” dell’Esserci, una ostensione che è, in effetti, una vera e propria costruzione narrativa.

Alla chiave di lettura etero-topica ed etero-cronica possono ascrivere le forme di autobiografia scritte dal punto di vista del terzo o del neutro. In esse rientrano tanto vere e proprie costruzioni letterarie (si pensi ai romanzi kafkiani), quanto esperienze narrative slegate dalla stretta osservanza del canone auto-grafico (come le “storie di vita”) e caratterizzate da una dis-locazione dello sguardo, una sua corrispondenza a uno “sguardo da nessun luogo”, insieme necessario e impossibile. Il *focus* della coscienza diviene lo specchio in cui tralasciare l’io e l’Altro: il rischio di considerare l’Alter come semplice Alter-Ego, di vedere nell’Altro un riflesso dell’io, viene evitato, rovesciando la direzione dello sguardo e osservando l’io da una posizione di exteriorità, di neutralità, osservando nell’io il riflesso dell’Altro. Va da sé che il “fuori” da cui parte lo sguardo è il luogo inseguito dall’io in un processo di continuo distanziamento da sé. L’esito di un tale processo può essere definito *spoliazione* o *ironia*: la “spoglia” da cui si esce e che si accantona come un abito usato è una versione di sé presa “sul serio”, rispetto alla quale diventa necessario, a un certo momento, un congedo affettuoso, come di un fraterno “perdersi per trovarsi”. Qui, ovviamente, l’importanza non è attribuibile all’esito, alla definizione finale di un “senso” del proprio raccontarsi, ma al movimento stesso dello scrivere o del narrare, che si riflette nel solo senso umanamente riscontrabile, nell’oltrepassamento e nell’infigurabile.

Michael Ende immagina un edificio dalle infinite stanze e dagli infiniti echi, ripetuti tante volte da diventare presenze costanti, sempre avvertibili. L’io è l’inquilino di quel palazzo; ascolta una voce: potrebbe essere la sua, rimandata dal labirintico intreccio di spazi e giunta fino a lui, che non sa più ormai riconoscerla; potrebbe essere quella di un altro, di cui ignora l’esistenza o l’identità. Il dubbio non può essere sciolto. Ma, esattamente in tale incertezza, risiede il significato di ciò che chiamiamo identità.

La prima considerazione da fare è che esiste certamente un rapporto fra la condizione di fragilità e instabilità di molti adolescenti, il loro rifiuto di crescere, denunciati dal Prof. Charmet nella sua relazione, il nostro costume educativo, gli stili di vita e l'eclissi dell'educazione nelle nostre rappresentazioni. La possibilità di spiegare questo rapporto comporterebbe una comprensione più profonda del processo educativo e del suo ruolo nella costruzione della persona. Oggi, di fatto, l'educazione sembra sparita dalla prassi sociale, o essersi trasformata in maniera incontrollata, e in ogni caso essa non è più comunemente "pensata" come doverosa o possibile. In questo quadro ha un ruolo anche l'intrinseca debolezza del sapere pedagogico, rilevata da Don Stenco nella sua relazione introduttiva, sebbene non in termini diretti. Si potrebbe dimostrare infatti che la forza e l'efficacia della prassi educativa, nell'esperienza storica dell'umanità, non dipendano quasi mai dalla ricchezza di teorizzazioni pedagogiche. Oggi, mentre si moltiplica la richiesta di professioni pedagogiche come "servizio" sociale istituzionale per tutte le età della vita, e si moltiplicano gli studi e i corsi di laurea per tali professioni, gli spazi reali dell'educazione non sono mai stati così esigui. Forse anche perché, negli ultimi decenni, la teoria pedagogica sembra aver "lavorato contro" l'educazione, in un processo di "demistificazione" che tende a criminalizzare l'azione educativa, più che a comprenderne la fenomenologia.

Per un altro verso la debolezza del sapere pedagogico, che lo si consideri un sapere scientifico o filosofico, è un fatto strutturale: esso dipende sempre da un orizzonte culturale più vasto, in primo luogo filosofico (anche nei termini di una filosofia implicita), che contiene una visione della natura umana, e quindi della sua "educabilità". Quando nell'orizzonte antropologico, comunque fondato, non vi è più spazio per la dimensione dell'educabilità, si cessa di pensare l'educazione come necessaria, desiderabile e doverosa; anzi si cessa di pensare e di rappresentarsi l'educazione *tout court*. Mi rendo conto che queste affermazioni richiederebbero una più ampia trattazione, che non può trovare spazio in questo breve intervento<sup>51</sup>.

Una seconda considerazione riguarda la responsabilità del cattolicesimo, nella sua componente culturale, in questa sparizione della rappresentazione dell'educazione, e nella attuale intrinseca debolezza del sapere pedagogico. Anche questa responsabilità deve essere compresa, perché noi si possa procedere, e affrontare i "segni dei tempi" con la forza della nostra identità. Io credo di poter affer-

<sup>51</sup> Cfr. M.T. MOSCATO, *Il viaggio come metafora pedagogica*, Brescia, "La Scuola", 1994; *Il sentiero nel labirinto*, Brescia, "La Scuola", 1998.

mare che la debolezza di una riflessione autenticamente pedagogica, nell'ottica cristiana, derivi direttamente dalla nostra concezione della natura spirituale dell'uomo, creata da Dio come dotata di libero arbitrio, ma anche come intrinsecamente orientata verso il bene, a condizione di riconoscerlo come tale. Noi tendiamo quindi ad identificare l'educazione con un contenuto (intellettuale ed etico), e al più ci preoccupiamo, in aggiunta, del "come" impartire un tale contenuto "vero e buono". Ci è sempre sfuggito però il ruolo autentico del processo educativo (quali che ne siano i contenuti) nella progressiva umanizzazione del piccolo dell'uomo. Ci è sfuggita per secoli la dimensione autenticamente culturale di tale umanizzazione, in tutti i tempi e in ogni luogo dell'esperienza umana. In altri termini, ciò ha determinato una pedagogia caratterizzata da una preoccupazione metodologica (il "come" fare) nei confronti di un oggetto (il "che cosa") che rimane nebuloso nella sua essenza, proprio mentre tutti ne parlano. O ancora, può significare illudersi di parlare dell'educazione in quanto tale, mentre si pensa di fatto ad "una" particolare educazione, considerata l'unica "buona" e necessaria. Occorre dire che la pedagogia laica di varia ispirazione, oggi prevalente in ambito accademico, non ha operato diversamente.

Ma per i cristiani vi è stata sempre una forte scollatura fra la prassi e la teoria: gli educatori cristiani sono stati per secoli modelli di efficacia educativa e didattica, pure in assenza di una vera teoria dell'educazione in sé. Molti di loro, dal protestante Pestalozzi al nostro S. Giovanni Bosco, hanno anticipato con la prassi messa in campo idee implicite dell'educazione che la pedagogia ha elaborato solo a posteriori.

E anche oggi, non verrà nuova forza, né all'educazione cristiana, né all'educazione in genere, dal moltiplicarsi delle diagnosi, dalla descrizioni sofisticate, dai modelli interpretativi della crisi. Temo che anche dal nostro seminario non verrà, probabilmente, un'indicazione pratica immediatamente spendibile per le nostre comunità. Mentre appare chiaro che oggi la vitalità di una possibile educazione cristiana segue le sorti della vita cristiana e delle sue comunità.

Sul piano accademico, appare una intrinseca debolezza del campo di ricerca educativa, mentre tutte le scienze umane, dalla psicologia alla teologia, stimano di potersi occupare di educazione (e anche del "come" farla). E ogni area scientifica fa derivare una riflessione pedagogica dai propri presupposti, e così la pedagogia diventa psicologia applicata, sociologia applicata, antropologia applicata e così via.

Noi cattolici, inoltre, abbiamo agito una rappresentazione tendenzialmente dualistica (e spesso manichea) del rapporto anima/corpo, attribuendo allo spirito manifestazioni della psiche, ed alla "carne", assimilata riduttivamente al corpo, la causa delle no-

stre debolezze morali e di ogni umana colpevole follia. Per secoli l'educazione cristiana si è presentata come un presidio contro le tendenze negative e i limiti della natura umana, in sé positiva, ma "ferita" dalla colpa iniziale.

Oggi però, negata, o sbiadita, nelle rappresentazioni sociali l'idea di "peccato originale", la certezza della positività della natura umana, e il presupposto della libertà come dato originario, ci spingono a identificare perfettibilità ed educabilità, accettando l'idea di una "educazione permanente".

Il presupposto più grave, dal mio punto di vista, è l'identificazione fra la libertà dello spirito (che è, in ultima analisi, un presupposto ontologico) e la libertà come "capacità umana", espressione di autonomia del volere e del conoscere, libertà che costituisce viceversa una condizione psicologica dinamica. Se tale autonomia della psiche fosse già compiuta fin dall'inizio della vita, l'educazione non servirebbe, e anzi il tentativo di educare costituirebbe una illegittima sopraffazione della generazione adulta nei confronti dei bambini. L'ambigua rappresentazione dell'educazione migliore come quella più "naturale" e spontanea (cioè quella che meno "governa" e "contiene" il bambino), porta oggi molti genitori bene intenzionati, e convinti di stimolare così creatività ed autonomia precoce nei loro bambini, ad autentiche forme di "abbandono" educativo.

Questa ambiguità nella rappresentazione dell'educazione si riflette anche nel nostro dibattito, rispetto al tema della "costruzione dell'identità". Il termine identità si riferisce in primo luogo alla specificità che contraddistingue ciascuno di noi e lo rende irripetibile; ma, anche in questo caso, il termine può sottintendere due cose molto diverse. Che cosa ci rende irripetibili? Un patrimonio cromosomico che, collocandosi nel tempo e nello spazio in maniera interattiva, si materializza nell'individualità storica della persona? O ci rende irripetibili l'unicità del pensiero divino che ci ha chiamati all'essere? E in che rapporto stanno, nella nostra esistenza, queste due possibili "identità"?

In realtà, il soggetto vivente, unità inseparabile di psiche e soma, che lo si riconosca o meno "abitato" anche da uno spirito trascendente e immortale, si presenta a noi fin dalla nascita come un essere dinamico, un *essere* e un *farsi* contemporaneamente. Anche questo dinamismo esprime quindi una contraddizione, fra il *permanere* e il *trasformarsi*, che caratterizzano ogni stadio della vita, ed anche gli stadi della nostra consapevolezza di noi stessi. Vi è una costante tensione fra l'identità della persona e il mutamento dei tratti che la qualificano. Romano Guardini scrive che la "personalità" costituisce "il modo caratteristico in cui un uomo è se stesso", ed ha un carattere permanente, ma "la medesima personalità è peraltro fornita anche di un'altra forma, caratterizzata dalla tempora-

lità: il procedere della sua vita. La prima forma è come un ritratto; la seconda è come una melodia". In Guardini questa polarità presenta connotazioni sia psichiche sia spirituali, ed appare conciliabile con una metafisica creazionista, in quanto, sia nella sua dimensione permanente, sia nella sua dimensione dinamica, la personalità umana esprimerebbe "il modo in cui Dio ha pensato quest'uomo". Nel momento della nascita, tale pensiero divino è conferito all'uomo, in un certo senso, "come un progetto", ma "le disposizioni interiori, le circostanze esterne, i voleri e i casi della vita, sono il materiale con cui lo si realizza"<sup>52</sup>. Io aggiungerei a questo elenco essenziale di Guardini anche il termine "educazione", intendendo per educazione quel processo interattivo, protratto almeno per tutta l'età evolutiva, in cui il soggetto umano, dentro un orizzonte culturale e socio-storico dato, entra in una specifica relazione con una serie di persone significative per lui, con cui si identifica e da cui viene per molti versi "contenuto", fino al momento in cui egli diventa capace di "auto-contenersi", e raggiunge una soglia di autonomia, intellettuale ed etica, in base alla quale assume il controllo e la responsabilità delle proprie condotte. L'educazione in senso proprio è un processo di interazione in cui si incontrano, e in qualche modo confliggono, sempre due soggetti: nessuno può mai essere il solo protagonista della propria educazione, ma nessuno può mai subirla del tutto, perché ne è sempre attivamente corresponsabile.

L'autonomia personale, o almeno la soglia di autonomia sufficiente a dirigere la propria condotta, è appunto il risultato del processo educativo, che costituisce il substrato psicologico della libertà etica e religiosa. Ma l'attore psicologico, agente e agito, del processo, non è lo spirito in sé, quanto piuttosto l'io personale, che dello spirito è il solo mediatore. Solo in questo senso, assumendo che l'identità di cui si parla sia il risultato del processo di sviluppo dell'io, l'educazione coincide con il processo di costruzione dell'identità personale, dentro la sua materialità storica e culturale.

Mediazione psichica non significa, ovviamente, che le due realtà, spirituale e psichica, siano la stessa cosa. Proprio l'esperienza religiosa nell'orizzonte cristiano ci permette di comprendere senza angoscia che la nostra corporeità ci rende impossibile accedere alla realtà oggettuale esterna, a Dio, e perfino al nostro spirito, fuori dall'esperienza del corpo<sup>53</sup>. La nostra psiche quindi, che è componente del corpo, rinvia e media (e contemporaneamente in

<sup>52</sup> Cfr. R. GUARDINI, *Le età della vita* (1957, 4ª ed.), trad. ital. Milano, Vita e Pensiero, 1986, p. 89.

<sup>53</sup> Cfr. il bel saggio di sintesi di B. MONDIN, *L'uomo come spirito incarnato. Fenomenologia della corporeità*, "Pedagogia e Vita", 54, 3, mag. giu. 1996, pp. 23-43. V. anche AA.VV., *Il corpo, perché?*, Brescia, Morcelliana, 1979.



qualche modo nasconde e traveste) la realtà interna ed esterna a noi. Se la psiche/ corpo è una presenza, essa è contemporaneamente un'apertura ad altro da Sé, anzi all'Altro: essa non è spirito, ma può annunciarlo, così come annuncia la realtà esterna, da cui permane diversa. Noi non abbiamo altra via di conoscenza, non possiamo aggirare la mediazione del corpo, della psiche, e anche della storia e della cultura, della particolare materialità spazio-temporale in cui la nostra vita è inscritta. L'uomo è un essere dello spazio e del tempo, un essere impastato nella materialità della sua storia e della sua cultura, un essere che della materialità storica a culturale costituisce, in ogni momento, sia l'attore, sia il prodotto. La vita della mente individuale si compie nella cultura, dipende da un contesto socio-culturale quanto dalla biologia e dal patrimonio genetico. Ciò significa anche che, nell'arco della vita, la totale autoriflessività dello spirito può essere da noi solo concettualizzata, qualche volta per brevi momenti intuita, ma mai veramente sperimentata. In questo senso il nostro Sé spirituale non può essere mai ridotto alla coscienza che ne abbiamo, e la sua emergenza verrebbe appena sfiorata dalla coscienza stessa.

Se riconosciamo nell'Io, che Erikson chiama "il custode dell'esperienza significativa", il nostro mediatore interno ed esterno, ne deriva che l'educazione coincide con la costruzione orientata delle sue strutture, e con lo sviluppo progressivo delle sue differenziate energie interne (quelle che Erikson chiama "virtù"). E ciò non è cosa da poco. Ed è lo stesso Erikson a intravedere come questa generazione dell'identità dell'Io scaturisca dall'incontro con altre energie psichiche presenti e attive in altri soggetti umani. In questo senso egli parla della "forza dell'uomo" come inseparabile dal "ciclo delle generazioni"<sup>54</sup>. In qualche modo, la "forma" dell'umanità si rigenera in ogni soggetto immaturo, per una particolare modalità di "imitazione" ed emulazione dell'umanità incontrata in atto in un'altra persona. Questa intuizione era presente in Tommaso, quando egli parlava della causalità educativa, la causalità del maestro umano, come una causa educativa vera, ma di natura "formale ed esemplare"<sup>55</sup>. Non si tratta quindi di una "imitazione" meccanica di modelli

<sup>54</sup> E. ERIKSON (1900-1994) parla infatti di uno sviluppo "epigenetico e psicosociale". Neo-freudiano, allievo di Anna Freud a Vienna negli anni Trenta, Erikson era cresciuto in Germania, in ambiente ebraico. Naturalizzato americano, divenne cristiano in piena età adulta. La sua produzione è interessante sotto molti aspetti, soprattutto riguardo alla costruzione dell'apparato dell'Io e della sua identità e agli stadi dello sviluppo adulto. Tutte le sue opere più importanti (*Infanzia e società*, 1950; *Introspezione e responsabilità*, 1964; *I cicli della vita*, 1982) sono state tradotte dall'editore Armando di Roma. "La forza dell'uomo e il ciclo delle generazioni" è il titolo di uno dei saggi inclusi in *Introspezione e responsabilità*.

<sup>55</sup> Anche altre riflessioni di S. Tommaso aiutano a comprendere la dinamica dell'educazione. La mia lettura di Tommaso è mediata dalla lezione del mio Maestro, Gino Corallo (Cfr. *Pedagogia*, Vol. 1, *L'educazione*, Torino, SEI, 1969).



di umanità, né dell'imprimersi nell'educando del modello incontrato. Il soggetto che cresce è sempre un agente attivo, che rinnova e rigenera la forma umana al proprio interno, dandole creativamente una configurazione assolutamente unica e irripetibile. L'acquisizione e la rigenerazione del linguaggio costituisce un esempio, e anche una buona metafora del processo. Noi parliamo ai lattanti assumendo che essi, in quanto umani, parleranno; ed essi parlano perché qualcuno ha precocemente parlato loro, e parlano la lingua materiale che ascoltano dalle figure materne. Nessun bambino però si limita a riprodurre le forme del linguaggio ascoltato: tutti rinnovano e rigenerano il linguaggio appreso, mostrando precocemente nella costruzione delle strutture linguistiche una capacità autoespansiva tipicamente umana<sup>56</sup>. Ma se nessuno parla precocemente ai bambini, questi non parleranno mai.

Comprendere l'educazione in questa prospettiva comporterebbe in primo luogo riscoprire il senso profondo della relazione che chiamiamo educativa, il suo spessore affettivo ed emozionale, ma soprattutto etico.

Ancora Erikson, in un testo della sua avanzata maturità, ha scritto che, nella relazione iniziale fra la madre e il bambino, l'Io del neonato incontra il primo "Altro" da sé, e che nel sorriso del volto materno traspare l'incontro con tutti gli altri "Volti" umani che si succederanno nel corso del suo cammino esistenziale, fino al "definitivo rinnovarsi dell'incontro con l'ultimo Altro"<sup>57</sup>. In realtà, anche l'esperienza del sorriso costituisce una buona metafora dell'intero processo educativo: il lattante sorride prima ancora di poterne avere il controllo intenzionale; egli genera il proprio sorriso "ad immagine e somiglianza" del volto umano che gli sorride, eppure sorride in una maniera già tutta sua, esprimendo una soggettività irripetibile. Ma se nessuno gli sorride, non impara a sorridere. Le pagine di Erikson dedicate all'incontro dei volti e dei sorrisi fra il bambino e sua madre, pagine illuminanti per molti versi, sottolineano come la "demiurgia del sorriso" segni profondamente l'esperienza umana<sup>58</sup>. Tuttavia egli si ferma a contemplare lo sguardo reciproco che la madre e il bambino si scambiano, come in tante immagini di Madonne, icone del mistero dell'Incarnazione ed insieme della maternità umana. Ci sono però molte Madonne che guardano davanti a sé, come mostrando il Bambino al mondo, e mostrando contemporaneamente

<sup>56</sup> L'esempio e la riflessione sul linguaggio sono tratti da J. BRUNER, *La cultura dell'educazione*, trad. ital. Milano, Feltrinelli, 1997.

<sup>57</sup> Il passo è contenuto in ERIKSON, *I cicli della vita*, trad. ital, Roma, Armando, 1997, p.58. Ma in altri passi Erikson ha certamente presente (avendolo più volte commentato) il film di I. BERGMANN, "Il posto delle fragole", la cui inquadratura finale mostra il sorriso del vecchio Borg a qualcosa o qualcuno che noi non possiamo vedere.

<sup>58</sup> La demiurgia del sorriso caratterizza alcuni archetipi divini nel pensiero mitico. Cfr. MOSCATO, *Il sentiero nel labirinto*, op. cit.

te il mondo al bambino. Ed anche in queste figure c'è una potente metafora della relazione educativa, che non si chiude nel gioco reciproco degli sguardi, ma che si struttura sempre in una ulteriore apertura<sup>59</sup>. Anche qui vi è una metafora potente dell'educazione, una metafora che rivela e nasconde anche il più importante dei principi di metodo in educazione, e cioè la spinta verso l'oggettività (oggettività della norma, della realtà esterna, dell'altro, di Dio). Ci sono icone della maternità da contemplare, in cui per comprendere il fondamento ultimo della relazione educativa occorre andare "oltre" l'amorevolezza dello sguardo materno, chiedendosi anche "dove" sia rivolto lo sguardo adulto della madre. È nota la straordinaria pagina poetica con cui Dante descrive Beatrice che fissa gli occhi nel sole, e gli effetti che ebbe su di lui l'aver visto Beatrice guardare il sole: "Così dell'atto suo, per gli occhi infuso/ Nell'immagine mia, il mio si fece/ E fissi gli occhi al sole oltre a nostr'uso"<sup>60</sup>.

La figura di Beatrice con gli occhi rivolti verso il sole, nella mente di Dante, suscita il suo tentativo di fissare il sole a sua volta, ma non riuscendo a reggere la vista del sole, torna con gli occhi a lei, e, guardando lei, Dante "trasumana", e non può più spiegare con parole quello che gli accadde. Da questo trasformarsi di Dante, pur restando se stesso, dipenderà la sua ascesa ai cieli sempre fissando Beatrice. "Trasumanare" esprime anche quel "salto qualitativo" che l'educazione determina, e di cui l'uscita dalla "caverna" platonica è un'antica metafora. Se non guardiamo a Beatrice solo come figura della grazia, e leggiamo la dinamica di relazione nascosta in questa figura poetica, si vede che la trasformazione, l'andare oltre se stessi pur restando se stessi, accade all'interno della persona di Dante, senza subire alcun condizionamento o pressione esterna, ma accade in conseguenza dell'aver visto il sorriso e lo sguardo di Beatrice di fronte a lui. E Beatrice non si limita a guardare amorevolmente Dante, ma nel momento decisivo rivolge lo sguardo altrove, ad un altro punto dello spazio/tempo, che sia distinto e separato dall'incontro reciproco dei loro sguardi. Ci si permetta l'uso di metafore che hanno sempre grande potere comunicativo: dove guarda l'adulto oggi, posto che abbia sguardi sufficientemente amorevoli per sorridere al suo cucciolo, dove guarda, ogni volta che deve ri-orientare il cammino educativo? ed è ancora capace di "fissare lo sguardo" come "aquila verso il sole"? Siamo capaci di un "guardare" che non sia solo "guardare la televisione"?

Nostro primo compito, oggi, è restituire il senso all'educazione, che è anche il modo di ogni generazione di cooperare al progetto divino espresso da ogni nuova vita umana, tenendo presente che,

<sup>59</sup> Ho meglio sviluppato questo tema in MOSCATO, *Il viaggio come metafora pedagogica*, op. cit.

<sup>60</sup> *Paradiso*, 1, 49 e sgg.

lo scrive ancora Erikson, “le forze emergenti dell’uomo sono intrinsecamente e di volta in volta messe in pericolo, non solo da ricorrenti vulnerabilità... ma anche da più oscure radici del male che chiedono di essere riscattate”. Per pensare l’educazione occorre che riusciamo a pensare anche all’oggettiva presenza del male, e non solo alla positività della natura umana.

Nessun ampio disegno o progetto culturale potrà saltare la quotidianità dei rapporti, di fatto educativi, in cui i bambini crescono: dobbiamo in primo luogo restituire consapevolezza ad ogni adulto, e in particolare ad un adulto cristiano, del suo personale potere educativo, che resta tale quali che siano i nostri limiti personali. Anche perché Dio non cessa di operare.

Vorrei chiudere ricordando una potente e antica figura di educatore. Il gran sacerdote Eli, personalmente colpevole e sconfitto, colpito da una condanna divina, in un momento storico in cui tutto sembra perduto per la sua gente, mostra sufficiente speranza per riconoscere Dio nella voce udita dal piccolo Samuele, per il quale egli in qualche modo “autentica” la verità dell’esperienza compiuta<sup>61</sup>, e quindi conferma il senso della vocazione del bambino. Meditare questa figura mi ha spesso aiutata a comprendere il senso ultimo della relazione educativa, fuori da ogni delirio di onnipotenza, ma anche da ogni colpevole senso di impotenza. Prima di mettere mano ad una impresa culturale e scientifica, e in ogni relazione educativa in cui veniamo coinvolti, occorre che invociamo di nuovo e costantemente il dono della speranza di Eli.

---

Don Vittorio Bonati

1. Momento particolarmente critico della costruzione dell’identità è la *preadolescenza*, caratterizzato dal momento in cui il ragazzo, segnato anche dallo sviluppo sessuale, vive quasi una seconda nascita.

Una attenzione particolare va data alla sessualità, che costituisce il nostro modo di essere e di esistere, di sentire, intuire, percepire, ragionare; il nostro modo di accettarci come uomini e come donne, il nostro modo di incontrare l’altro.

Educare la sessualità allora vuol dire “*educare tutto l’uomo*”: sport, scuola, professione, fiducia, dominio di sé, capacità di rimandare le gratificazioni, senso della vita, valori spirituali. L’orientamento ad elevarsi sopra gli impulsi, a sviluppare sensibilità, affettività, equilibrio psichico, è segno di una personalità che sta crescendo. *Questa capacità di amare non è un dato spontaneo*, ma è una capacità da far crescere ed educare fin da piccoli.

<sup>61</sup> I Sam 3, 2-5. Cfr. MOSCATO, *Il sentiero nel labirinto*, op. cit., pp. 425 e sgg.

Vi è una differenza fondamentale tra il bambino e l'adulto, negli atteggiamenti, nei modi di essere e di incontrare l'altro; *si passa dalla dipendenza alla reciprocità*: il bambino riceve sempre, aspetta che gli altri agiscano per lui, vede solo i suoi bisogni e cerca solo il suo piacere; *l'adulto maturo lo si riconosce invece dalla capacità di generare la vita, di spendersi per gli altri, di essere "generoso"*.

2. È importante notare come l'età compresa tra i 12 e i 15 anni costituisca l'inizio di un momento di passaggio e di rottura nel processo di crescita dei ragazzi e delle ragazze. Al termine di questo processo avviene quella che potremmo chiamare la presa di coscienza di sé come totalità o identità. La persona si coglie, per la prima volta, come un tutto, rispetto al quale deve prendere decisioni importanti.

Queste decisioni importanti maturano per il preadolescente in quell'ambiente primario di vita rappresentato dalla famiglia, all'interno della quale, attraverso un rapporto più o meno conflittuale, ogni ragazzo costruisce la propria identità, modella il suo stile di vita, sceglie i colori con i quali dipingerà la tela della propria esistenza. Spesso per i ragazzi il compito di dover ristrutturare in modo globale la loro personalità si presenta sotto forma di "problemi" dinanzi ai quali i genitori e gli educatori sono chiamati ad intervenire in modo educativo. Il desiderio di affermazione porta i preadolescenti ad atteggiamenti di contestazione, soprattutto nell'ambito familiare: il modo di rispondere, la smania di contraddizione, l'ostinazione rivelano che il rapporto del ragazzo con la propria famiglia sta cambiando. Il "non è vero" diventa il tipico commento ad ogni intervento dei genitori, mentre viene tenuto in grande considerazione il parere degli amici.

In questa fase di passaggio il preadolescente, scoprendo l'importanza delle relazioni (in particolare del gruppo), incomincia a relazionarsi in modo "personalizzato", assume cioè uno stile che gli è proprio e che rappresenta il risultato delle lunghe relazioni primarie che egli ha avuto con la sua famiglia. Il preadolescente è "oppositivo" per natura perché vuole distinguersi, diversificarsi. L'oppositività (il dire "no"! ) è una forma di dipendenza, non di autonomia: va aiutato a passare dalla pura contestazione alla capacità di fare proposte alternative (contrad-dire) per giungere alla partecipazione-collaborazione.

Nella preadolescenza vi è la disorganizzazione del "disegno-progetto" dell'infanzia. È come se le "impalcature" non tenessero più, incapaci di contenere le nuove energie che si muovono nel mondo sotterraneo, in quella spinta che fa prevedere la "primavera" della vita.

L'adolescenza sarà poi il periodo "critico" del definirsi del "progetto-uomo"; il momento della "riorganizzazione", della ricerca

della propria identità, del definirsi della fisionomia fisica e morale; il tempo delle scelte.

*Si può definire la preadolescenza e l'adolescenza? Quando cominciano e quando finiscono?* Sono spesso considerate come stadi intermedi tra l'infanzia e l'età adulta; di fatto sono un vasto periodo di accelerata maturazione fisica e psichica con radicali modificazioni e cambiamenti: modificazioni fisiche; psicologiche; sociali.

Bisogna sottolineare che *l'adolescenza non è la pubertà*, fatto puramente fisiologico e tipico della preadolescenza, anche se questa non le è indifferente. Questo passaggio dalla pubertà all'adolescenza è cambiato molto nel nostro tempo: *la pubertà è anticipata, l'adolescenza ritardata.*

3. Nella pre-adolescenza inizia la costruzione della propria identità, ossia di alcune "certezze" circa i problemi fondamentali dell'esistenza: chi sono? Perché ci sono? Perché sono stato messo al mondo? Qual è il fine della mia vita? Il pre-adolescente inizia a porsi interrogativi sulla sua persona, sul suo destino, sulla sua funzione nel mondo e nella storia, sulla sua capacità di amare e di essere amato, sull'accettazione o meno delle regole dell'agire per affrontare la vita con sufficiente autonomia morale e con una propria responsabilità.

L'identità è il risultato di una relazione continua con gli altri, richiede un confronto e un adattamento progressivo. Sta terminando il periodo in cui l'individuo era definito come "figlio di" e sta iniziando la lunga stagione della ricerca della propria autenticità originale, di una "carta d'identità" personale e responsabile.

La centralità dell'io si definisce sempre più e si impone; l'identità si afferma nei vari aspetti della personalità: *identità fisica; identità sessuale; identità scolastica e professionale; identità culturale-sociale, politica; identità morale; identità religiosa.*

La ricerca dell'identità, della verità su se stessi, non è solo conoscitiva (chi sono per me e per gli altri?), ma anche emotiva (mi accetto?); appartenenza e accettazione di sé, amore oggettivo di sé senza scimmiettare nessuno.

Bisogna aiutare il preadolescente a conoscere e ad accettare realisticamente se stesso. Le energie sono canalizzate sul "progetto di sé": inizia a nascere *l'ipotesi su se stesso*, sul proprio futuro, sulle proprie possibilità.

Di fronte si apre *la porta della vita*: egli guarda e osserva mentre marciano in processione davanti a lui le innumerevoli figure di uomini e donne che incontra, si proietta e si confronta, l'insicurezza e l'incertezza lo colgono, sente il peso delle scelte. Sono inevitabili nuovi atteggiamenti verso se stesso, i genitori, i coetanei, gli adulti.

Il rischio dell'adulto è quello di volerlo inquadrare e capire ad ogni costo, di sapere quello che neppure lui sa o sa solo per negare, dissentire, contraddire, che significa: "io sono io, tu sei tu".

Tutto ciò che abbiamo detto avviene in tempi lunghi, con momenti di “punta”, in un *continuo* “sovrapporsi” di immagini e di identità, come quando uno prova un vestito e non sa quale scegliere. Il preadolescente inizia a sperimentare una intensificazione delle energie che devono essere amministrare e incanalate costruttivamente per arricchire la sua persona e il rapporto con gli altri.

*In questo “elaborare” vi sono momenti di intense emozioni, di recupero dei vissuti dell’infanzia, momenti dove sogno e realtà si confondono, dove la “memoria” di eventi passati trapassa nei vissuti presenti, dove passato e futuro si fondono in quella tensione che è il progetto e l’utopia.*

Vive questa frammentarietà, questa “schizofrenia”, a volte con noncuranza, a volte con angoscia; è questo il cammino di un “mosaico” faticosamente progettato, pensato e riprogettato, fatto e rifatto che si risolverà in una *identità raggiunta*, in un parto doloroso e impegnativo, ma alla fine costruttivo al termine dell’adolescenza.

4. Come operare? Ai preadolescenti e agli adolescenti poi bisogna dire che è indispensabile il coraggio di progettare e di costruire il futuro, essere “protagonisti” e non spettatori passivi, avere il coraggio della fatica quotidiana, senza fughe e senza alienazioni; non bisogna coltivare illusioni in un futuro nel quale non ci sarà posto se non per quello che oggi si tenta di costruire; niente è scontato: bisogna fare delle “scelte”, imparare a dire “io” anche se si sta bene nel “noi” del gruppo.

Questa fatica corrisponde in qualche modo al gioco del “puzzle”, dove le tessere del mosaico sono organizzate, pensate e ripensate. È un *lavoro di pazienza* in un momento di grandi cambiamenti.

L’equilibrio della personalità dell’educatore è messo a dura prova. Un educatore troppo rigido, con schemi troppo statici non resiste ai mutamenti preadolescenziali e adolescenziali; ne risulta la possibilità di una lotta che non lascerà sul campo nè vincitori nè vinti e uno sperpero di energie che potevano trovare una direzione più produttiva. Una prima cosa da fare è *aiutare l’adolescente senza “sostituirlo”*: non dare le soluzioni, ma spingere a cercarle.

Ci si imbatte in ragazzi che esprimono sfiducia e sofferenza: “Mio padre non ha fiducia in me!”.

Ci vuole molto equilibrio personale e una capacità autentica di rispettare la personalità in formazione, senza recriminare di fronte alle contraddizioni dei figli. È molto efficace “decolpevolizzare” su ciò che ha tentato di fare senza riuscirci: ha bisogno di essere sostenuto, non deriso o aggredito.

Qualunque impressione l’educatore riceva dal preadolescente, non va considerata definitiva perché il ragazzo sta trasformandosi ed è pericoloso applicargli etichette che potrebbero inchiodarlo ad una identità che non è la sua, trattandolo da bambino o da adulto.



L'educatore che si rende conto di quello che sta capitando, dimostra attenzione vera e rispettosa, dà messaggi chiari e comprensibili, lo aiuta a crescere e utilizzare in modo più armonico le sue straordinarie risorse, a superare quelle disarmonie spiccate causate dal fatto che il ragazzo orienta le sue energie in una direzione a scapito delle altre. L'educatore deve essere disposto a *fare da specchio* all'adolescente, a rimandargli l'immagine di se aiutandolo ad impadronirsi delle sue esperienze, a ricavarne informazioni, a "pensarci su", a riconoscersi, superando l'ansia delle proprie contraddizioni.

Preadolescenti e adolescenti mettono a dura prova l'educatore; se questi si adatta, capiscono che non è convinto, perché esigono la coerenza nei fatti; hanno bisogno del confronto fondato su una autorità autentica.

Non bisogna intervenire troppo presto in modo immediato, ma avere un certo margine di pazienza che lo aiuti e lo stimoli, cogliendo gli aspetti positivi e facendo leva su quelli.

Nessun genitore ed educatore deve sottrarsi all'impegno di entrare in relazione con i giovani che vivono attorno a lui, assumendosi responsabilità: bisogna offrire *modelli concreti e un quadro di valori di riferimento*. L'adulto sostiene, favorisce, incoraggia il ragazzo a maturare come persona se è sicuro della propria capacità educativa e sufficientemente maturo per affrontare senza ansie eccessive il rapporto educativo con questo mondo che cambia, senza mortificare l'emancipazione e senza lasciare l'adolescente a se stesso, privo di punti di riferimento essenziali.

Il modo con cui l'educatore ha risolto la sua adolescenza ha dei riflessi non indifferenti nel dialogo-confronto con l'adolescente, a ancora di più con il preadolescente: problemi mai risolti possono tornare a galla, essere di ostacolo al dialogo, creare barriere, proiezioni, ma possono anche trovare l'occasione di essere risolti e perciò di favorire una maturità mai raggiunta prima.

Molte reazioni fuori misura sono solo il segno di mancanza di padronanza e di autocontrollo proprio là dove si chiede aiuto.

Bisogna essere sereni; non tutto è fatto in modo perfetto: l'incontro con questi ragazzi è un'occasione di crescita interiore, di una più profonda umanità.

5. Se è vero che il bambino è "*a carico*" degli adulti, il preadolescente inizia la fase progressiva di "*farsi carico di sé*" perché possa, da adulto, "*farsi carico degli altri*".

Solo chi sa dire "io" con tutta l'autonomia e la responsabilità delle proprie scelte, può pronunciare il "tu" che riconosce l'altro. Solo chi ama-accetta se stesso, può amare-accettare l'altro, senza strumentalizzarlo.

Amare l'altro non è un fatto facile e spontaneo, ma un'arte da imparare. Le esperienze preadolescenziali di amicizia autentica di



gruppo sono decisive e indispensabili se aiutano a cogliere il significato profondo dell'intimità con l'altro: un progetto comune di generosità. Questo cammino non è possibile senza il contributo del mondo adulto.

I genitori sono lo specchio di verifica di questi problemi. L'imaturità sessuale dei giovani trova spesso radice nell'imaturità affettiva dei genitori che hanno un amore possessivo, captativo verso i figli. Ogni individuo ha bisogno di una coppia di genitori che sia serena e soddisfatta sessualmente, in maniera profonda.

Non si può fare educazione sessuale prescindendo dai problemi profondi. Bisogna sempre riferirsi all'ambiente di vita, al contesto delle relazioni affettive.

Ogni genitore ed educatore deve essere un modello di adulto sessuato: è importante ciò che si dice, ma soprattutto ciò che si è. Compito di chi educa:

- *s drammatizzare* senza banalizzare; bisogna liberare dalle ansie attraverso un dialogo aperto che relativizzi la sessualità;
- *non imporre le soluzioni* trovate per i propri problemi sessuali, ma accettare l'altro così com'è con la sua originalità;
- *permettere di esprimersi* ai giovani con libertà, rispondendo con chiarezza alle domande, cercando di capire ciò che non è stato detto;
- *iniziare a sviluppare la sensibilità* del preadolescente perché riconosca gli aspetti specifici dei legami interpersonali;
- *proporre* con la propria vita il "farsi carico" delle persone e della storia.

L'educatore dovrà inoltre avere un'informazione e una formazione seria e personale, una buona riflessione e comprensione del proprio vissuto; dovrà conoscere e accettare con serenità la propria sessualità e riconoscere i limiti della propria azione educativa, consapevole che nulla è più importante dell'igiene affettiva degli educatori.

---

Prof. Marco Cangioti

Vorrei iniziare con la proposta di una variazione lessicale, che però solo lessicale non è, del titolo del nostro secondo Seminario: *l'avvenimento*, e non la *costruzione* dell'identità. Dire "avvenimento" significa dire l'accadimento, il fatto che avviene, e ciò implica qualcosa di più ampio del semplice costruire; infatti, mentre quest'ultimo si concentra e si esaurisce nell'ambito della sfera *soggettiva*, la dimensione dell'avvenimento implica in sé anche la sfera dell'*oggettività*. Certamente, l'avvenimento ricomprende in sé stesso la costruzione, ma la integra in un assieme di forze storiche e spirituali - e dunque anche teologiche, direi anzi massimamente teologiche,

essendo queste ultime, insieme, e storiche e spirituali – assai più vasto e assai più realistico.

La categoria dell'avvenimento colloca la questione dell'identità nel *topos* dell'*ethos*. *Ethos* è sì il carattere moralmente informato, ma è anche l'abitudine, il costume, la dimora; è, cioè, *coscienza*, ma è anche *appartenenza*, e pertanto dice "chi sono" e, insieme, dice "di chi sono", intrecciando strettamente i due termini fra di loro. L'identità è così la risultante del fecondo incontro fra i due termini, è coscienza che si forma (e a volte si de-forma) in una appartenenza, ed è coscienza che forma (e a volte de-forma) una appartenenza.

Dentro questa necessaria complessità dello statuto dell'identità si apre lo spazio per la funzione dell'*educazione*. L'educazione entra nella sfera dell'identità solo se percorre i sentieri della coscienza e dell'appartenenza; si educa l'identità e alla identità solamente se l'atto educativo non è concepito e attuato come un semplice atto tecnico-formativo-informativo, ma come l'atto del ricollegarsi – pienamente consapevole – ad un *ethos*, suscitando, nel contempo, un nuovo *ethos*, nuovo perché coscientemente assunto prima e, poi, prodotto e ri-prodotto, con piena responsabilità, dalla nuova generazione umana.

Sorge a questo punto una inevitabile e decisiva domanda; la domanda su come possa avvenire questo ricollegamento all'*ethos* da parte dell'intrapresa educativa. La risposta è certamente complessa, ma almeno un *primo* elemento – quello di fondo – può subito essere indicato. Si tratta della *capacità di offrire una precisa e strutturata ipotesi interpretativa del reale*, sia esso inteso come uomo che come cosmo. L'educazione diventa così pro-vocazione e con-vocazione della coscienza, e come tale concorre alla sua attualizzazione: la coscienza, infatti, altri non è se non dialogo: dialogo di me con me stesso, che prende avvio dal dialogo di me con un altro e che conduce al dialogo di me con un altro.

Ma vi è anche un *secondo* elemento, strettamente connesso al primo, che si può indicare; si tratta della *forma* specifica di questa offerta di una ipotesi interpretativa del reale ad opera dell'educatore. La forma in questione non può che essere quella del *modello esemplare*, dell'esemplarità che genera un atteggiamento mimetico, ossia quella di una teoria/prassi che "arrischia" il giudizio, che "mette alla prova" l'ipotesi interpretativa, che la fa "funzionare", certo come stile di vita dell'educatore, ma non appena solo come ciò – per non incorrere nel pericolo mortale, per l'atto educativo, del moralismo –, bensì anche come: a) *regola stessa della relazione educativa* tra educatore ed educando, e b) *regola stessa dell'atto dell'intelligenza che comprende e della prassi che edifica*.

Esistono aspetti di forte continuità tra il seminario di marzo e quello attuale. Allora si parlava di “postumano”, “destrutturazione della personalità”, “pluriappartenenza”; ora, trattando dell’identità umana, si dice che, paradossalmente, il requisito più ricercato è quello di “non avere identità”, così che un soggetto possa sempre mettersi di nuovo in gioco in modi diversi, non definitivi e quindi revocabili.

Il problema culturale di fondo, che emerge dai due seminari, è *la difficoltà che oggi l’uomo ha a trovare un rapporto giusto e sensato con la realtà*. Ciò è causa di fughe in diverse direzioni. In marzo si parlava di fughe nella realtà virtuale e artificiale, oggi è fuga da aspetti che tradizionalmente contribuivano a costruire una identità forte. Li ricordiamo.

### **1. Fuga dal corpo**

È stato messo bene in evidenza come l’adolescente oggi abbia più problemi che nel passato ad accettare il proprio corpo, e per questo sia tentato non solo di adornarlo e abbellirlo, ma addirittura di modellarlo e scolpirlo, anche in forme violente, illudendosi che ciò sia fattibile senza limiti.

Questa fuga dal corpo, che non viene accettato per quello che è, è la prima e fondamentale manifestazione di un rifiuto della realtà oggettiva, e di una identità primaria, che per sua natura è dono, ma anche vincolo, limite e responsabilità. Il rifiuto dell’“esserci”, così come si è, trascina con sé una nutrita serie di conseguenze.

### **2. Fuga dall’altro**

Il rapporto con l’“altro”, come possibile orizzonte di senso e di identità personale, è vissuto spesso con disagio.

Già è problematica la *identificazione sessuale*, che porta con sé una costitutiva relazione di reciprocità, di relazione e di dipendenza dall’altro sesso. Ciò contrasta col narcisismo e l’autoreferenzialità tendenzialmente dominanti oggi, di cui sono modello molti adulti, con i loro comportamenti affettivi e sessuali.

Il *rapporto con i genitori*, costituito sempre più spesso da relazioni affettive amicali, di tolleranza e complicità, ha come conseguenza il permanere di prolungate adolescenze. Sembra che il principio di realtà passi sempre meno attraverso il rapporto con la figura del padre, o comunque dei genitori.

Difficile è anche il *rapporto con i coetanei*. L’“altro” è “sognato” e “immaginato”, più che riconosciuto e accettato. I nostri adolescenti vivono di rapporti a volte superficiali. La comunicazione profonda e l’amicizia, intesa come rapporto impegnativo che esige

un decentramento da sé per accettare l'altro così com'è, è difficile. Lo stesso gruppo, al quale gli adolescenti istintivamente si aprono, a volte gioca come ambito di deresponsabilizzazione individuale, rifugio affettivo e surrogato di una difficile identità personale.

Anche nella *scuola*, ambito educativo dai molteplici potenziali rapporti sociali, l'adolescente vive non poche difficoltà.

È stato messo in evidenza come ci siano giovani che tagliano presto i fili con la scuola, perché non le attribuiscono valore etico e non la vivono come esperienza coinvolgente a livello di significati. È anche vero però che l'universo adolescenziale è molto diversificato, e c'è chi vive la scuola come campo di competizione esistenziale, e per un insuccesso giunge a gesti estremi.

È indubbio che questa ampia forbice di comportamenti, che va dal disinteresse all'eccessivo coinvolgimento, indica comunque una difficoltà relazionale che l'adolescente vive in modo intenso.

### **3. Fuga dal tempo e dallo spazio**

Nel seminario ci si è ripetutamente chiesto se la odierna crisi di identità sia dovuta alla mancanza di passato (tradizione), di futuro (speranza), di presente (disagi e sofferenze attuali). A me sembra che a far problema siano il tempo e lo spazio in quanto tali. L'adolescente vive male nel tempo, "hic et nunc", perché esso, col suo trascorrere inesorabile e irrevocabile, lo segna profondamente, senza possibilità di appello. Egli ha paura del tempo presente, perché non è nelle condizioni di progettare il suo futuro e sa che qualunque cosa faccia, anche se non fa niente, lo condizionerà. Il passato, per lui, è gravido di decisioni che non interpreta come scelte definitive e di fronte alle quali prende le distanze. Così come prende le distanze da una tradizione culturale che gli viene offerta come un copione da recitare, scritto da un altro: istintivamente lo rifiuta, ma non è nelle condizioni di scriverne uno lui per la sua vita.

### **4. Fuga da Dio**

Da sempre il rapporto che l'adolescente ha con Dio è caratterizzato da tratti fortemente affettivi. Dio, per lui, è soprattutto l'amico, che spesso raccoglie i suoi sfoghi personali, specie quelli di tipo emotivo. Per questo è sempre tentato di crearsi un Dio a suo uso e consumo, a sua immagine e somiglianza.

Oggi però questa dimensione dell'esperienza religiosa rischia di essere del tutto dominante e soprattutto rischia di fissarsi per sempre e di non evolvere verso forme più mature. Quando infatti all'interno del rapporto con Dio si affacciano aspetti concreti, che invocano coerenza nei comportamenti e fedeltà a valori morali, ecco la crisi e la presa di distanza.

Si fugge da Dio, perché nel rapporto con Dio si illumina qualcosa che non si è pronti a vedere, a riconoscere e ad accettare: che

ciò ogni essere umano ha una identità forte, originale e irripetibile; che questa, prima di essere l'esito di un processo attivato dall'uomo, è un dono e una vocazione; che la sua realizzazione passa attraverso la sequela di Cristo; che essa incammina verso una meta di natura escatologica, che sfugge alla verifica umana di tipo spaziotemporale. Tutto questo fa paura all'adolescente di oggi e lo mette in fuga. Egli, propriamente, non lo rifiuta, ma è come se dicesse: "Non ci riesco! Sarebbe bello, ma non è per me".

##### 5. *Alcune ricadute sulla scuola e sull'IRC*

Uno dei filtri più significativi con il quale un adolescente vive tutte le esperienze, e dunque anche l'esperienza scolastica, è costituito dalle domande di senso. Esse spesso lo portano a scegliere e a scartare materie e docenti.

È indubbio che l'IRC, nella scuola attuale, è una delle finestre più rilevanti alle quali gli alunni possono affacciarsi per la loro personale ricerca di senso, e dunque per cercare un dialogo ed un confronto su ciò che più li interessa. Questo probabilmente è uno dei motivi per cui l'IRC in questi anni ha mantenuto un altissimo numero di avvalentisi, nonostante la precarietà e a volte l'emarginazione di cui è stato oggetto all'interno della scuola.

Qui tocchiamo uno dei contributi culturalmente più significativi dell'IRC alla scuola, che ci provocano a riflettere almeno su due aspetti implicati.

*La collocazione dell'IRC:* il primo aspetto riguarda la collocazione dell'IRC nella scuola, che dipende non poco dalla natura stessa che si attribuisce alla scuola. Si tratta infatti di capire se la scuola che si vuole e che si sta costruendo è un ambiente nel quale si educano persone, e dunque si elaborano e si mediano didatticamente sistemi di significato esistenziale, o se è altro. È ovvio che là dove c'è attenzione alla persona e alle sue domande di senso l'IRC può collocarsi in modo fortemente curricolare; diversamente, sarà un corpo estraneo, un'appendice, anche se protetta o puntellata da una normativa pattizia. Per quel che si riesce ad intravedere, l'antropologia di riferimento che emerge dai PECUP dell'attuale riforma legittimano la speranza che si stia costruendo un ambiente scolastico nel quale l'IRC possa collocarsi con piena pertinenza e legittimità curricolare. Ma è ancora presto per affermarlo in modo sicuro, dal momento che la riforma procede con estrema lentezza.

*La natura dei contenuti disciplinari:* un altro aspetto non irrilevante è costituito dalla natura dei contenuti disciplinari del nostro insegnamento. Si sa che il Italia l'insegnamento della religione nella scuola è confessionale. È ben noto però come questa scelta sia stata accompagnata da altre proposte, che in un modo diverso tendono a diluire la confessionalità dei contenuti, a vantaggio di una riflessione di tipo etico-esistenziale più neutra o di una fenomenologia del-

l'esperienza religiosa in quanto tale, o di una storia delle religioni. Il dibattito non è concluso e si confronta con una rosa di possibilità che sono attualmente presenti nelle diverse nazioni europee. In rapporto al nostro tema specifico, che è quello della identità, è opportuno chiedersi quale natura di insegnamento religioso aiuti di più la scuola a far crescere l'identità personale e collettiva.

## 6. *Per orientare la riflessione*

Il quadro delineato rende quanto mai importante la realizzazione di una riflessione progettuale, che mentre mette a fuoco i problemi sia capace anche di delineare e proporre un itinerario culturale da percorrere. Ciò richiede che, nell'attuale contesto frammentato, si converga verso alcuni punti fermi.

- Una definizione condivisa di priorità da proporre autorevolmente e attorno alle quali promuovere coordinamento e sinergie. Si tratta di valori e virtù da coltivare, verso cui tendere e far tendere.
- Una sinergia di collaborazioni, orientate verso i fini definiti, muovendo innanzitutto dalle strutture organizzative esistenti. È davvero mortificante constatare, ad esempio, come singoli movimenti ecclesiali a volte siano più efficaci, in ambito educativo, di quanto non riescano ad esserlo i nostri uffici e organismi diocesani, che non di rado operano in modo dispersivo e non coordinato, vanificando energie e risorse profuse.
- Il recupero di una tradizione educativa improntata dal cristianesimo e che negli ultimi decenni è stata alquanto relativizzata, quando non denigrata. Nel corso del seminario sono emersi alcuni accenti critici che possono tradire pregiudizi (denuncia di dualismi; contestazione di una visione negativa del corpo; richiesta di una "teologia del piacere",...). Se per un verso è giusto stigmatizzare accenti ed esperienze censurabili perché deviate, per altro non è vero che la tradizione pedagogica dalla quale proveniamo sia poi così negativa e non abbia nulla da dire oggi. Il sospetto sistematico, nei confronti di un'antropologia e di itinerari educativi certamente datati, manifesta una conoscenza non serena e obiettiva della nostra tradizione e ci impedisce di operare una sua feconda rilettura, che avrebbe molto da dire e da dare anche oggi ad una paideia segnata dal pensiero debole e dalla frammentazione.

La nota è particolarmente importante se si considera il contesto pedagogico europeo, nei confronti del quale l'Italia si sta aprendo. Il rischio che si corre, per l'immediato futuro, è quello della "colonizzazione pedagogica", con conseguente perdita della nostra identità educativa; l'opportunità nuova che invece si presenta, e che non bisognerebbe mancare, è quella di poter offrire un contributo specifico e ricco di cultura pedagogico-cristiana, alla costruzione di una "paideia europea". Ma non si potrà far questo senza un recupero positivo della nostra tradizione educativa.



In vista del Seminario Nazionale, mi sembra che i punti emergenti possano essere sintetizzati nei seguenti tre punti:

1. superare l'identità frammentata con l'identità multidimensionale;
2. proporre criteri e strumenti per la ricerca e la costruzione della propria identità;
3. prepararsi alle obiezioni sui problemi inerenti l'identità e il cristianesimo.

In modo più analitico:

1. sostituire la logica dell' "aut-aut" con quella del' "et-et"; la **multidimensionalità** che supera l'identità frammentata potrebbe essere trovata attraverso un simbolismo cristiano.
2. I **criteri** per la ricerca e la costruzione dell'identità sono essenzialmente tre: essere se stessi; diventare se stessi; superare se stessi. Per completezza, però, è necessario presupporre la conoscenza di se e dell'altro. Perciò la ricerca e la costruzione dell'identità prevede le seguenti articolazioni:
  - a) Conoscere se stesso; (la conoscenza integrata con l'esperienza)
  - b) Essere se stesso; (coerenza con la propria natura)
  - c) Diventare se stesso; (realizzazione delle proprie potenzialità)
  - d) Superare se stesso; (autotrascendenza)
  - e) Riconoscere l'altro; (promuovere l'originalità della sua identità)
  - f) Crescere con l'altro (complementarietà creativa).

Queste articolazioni indicano la correlazione fra identità e crescita e vanno considerate secondo una causalità circolare. Pertanto, non si tratta di stadi ma di dimensioni compresenti e reciprocamente dipendenti. Ognuna di queste dimensioni si esplicita con compiti evolutivi, nessuna può realizzarsi senza tutte le altre e la quindi articolazione "riconoscere l'altro" può implicare anche la religiosità. In definitiva, l'identità è relazione: io sono per come mi relaziono con me e con l'altro.

Un **mezzo** per la ricerca e la costruzione dell'identità che personalmente uso (in psicoterapia) è quello che prevede un'autodescrizione prevalentemente attraverso il linguaggio figurato (metafore e simboli) dello stesso soggetto<sup>62</sup>.

<sup>62</sup> Si tratta di un reattivo semistrutturato autosommistrato utile più ad elaborare l'autorappresentazione di se che non una vera e propria diagnosi. Vedi allegato.



Un altro mezzo per la ricerca e la costruzione dell'identità umana e cristiana è la stessa Parola di Dio:

- "Io sono la via, la vita e la verità... e voi chi dite che io sia?";
- "Stare come agnelli fra i lupi ed essere un pò serpenti e un pò colombe";
- "andate a dire a quella volpe...";
- "Tu sei Pietro..."

Dare un nuovo nome non significa cambiare l'identità ma proporre una nuova missione o compito alla vita; e questo implica la ristrutturazione del proprio ruolo esistenziale. Perciò, educare alla progettualità, ad avere un fine o uno scopo che possa dare un senso alla propria vita è uno dei modi migliori per aiutare a cercare, trovare e realizzare la propria identità. L'identità non va confusa con il ruolo, il compito, la missione o lo scopo. Queste sono modalità espressiva dell'identità. L'identità è nella propria coscienza morale. L'identità non è mai ultimata perché è un processo in continuo divenire.

3. Le **obiezioni** sui problemi inerenti l'identità e il cristianesimo possono provenire dall'atteggiamento dell'autorità ecclesiastica in merito all'identità di genere (omosessualità). Chiarire il ruolo del corpo e del piacere.

Chiarire il superamento di errate identità: "*non essere né greco né giudeo, né maschio, né femmina...*"

La dialettica fra una identità "*data*" o "*costruita*" può essere superata con la metafora della casa: "Ognuno costruire la propria casa con i mattoni che gli vengono dati e con quelli che riesce a procurarsi".

## ALLEGATO

**Prova a completare le seguenti frasi usando metafore, paragoni e simboli. Non è necessario completare tutte le frasi né è necessario seguire l'ordine proposto.**

1. La mia vita può essere paragonata a
2. La mia famiglia somiglia a
3. La mia mente può essere paragonata a
4. Il mio lavoro è come
5. Io mi sento come
6. I miei problemi potrei paragonarli a
7. La mia libertà può essere paragonata a
8. I miei sentimenti possono essere paragonati a
9. I miei pensieri somigliano a
10. Per me le mie responsabilità sono come
11. La mia coscienza potrei paragonarla a
12. Il mio passato mi sembra come
13. Il mio futuro potrebbe essere paragonato a
14. I miei amici sono simili a
15. Il mio inconscio è come
16. Per me, la morte potrebbe essere paragonata a

*ora prova a trovare altre realtà e per ognuna inventa un paragone o una similitudine*

17. \_\_\_\_\_ può essere paragonato a \_\_\_\_\_
18. \_\_\_\_\_ è simile a \_\_\_\_\_
19. \_\_\_\_\_ è come \_\_\_\_\_
20. \_\_\_\_\_ si potrebbe paragonare a \_\_\_\_\_

*ora puoi completare le seguenti frasi anche usare delle metafore*

21. Io sono a modo mio, quando
22. Io sono io, quando
23. Mi sentirei di più me stesso se
24. Chi mi conosce bene mi considera come
25. Giudicandomi dall'apparenza, chi non mi conosce potrebbe pensare che io
26. Vorrei essere ricordato come colui/ei che
27. In passato ero conosciuto come colui/ei che
28. Mi sentirò più me stesso quando

1. La ricerca della propria identità è un'attività conscia ed inconscia, propria di ogni individuo umano, condotta in tutte le stagioni della vita personale, e rapportata alle diverse epoche culturali. Ognuno ha nella sua vita un archetipo da realizzare o un modello da imitare, e lo imita e realizza in un determinato ambiente ed in una determinata cultura. L'esperienza umana universalmente condivisa attesta che di continuo ed ininterrottamente nascono nuovi stili di vita, si affermano nuove convinzioni politiche e religiose, si inaugurano nuovi orientamenti scientifici. In breve, quasi ogni giorno si creano presupposti fondamentali per lo sviluppo e l'affermazione di una nuova cultura, che modifica e specifica la natura. La cultura, infatti, è costituita soprattutto di strutture sociali e di convinzioni esistenziali, che sono come i mattoni di cui è costruito un edificio o le cellule di cui è composto un organismo. Se questi fattori culturali sono solidi e stabili, sarà solida e stabile anche l'identità personale e sociale degli individui che compongono una determinata società. Ma quando questi fattori sono deboli o addirittura mancanti, allora l'identità si indebolisce, il bisogno di identificazione si acutizza, e crescono le polarizzazioni negli ambiti più diversi, da quello politico a quello religioso a quello etnico. (Per quanto riguarda, per esempio, le convinzioni esistenziali, si sa che la concezione del sé e quella dell'autorità sono inseparabili e costituiscono gli aspetti imprescindibili dell'identità e della condizione umana. Le forme secolarizzate e liberali dell'idea del sé, con la conseguente interiorizzazione del sacro e con la scomparsa di un riferimento trascendente, hanno portato all'eclissi del principio di autorità e della concezione del sé che l'accompagna. Una corretta comprensione dell'autorità, compresa quella paterna, senza ricadere in quei comportamenti assolutistici e repressivi che hanno caratterizzato le società del passato, recupera una corretta concezione del sé. (Cf A.B. Seligman, *La scommessa della modernità. L'autorità, il Sé e la trascendenza*, Meltemi, Roma 2002). L'anima spirituale, che rapportava l'uomo all'Assoluto trascendente, compattava l'esistenza personale e dava senso religioso, etico, civile, all'agire degli individui. La perdita dell'anima ha compromesso mortalmente la dignità della persona, intesa quale immagine di Dio, ed ha proceduto di pari passo con l'avvento dell'ateismo di massa, con l'imporsi della secolarizzazione e del nichilismo dei valori.

2. Nel determinare l'identità personale e sociale dei singoli e dei popoli è, allora, anzitutto necessario chiarire quale rapporto intercorra tra la natura e la cultura, ossia tra i due elementi principali

che concorrono a determinarla. L'identità personale, infatti, dipende in gran parte da un corretto rapporto tra la natura e la cultura, atteso il fatto che l'uomo è un essere povero dal punto di vista della natura, e deve costruire la sua personalità ed il suo carattere in stretta interdipendenza con l'ambiente culturale esterno. L'animale è più completo nella sua costituzione naturale. Il cervello di un passero si sviluppa in 14 giorni, mentre quello di un uomo in 15 anni. Si può dire a buon diritto che l'animale diviene, l'uomo è. (E. Morin, in *La testa ben fatta*, Raffaello Cortina, Milano 2000, scrive che "L'essere umano ci appare nella sua complessità contemporaneamente come totalmente biologico e totalmente culturale. Il cervello con cui pensiamo, la bocca con la quale parliamo, la mano con la quale scriviamo sono organi nello stesso tempo totalmente biologici e totalmente culturali. Ciò che è più biologico – il sesso, la nascita, la morte – è anche ciò che è maggiormente imbevuto di cultura").

Mentre la natura è sempre la stessa, è stabile, è fissa, la cultura, invece, cambia continuamente e dipende dal tempo e dal luogo in cui essa opera e si realizza. La natura, in quanto essenza immutabile, è indipendente dal tempo e dal luogo. Un uomo è uomo sia in America che in Europa, sia nel V secolo a.C. che nel 2003. È vero che non è del tutto chiaro che cosa propriamente sia la natura, per il semplice fatto che essa non può ridursi a pura biologia né a pura chimica, e, d'altra parte, non si sa chi sia autorizzato a determinare ciò che è naturale e ciò che non lo è. Per esempio, secondo alcuni non ci sarebbe nulla di più falso che sostenere che i diritti umani si basino o siano fondati sulla natura dell'uomo. L'ordine biologico naturale sarebbe basato sulla crudeltà, sulla sopraffazione, sul disprezzo dell'individuo, sull'ingiustizia. Le norme etiche e la dottrina dei diritti umani esprimerebbero un rifiuto dell'ordine biologico, una ribellione contro la legge della natura. Esisterebbe dunque un uomo biologico ed un uomo sociale ed i diritti umani costituiscono una battaglia quotidiana dell'*homo socialis* contro il ritorno alla condizione animale.

3. Ma, pure lasciando aperta la questione della determinazione di ciò che sia naturale e di ciò che non lo sia, è fuor di dubbio che la cultura influisca sulla natura più di quanto la natura non influisca sulla cultura. La cultura può determinare un'evoluzione della natura, perché può creare condizioni ambientali e sociali più favorevoli allo sviluppo di determinate attitudini. Una famiglia educata, armonica, ricca, determina lo sviluppo di un bambino in modo diverso da una famiglia maleducata, litigiosa, povera. Anche le condizioni in cui è vissuta la gravidanza possono influire sul carattere del nascituro. La stessa modalità del parto, se è cesareo o naturale, ha una conseguenza sul carattere del bambino. È ormai appurato che il parto naturale sviluppi una serie di ormoni che determinano un

meccanismo di relazioni e di interazioni che creano una disposizione al rapporto e alla relazione.

Possiamo affermare, addirittura, che, in qualche modo, sia la stessa cultura che crea il concetto di natura, per cui ciò che è ritenuto naturale in Occidente non è ritenuto naturale in Africa o in Cina. I colori del lutto e della gioia, della nascita e della morte, non sono gli stessi in tutte le parti del mondo, anche se il ritmo del sole e della luna è lo stesso, e tutti ricevono la stessa luce del sole e lo stesso chiarore della luna. Il morire è lo stesso, ma la morte è diversa. Il nascere è lo stesso, ma la nascita è diversa. La morte sul letto di casa o sulla trincea della guerra o sull'asfalto della strada è diversa. La nascita di un bimbo sano, di una figlia desiderata e attesa, è diversa dalla nascita di un figlio affetto da distrofia muscolare o da handicap genetico. I paesaggi dell'anima non sono mai gli stessi nella vita di ogni singolo individuo, e non sono neppure gli stessi nel ricco mosaico delle culture dei popoli.

4. Attestato, comunque, il reciproco influsso di natura e cultura, non è sempre facile, però, determinare quali componenti della natura siano impermeabili all'influsso della cultura e quale contributo della cultura sia invece necessario perché la natura sia la natura. Per un verso, esistono sicuramente lacune culturali che influiscono negativamente sullo sviluppo della natura. Si pensi all'esistenza di privazioni sociali o di limiti di educazione che condizionano negativamente lo sviluppo armonico delle enormi potenzialità affettive e cognitive che l'uomo possiede. L'amore, per esempio, è un fattore determinante della natura, e, se manca, è compromesso lo stesso sviluppo armonico della personalità. Un bambino che non è amato, molto spesso, diventa un adulto che non ama. Per un altro verso, esistono sicuramente anche lacune naturali che limitano e condizionano la formazione di un determinato carattere e la maturazione di una precisa identità. Un temperamento collerico troverà certamente molto difficile la tolleranza di altre idee, di altre culture, di altre convinzioni religiose. (Secondo uno studio di Remo Bodei sulle alterazioni psicologiche dell'io, il concetto di identità personale nasce nel 1694. È chiaro che l'io c'è sempre stato. Ma il termine *personal identity* viene effettivamente coniato in quell'anno dal filosofo inglese John Locke. Più o meno in quell'epoca comincia pure la costruzione dell'io, vale a dire la ricerca e la definizione di che cosa sostanzialmente un'individualità, su che cosa si fonda e che cosa la tenga insieme nel tempo, attraverso le esperienze anche le più lontane o superate in cui al momento non ci riconosciamo più. Per Bodei quell'opera è una delle più colossali imprese della modernità. Impresa che non è ancora compiuta definitivamente, se per l'oggi si parla di io modulare, dunque continuamente ricomponibile in tutto o in parte, e se all'orizzonte si profila non solo l'ipotesi di un meticcio

delle identità per le forti e promiscue migrazioni in atto, ma addirittura l'inedita ombra del dopo-umano, l'unione di organico e inorganico, corpo e macchina che per via di protesi, trapianti, interventi biotecnologici non potrà non incidere sull'idea e la percezione dell'io. Addirittura su che cosa sia e sarà l'uomo (Cf. R. Bodei, *Destini personali. L'età della colonizzazione delle coscienze*, Feltrinelli, Milano 2002).

---

## Prof. Don Carlo Bresciani

È evidente che la costruzione dell'identità del soggetto avviene gradualmente ed è data dal modo in cui si integrano le diverse dimensioni che la compongono (identità corporea, sociale, familiare, religiosa...). Si tratta sempre e comunque di una identità che si costituisce in relazione a un dato personale o sociale di cui il soggetto non dispone che in maniera molto limitata. Si pensi, per esempio, al dato sessuale (maschio o femmina) o alla relazione interpersonale (i genitori sono quelli e non si possono assolutamente cambiare).

All'interno di dati (ma nella luce della fede sono doni) assolutamente indisponibili, il soggetto costruisce la sua identità nel modo nel quale li integra e si rapporta con essi. Non si tratta, quindi, mai di una identità precostituita, neppure per quanto riguarda l'identità sessuale: altra è la realtà maschile o femminile dal punto di vista fisico, altro è il modo in cui tale realtà è vissuta dal soggetto. Per cui, per certi aspetti, l'identità è data/donata, mentre per altri aspetti, non meno importanti, l'identità è costruita durante lo sviluppo e, quindi, è soggetta alle molte influenze e condizionamenti interiori ed esteriori: cultura, modelli sociali prevalenti, relazioni...

Determinante per la costruzione dell'identità non è il dato in sé (per esempio, il corpo maschile o femminile), anche se resta imprescindibile e indisponibile dato di partenza, che quindi non potrà mai essere negato od eliminato, ma il modo in cui esso viene interpretato, vissuto e integrato nel proprio progetto di vita. Il soggetto non potrà mai cambiare il fatto di essere figlio di quella famiglia e solo di quella, ma la sua identità familiare sarà costruita a partire dal modo nel quale egli pensa e interpreta la sua vita e le sue relazioni familiari, oltre che dalle attese che la famiglia proietta su di lui.

Tutto ciò riporta al centro la questione dei valori nella costruzione dell'identità personale. La realtà con la quale ci confrontiamo è in qualche modo già da sempre interpretata, è infatti compresa in quanto interpretata, ma l'interpretazione che ne viene data non esaurisce la realtà. In altri termini, e in modo più brutale, la realtà non è l'interpretazione, la precede, la guida e ne verifica la pertinenza.

I valori non sono una specie di sovrastruttura che subentra facoltativamente su una identità che si sarebbe costituita precedentemente a prescindere da questioni valoriali; all'opposto essi guidano, in maniera conscia o inconscia, tutto il processo di costruzione dell'identità fin dal suo primo inizio, fin dal come i genitori si rapportano con il figlio appena nato, con il suo corpo e con le attese che proiettano in molteplici maniere su di lui.

Se questo è vero, allora è un non senso pensare che la lettura cristiana della vita debba essere riservata e donata solo dopo che il processo della costruzione dell'identità personale ha già fatto un buon tratto di strada. Non c'è prima la costruzione dell'uomo e poi del cristiano. La lettura cristiana della vita è il punto di partenza, non nel senso che si debba pensare a una qualche specie di trasmissione forzata di identità (dall'adulto al ragazzo), ma nel senso che, dal modo in cui l'educatore interpreta la vita umana in tutte le sue dimensioni, derivano modalità diverse di educare e di aprire, o non aprire, al trascendente (inteso sia in senso orizzontale – le relazioni interpersonali – sia in senso verticale – la relazione con il divino). Da essa deriva un modo diverso di interpellare la libertà del soggetto a partire da quei dati cui si è già fatto cenno. La libertà stessa del soggetto non può che decidersi, e quindi impegnarsi, sulla base dei significati che le vengono mediati e che, poi, progressivamente scopre proprio attraverso le decisioni e gli impegni che egli assume.

In questo senso, una pedagogia cristiana non è tale perché parla di Dio o di Gesù Cristo, ma perché si rapporta all'essere umano partendo da una lettura integrale di esso, delle sue strutture ed delle sue relazioni, facendone emergere l'intrinseca tensione verso la trascendenza non solo in senso orizzontale, poiché soltanto in essa egli trova il compimento cercato. A partire da questa prospettiva dovrebbe venire elaborata una pedagogia consona.

L'identità cristiana di una pedagogia emerge dal modo in cui essa sa comprendere l'umano nella sua integralità e sa elaborare strategie per educare l'umano così compreso. Essa, evidentemente, non può comprenderlo che alla luce di Cristo, in cui si rivela la piena e perfetta identità dell'essere umano (cfr. GS 22), alla luce cioè della sua intrinseca struttura vocazionale alla relazione con l'altro/Altro. Dovrebbe trattarsi, allora, di una pedagogia che si assume il compito di dischiudere e di educare tale struttura vocazionale, in tutte le dimensioni (virtù) che la compongono. Il progetto di vita del soggetto non può essere costruito astraendo da questa fondamentale struttura relazionale e, quindi, vocazionale.

Fin dal suo primo iniziale costituirsi l'identità non può che essere informata e plasmata da un orientamento cristiano, il cui senso pieno emergerà nella coscienza del soggetto forse solo molto più tardi, quando la maturità sarà ormai raggiunta. Ma tale maturità è



la maturità di qualcosa che ha iniziato a costruirsi molto prima, così come la maturità della mela è la maturità di ciò che nel fiore aveva già incominciato a formarsi con un orientamento ben preciso, anche se non definito in tutti gli aspetti particolari di quello che sarebbe stata concretamente quella precisa mela matura.

Se, da una parte, la formazione dell'identità non può prescindere dal contesto culturale in cui il soggetto di fatto è chiamato a vivere la propria esistenza, dall'altra parte, l'identità non è mai data dall'assunzione in toto degli schemi culturali, anzi, essa si mantiene e si consolida proprio attraverso una continua lettura critica degli stessi, integrando e rifiutando gli elementi che essa offre in ragione di una coerenza e stabilità dell'identità stessa. In caso contrario, quello dell'assunzione acritica degli elementi culturali, saremmo di fronte a mancanza di identità. In fondo, è chiaro che è sempre in gioco la libertà del soggetto nel suo rapporto con la cultura, con l'ambiente e con se stesso.

L'identità forte è quella che sa accogliere sensatamente in sé cambiamenti e novità, non quella incapace di cambiare e di dialogare con l'altro da sé. Il vero dialogo presuppone un'identità che sa confrontarsi con prospettive diverse e che sa darsi e sa dare ragione di sé. L'identità cristiana deve essere consapevole di se stessa onde poter affrontare proficuamente le questioni che la modernità le pone: né chiusura pregiudiziale, né apertura senza confini, ma ricerca continua del modo migliore di realizzare quel progetto di vita che Dio ha inscritto nella propria corporeità, nella socialità... e che trova in Cristo il modello normativo insuperabile.

Una pedagogia cristianamente orientata deve saper cogliere la sfida della costruzione dell'identità umana, consapevole che un tale progetto non è mai neutrale né rispetto a una visione dell'uomo né rispetto alla sua apertura al trascendente. Nessun progetto pedagogico può pensarsi neutrale.

Quanto detto vale per la scuola, ma questa prospettiva deve entrare anche nei modelli di comunicazione sociale, nei modelli di uomo/donna che essa presenta, nelle modalità di valutare decisioni, scelte.... Bisogna essere consapevoli che la formazione dell'identità delle giovani generazioni passa anche attraverso fasi di identificazione con i modelli socialmente apprezzati e stimati (si pensi ai cantanti, ai giocatori, agli attori e al loro impatto sul modo di pensarsi dei giovani), stimulate da un forte bisogno di appartenenza che è proprio di ogni essere umano e in modo particolare del giovane.

Forse la nostra pedagogia ha lasciato troppo in sordina il ruolo dei modelli, mentre la comunicazione di fatto fa molto leva su di essi come momento di convocazione dei giovani/adolescenti. Non solo, ma la cultura ha svincolato il giovane/adolescente dal modello parentale: il genitore non è più un modello cui il giovane deve guardare per diventare adulto, egli deve guardare altrove se veramente

vuole essere parte di questo mondo e, quindi, vivere. In questo modo si cerca di costruire l'identità sganciandola completamente da qualsiasi riferimento al passato, alle radici, proiettandola piuttosto verso un futuro che è tutto e soltanto da inventare. In questa prospettiva, l'identità cristiana rischia di essere considerata come un residuo del passato da cui ci si deve liberare per cogliere in pienezza le opportunità del presente, per una pienezza di vita.

I modelli che i mass-media oggi presentano sono certamente problematici se considerati alla luce di quanto detto sopra. Non è, quindi, solo questione di bollino rosso in un angolo dello schermo televisivo per avvisare che i contenuti sono adatti solo per un pubblico adulto: mi pare che ci sia molto di più su cui riflettere e su cui esercitare una funzione critica. In caso opposto, l'identità cristiana rischia di essere ridotta ad alcune pratiche o tradizioni con poca o nulla influenza sul concreto modo di pensarsi e di esercitare le proprie scelte/decisioni. È da qui che sorgono sorprendenti convivenze tra la pratica religiosa (o il dirsi cristiano) e il concreto modo di vivere che sembra aver nulla di cristiano, senza che il soggetto percepisca minimamente il disagio di una tale situazione.

La teologia è chiamata in causa dal tema della costruzione dell'identità cristiana non nel senso che essa abbia un'identità cristiana preconfezionata, e comunque valida per tutti i tempi, da passare alle giovani generazioni. Tuttavia, essa non è priva di proposte e contenuti che vanno al di là del tempo e che hanno a che fare con l'«umano cristologico» che deve sempre di nuovo essere riletto alla luce delle provocazioni dell'oggi. Spetta alla teologia ripensare continuamente il *deposito* della fede, che è proprio della comunità cristiana, alla luce delle esigenze che la cultura presenta. In questo senso, la teologia non ha un modello pedagogico predefinito da proporre alla pedagogia, quasi essa lo possa elaborare a prescindere dalle conoscenze che sono proprie della scienza pedagogica stessa, ma richiama la rilevanza del dato della fede per comprendere adeguatamente l'umano e formarlo di conseguenza non in un'apertura generica al trascendente, ma a quel Trascendente che, essendosi rivelato come incarnato, è più intimo all'uomo di quanto l'uomo lo sia a se stesso. Ciò significa che, da una parte, la teologia non teme il confronto con l'umano, dall'altra, che la pedagogia che assume fino in fondo le provocazioni del «cristologico» non si allontana dal compito suo proprio.

Una considerazione preliminare viene spontanea sulla base del titolo che è stato scelto per configurare il tema del seminario: *La costruzione dell'identità*. La differenza tra acquisizione e costruzione dell'identità è infatti ormai sufficientemente consolidata nella letteratura psicologica, ove alla *acquisizione o formazione* dell'identità, intesa come effetto di sviluppo e/o di condizionamento sociale (fattori interni ed esterni) e quindi come processo largamente passivo o quanto meno in gran parte inconsapevole e preterintenzionale, si è via via affiancata l'idea di una *costruzione* dell'identità, intesa come edificazione attiva, strutturazione progressiva e intenzionale, che reca in sé i caratteri della *consapevolezza* e della *responsabilità* (intuizione già peraltro prefigurata emblematicamente da un classico del genere come G. H. Mead, nella sua distinzione tra Io e Me).

La rivalutazione dei processi di costruzione attiva e responsabile dell'identità corrisponde in ambito pedagogico a quel criterio fondamentale dell'educazione e della formazione (ripetutamente affermato, mai probabilmente del tutto realizzato) che consiste nella centralità e nel protagonismo del soggetto come elaboratore attivo dell'esperienza e costruttore selettivo e strategico di sé.

In psicologia sociale, per esempio, gli studi sulle relazioni di covarianza e di reciprocità tra *concetto di sé e azioni guidate da scopi* hanno rilevato come non solo il concetto di sé operi quale selettore e condizionatore nell'individuazione delle mete dell'agire e nella scelta degli scopi, ma anche (viceversa) come il *feed-back* proveniente dagli esiti dell'azione finisca per intervenire e modificare la struttura stessa del concetto di sé (cfr. a questo proposito anche la letteratura sul *coping*, sull'autoefficacia, etc.); ciò implica che se da una parte l'individuo interpreta, valuta, reagisce, decide ed agisce in base alla propria personalità, dall'altra egli forma e trasforma la propria personalità proprio in base a come interpreta e valuta l'esperienza, a come reagisce, giudica, sceglie ed agisce. In certo qual modo si potrebbe dire che non soltanto *Agere sequitur esse*, ma anche *Esse sequitur operari*.

Ora, il motore della (auto-)formazione e della tras-formazione di sé sembra essere anzitutto il *discernimento e il perseguimento di un significato* (fine o compito esistenziale o scopo o valore concreto): ogni processo di formazione e di cambiamento può essere ricondotto ad un processo di *attribuzione e/o ristrutturazione dei significati dell'esperienza* (su questa intuizione in verità ancora tuta da studiare convergono vari approcci di ascendenza fenomenologico-esistenziale, cognitivista e costruttivista che hanno mutato la comprensione del divenire educativo: si pensi alla nozione di identità narrativa e alla fecondità e diffusione delle metodologie auto-

biografiche, che si fondano proprio sulla *risignificazione* dell'esperienza vissuta). Tale cambiamento è da considerarsi tanto più 'educativo' quanto è più consapevole ed autonomo, ovvero quanto più coinvolge la coscienza e la responsabilità.

Mi pare che almeno tre conseguenze di questa posizione debbano essere tenute in considerazione rispetto al discorso in oggetto:

1. Anzitutto l'esigenza di *rimettere al centro il soggetto* e, soprattutto, di comprendere che cosa essa significhi, dal momento che ciò costituisce non solo un principio teoretico, ma anche una indicazione metodologica di cruciale importanza, con inevitabili ricadute anche sul piano dell'impostazione curricolare... Centralità del soggetto significa assumere un *approccio antropologico*, il che vuol dire che il criterio dell'attività educativa è *la persona* nella sua conaturata educabilità e nei suoi dinamismi fondamentali ed intrinseci di apprendimento, significazione, comprensione, giudizio, decisione responsabile, che sono costitutivi del suo divenire. Ciò postula il coraggio di affermare che il valore discriminante dell'educazione è... l'educazione stessa: non cioè (o almeno non primariamente) contenuti 'oggettivi', bensì operazioni coscienziali; non prodotti e *performances*, ma processi; non trasmissione di nozioni (e neppure di valori), ma promozione della "*autoappropriazione*" (in senso lo-nergiano) di quelle operazioni coscienziali che poi conducono ad una conoscenza autentica e ad un agire significativo e responsabile. L'educazione 'umanistica' si riconosce come tale, date queste premesse, non tanto sulla base della predilezione di contenuti disciplinari ritenuti preferenziali, quanto piuttosto in base al fatto che pone al centro l'uomo e i suoi dinamismi formativi: non solo i meccanismi regolatori di un determinato organismo psico-fisico, ma anche e soprattutto una persona spirituale dotata di coscienza, libertà e responsabilità, quindi non omologabile, mai completamente prevedibile, ed in parte sempre e comunque 'misteriosa'. L'alternativa (tristemente nota) a questo criterio è quella di trascurare – proprio nel processo di umanizzazione – l'uomo stesso, o ciò che rappresenta non solo il suo *characteristicum*, ma anche il suo *constituens*. Eppure, "se si decide di salvare l'uomo senza di lui, si finisce per avvilirlo!" (J. Nuttin).

2. Questa sorta di 'opzione fondamentale' comporta almeno altri due corollari significativi per il concetto di educazione e per l'organizzazione delle istituzioni educative.

Il primo riguarda il rispetto e la promozione del fine-valore pedagogico per eccellenza, che è quello dell'*autonomia*. Ciò richiede anzitutto una 'fiducia di base' nelle capacità intrinseche dell'essere umano e nelle sue potenzialità di sviluppo e di crescita, che se da un lato non è da identificarsi con i presupposti ambigui e illusori di certe pseudo-pedagogie libertarie, dall'altro certamente non

permette nessuna concessione alla tentazione ricorrente di un certo pessimismo antropologico ed educativo (che poi inevitabilmente conduce all'autoritarismo pedagogico o, paradossalmente, alla rinuncia ad educare, quali estremi impraticabili e comunque fallimentari). Fiducia nelle possibilità virtualmente inesauribili di crescita e cambiamento della persona umana significa per esempio non costringere l'uomo in un presunto *essere-dato-così-e-non-diversamente*, bensì promuovere il suo *poter-essere-sempre-e-comunque-diverso*. L'apertura al possibile è la condizione *sine qua* dello sguardo pedagogico. Ciò implica però concreto rispetto per l'autonomia, tirocinio della libertà, incentivazione della responsabilità, ed anche assunzione della dimensione del *rischio* (di scacco e di fallimento, ma anche semplicemente di esiti non previsti, non controllabili, o diversi da quelli preventivati). Nell'ambito dell'identità, ciò vuol dire rinuncia a qualsiasi presunzione di *ingegneria* della personalità o del comportamento e opzione risoluta per il valore-guida dell'*autenticità* (l'esatto opposto dell'omologazione, che rimane tale anche quando è paternalistica e non violenta, e che conduce tragicamente alle deformazioni del conformismo e del totalitarismo come forme residuali e surrogate di identità gregarie, deboli, precarie e massificate).

Una scuola, una famiglia, una società, una Chiesa, in cui si ritenga *superfluo* (o magari scomodo o rischioso, e quindi si mantenga solo a livello di principio teorico privo di conseguenze pratiche) promuovere libertà concreta, senso critico, autonomia, autenticità, responsabilità e capacità di decidere, non solo non manifestano attenzione e cura per ciò che di più umano è nell'uomo, ma non paiono in grado di *educare*.

Il soggetto che invece occorre ricollocare al centro dell'educazione è un soggetto proattivo, intenzionale, aperto, progettuale; un soggetto che *'si decide'* nella misura in cui decide, che si autorealizza nella misura in cui si auto-trascende per qualcosa o per qualcuno, ove questo significato esistenziale però non è prescrivibile in quanto dato sempre *ad personam* e *ad situationem* (V. E. Frankl). Come diceva K. Jaspers: "Ciò che uno è, lo è diventato attraverso la causa che ha fatto sua". Occorre allora permettere alle persone di scegliere autonomamente quale causa vogliono fare propria, e sviluppare le competenze che permettano loro di compiere quella scelta in coscienza e responsabilità, ancor prima che preoccuparsi della loro adesione ad una qualche forma di identità preconfezionata, per quanto *'auspicabile'*. Ciò vuol dire, però, anche non appiattare l'educazione sulla logica omeostatica della soddisfazione di alcuni bisogni o diritti fondamentali, ma far leva sulla proposta di *compiti* e l'indicazione di *modelli*, che possano favorire l'emergere e lo strutturarsi di quel dover-essere senza cui non si dà alcun processo di crescita e di perfezionamento (gli studi sull'influsso degli stati 'pos-

sibili' del Sé nella strutturazione dell'identità, ed in particolare del costruito dell'ideale-di-sé, sono estremamente significativi in questo senso).

Promozione dell'autenticità e sviluppo dell'autonomia suppongono anche la coltivazione dell'*interiorità*, a fronte di una sempre più esclusiva centratura su una serie di 'competenze' cognitive o pratico-professionali o sociali e 'trasversali', ritenute necessarie per un efficace adattamento alle esigenze della società e del mercato del lavoro (il pericolo latente, qui, è quello di accentuare la dimensione 'teatralizzata' del *performing self* già preconizzata da Goffman).

3. Una ulteriore implicazione consiste nella necessità di rinunciare, nella considerazione della persona umana e dello stesso concetto di natura (la sfida ai teologi!), a categorie fissiste, sostanzialiste, immobiliste e – direi – 'immutabiliste', che non tengano conto cioè della essenziale *dinamicità* dell'essere umano e della natura stessa. Riguardo l'identità, già a partire dagli anni '70, gli studi sulla *social cognition* hanno dimostrato come si tratti in ogni caso di un costruito fluido, in perenne divenire (non compatto o monolitico), in cui – anzi – ogni rigidità costituisce un potenziale nucleo patogeno. L'identità consiste nell'esperienza fenomenologica di sentirsi se stessi pur e proprio nel fluire continuo del cambiamento, lungo l'intero arco vitale (cfr. P. Ricoeur e la sua distinzione tra *idem* e *ipse* quali poli indissolubili del sé: permanenza dell'identità e sua costante trasformazione). L'identità dunque non è un prodotto da conservare o da difendere, bensì un *processo* da presidiare. Non sono identità forti quelle statiche che non cambiano mai, ma piuttosto quelle flessibili che sono *consapevoli* dei cambiamenti cui sono soggette e che possono essere in certa misura *responsabili* della direzione impressa al proprio divenire.

Ecco perché – concludendo – mi pare estremamente intelligente, e denso di una promessa non banale, il proposito di passare "dalle sfide *all'*educazione alla sfida *dell'*educazione": la pedagogia potrà più e meglio corrispondere alle molteplici e difficili sfide che le provengono da ogni dove, solo a patto che sappia qualificarsi per il suo sguardo tipicamente educativo sull'essere umano, uno sguardo intriso di speranza non ingenua e di fiducia nei processi di cambiamento; uno sguardo capace di cogliere nell'uomo non solo ciò che egli è per essenza, ma anche ciò che ognuno, singolarmente e in maniera irripetibile, è chiamato a diventare nel corso della sua esistenza. Un progetto dal quale la consapevolezza e la responsabilità soggettive non possono in alcun modo essere espunte. Mi piace richiamare a questo proposito un detto di Goethe, caro anche a V. Frankl: "Se si prende l'uomo per quello che è, lo si rende peggiore;



se lo si prende per quello che deve essere, lo si rende quale effettivamente può diventare”! Solo questo sguardo aperto, non pregiudiziale, non oggettivante, non autoritario, ma anzi profetico e liberante, può educare persone capaci di *costruire e ricostruire autonomamente* (entro i margini di libertà loro consentiti dagli inevitabili condizionamenti) *identità* significative, autentiche e non fittizie.

---

P. Pierluigi Cabri

### 1. *Identità e contesto attuale*

La nozione di “identità”, impiegata sostanzialmente come equivalente del concetto di Sé, si riferisce all’unicità della persona, alla sua individualità, alla capacità di pensare se stessi, ad avere coscienza e conoscenza di sé. Parlare di “costruzione dell’identità” significa esplicitare un aspetto non secondario dell’educazione, e cioè il fatto che l’identità non è qualcosa di per sé già dato quanto piuttosto il risultato di diversi processi psicologici, intrapersonali e interpersonali, che confluiscono in una struttura organizzatrice della conoscenza relativa a se stessi. In ciò si può cogliere in positivo un’esigenza propria dell’uomo di oggi: il desiderio di sentirsi attivo e protagonista nella progettazione della propria vita. L’uomo e la donna si trovano a ricercare la loro identità all’interno di un contesto di società complessa che si caratterizza per incertezza, discontinuità e frammentazione. La costruzione dell’identità avviene non più in riferimento ai luoghi tradizionali – come la famiglia, la scuola, la parrocchia o altro – ma a una serie di relazioni personali, sperimentate nella quotidianità attraverso l’esperienza diretta. Alcuni sociologi sono convinti che, nei contesti destrutturati che caratterizzano oggi l’Europa, la costruzione dell’identità si caratterizzi in chiave strettamente individuale, basandosi sull’autonomia personale e sullo sforzo dell’uomo di essere se stesso, a partire dalla realizzazione dei propri interessi e inclinazioni. Il contesto è quello della città, che non è il luogo della solitudine e dell’anonimato, ma della relazione. Alle analisi che pensano ai “deserti urbani” è più realistico sostituire altre interpretazioni per la quali “la città è una successione di territori dove la gente, in modo più o meno effimero, si radica, si raccoglie, cerca riparo e sicurezza”. La rivalorizzazione dello spazio si rapporta alla diffusione di nuovi ambiti di socialità, che si qualificano come insiemi più ristretti e circoscritti rispetto alle tradizionali forme di aggregazione. Lo spazio della città risulta oggi segnato da una pluralità di micro-gruppi che delimitano il proprio territorio e che rafforzano la propria esistenza, ponendo una stretta relazione tra territorio e memoria collettiva<sup>63</sup>. Si potrebbe dire che la “costruzio-

<sup>63</sup> Cf. R. ALBANESE, *Identità giovanile e diversità: quale ruolo per la scuola?*, in [www.greenman.it](http://www.greenman.it).



ne dell'identità" avviene oggi nell'intreccio tra lo spazio/territorio abitato e la dimensione simbolica nella quale ciascuno assume un ruolo ed esprime se stesso.

## 2. *L'apporto della filosofia contemporanea*

Vi è un ulteriore aspetto, oltre lo spazio abitato nel quale l'individuo si riconosce e che contribuisce a definire la sua identità, che è dato dal concetto di relazione con l'altro. Qui andrebbe approfondito l'apporto che la filosofia contemporanea può dare in merito. L'intervento del Prof. M. Lenoci ha mostrato che il filone filosofico "personalista", attraverso ad esempio il pensiero di P. Ricoeur e di E. Lévinas, approfondisce le categorie proprie della relazione come l'altro, il volto, la responsabilità, la corporeità, l'etica. L'autenticità e la verità di se stessi la si riconosce nella relazione e attraverso la differenza. "L'altro – scrive Lévinas – non è un peso o un limite per l'io, ma una voce che lo chiama per nome, che gli rivela la sua identità". Il processo che porta al riconoscimento della propria identità non risiede nel sapere ma nel riconoscimento dell'altro in quanto "altro". Ciò implica l'idea di relazione come scoperta e responsabilità. La responsabilità diventa inquietudine nel momento in cui viene posta la domanda lacerante sulla giustificabilità del proprio esistere (cioè della propria identità). Se vi è una relazione tra *essere* e *identità*, credo sia pertinente proprio per il nostro tema citare questa riflessione di Lévinas, che identifica la questione che in ultima analisi bisogna porre: "Ho io diritto di essere? Essendo nel mondo non prendo il posto di qualcuno? (...) Voglio dire che una vita veramente umana non può essere soddisfatta nella sua uguaglianza all'essere, vita di quiescenza; che essa si sveglia all'altro, cioè deve sempre disubriarsi; che l'essere non è mai – contrariamente a quanto dicono tante tradizioni rassicuranti – la propria ragione d'essere; che il famoso *conatus essendi* non è la sorgente di ogni diritto e di ogni senso"<sup>64</sup>.

## 3. *Riscoprire le virtù*

È giunto il momento per riproporre a livello educativo il valore delle virtù, intese come *habitus* e come via per dare consistenza all'identità umana e cristiana dell'uomo. La tradizione cristiana ha indicato nel tempo le virtù come via dell'ascesi e come condizione per dare spessore alla vita monastica o clericale ma anche a livello di religiosità popolare. Oggi la virtù dovrebbe essere presentata, anche in ambito laicale, come la via per la realizzazione di una vita felice, pienamente umana e cristiana. Le strade da approfondire potrebbero essere le seguenti: la riscoperta di Dio e dell'orizzonte della

<sup>64</sup> E. Lévinas, *Etica e Infinito. Il Volto dell'Altro come alterità etica e traccia dell'Infinito*, Città Nuova, Roma 1984, pp. 121.134.

trascendenza; la dimensione escatologica del vivere; la spiritualità come prassi di vita; l'impegno nel mondo; la fede, la speranza e la carità.

#### 4. *Il ruolo del libro e dell'editoria*

La "costruzione dell'identità" passa anche attraverso strumenti formativi, tra i quali un ruolo di rilievo viene mantenuto ancor oggi dal libro e dalla lettura. Da parte dell'editoria sia laica che cattolica occorrerebbe fare un salto di qualità, nello sforzo di uscire da una logica prevalentemente commerciale per divenire veicolo propositivo e culturale di maggior rilievo. Il lettore non può essere ingannato con la proposta di testi di scarso valore e di contenuti non all'altezza delle attese. Si potrebbero realizzare progetti solidi, facendo convergere diverse competenze e lavorando, anche a livello editoriale, secondo una logica di gruppo condividendo risorse e idee. Non è vero che è venuto meno l'interesse per la proposta religiosa: la recente attenzione verso i filoni della spiritualità e le figure della mistica, ad esempio, rispondono a un reale interesse che scaturisce dal sentire interiore dell'uomo e della donna di oggi.

---

### Mons. Dante Carolla

Mi pare che il culto del "pensiero debole", oggi così diffuso, favorisca la debolezza e, in taluni casi, anche la scomparsa dell'identità, di qualunque identità. La crisi di oggi prima che una crisi d'identità, è forse una crisi filosofica e quindi della ragione. Si teorizza che non esiste la verità e che anche se esistesse, non è alla nostra portata, non è conoscibile. Non esiste la metafisica, non esiste l'oggettività, ma solo la soggettività. Di conseguenza non esiste e non può esistere una certezza derivante da una conoscenza oggettiva, da un'oggettiva forza della ragione. Ormai è diventato quasi uno slogan: "La verità è violenta"! Secondo queste teorie dunque, è un bene che non esista la verità o che per lo meno non sia raggiungibile dall'uomo.

Sul piano più propriamente religioso, è significativo a questo proposito un articolo di poco tempo fa, apparso su "La Repubblica" a firma di Enzo Mazzi, il famoso ex-parroco contestatore dell'Isolotto, secondo il quale la guerra finirà nel mondo quando finirà il "sacro". Letteralmente: "La fine del sacro è la fine della cultura della guerra" e ancora: "Dio è la cifra assoluta dell'aggressività umana"! Non è più l'uomo che si misura col reale oggettivo, in questo caso con l'universale esperienza del sacro, ma è il reale che deve piegarsi alla pretesa ideologica dell'uomo, alle categorie interpretative che l'uomo pretende di imporre al reale. Questa sfiducia nel reale, nell'oggettivo, nella metafisica sta contagiando forse anche la comunità

cristiana. Non è difficile oggi, anche nella Chiesa, incontrare singoli e comunità molto impegnati sul versante sociale della solidarietà, dell'aiuto concreto e immediato nelle varie situazioni di emergenza, che però non mettono molto a fuoco il problema della verità, sia sul piano naturale, sia su quello della Rivelazione. Sembra talvolta che anche all'interno del mondo cattolico la questione della verità di Cristo, della sua redenzione, sia secondaria di fronte alle emergenze, magari drammatiche, che tante situazioni presentano. Il volontariato e tante altre attività benemerite e preziose rischiano così di coprire un'esigenza fondamentale, quella della verità ultima, alimentando così lo scetticismo della ragione e quindi la debolezza dell'identità. Non di rado l'impegno del volontariato di tanti cristiani nasconde un vuoto sul piano teologico. In questo modo, se non si sta attenti, si finisce paradossalmente anche noi come Chiesa, per alimentare questo scetticismo pratico nei confronti della verità. È talmente difficile scoprire la verità che merita più ripiegare sul piano pratico dei bisogni concreti e immediati; fra l'altro è anche più gratificante! È evidente che la Chiesa, in questo modo, diventerebbe l'infermiera della società, come disse una volta il Cardinale Saldarini, ma perderebbe il suo specifico.

Da queste premesse nasce addirittura un atteggiamento di elogio diffuso del dubbio e dell'incertezza. L'unica verità è il dubbio, l'unica certezza è che non vi può essere alcuna certezza. Se questo è, allora non vi può essere nemmeno una verità rivelata, una Verità trascendente, assoluta. La conseguenza è una contraddizione lacerante fra questa incertezza assoluta e una sorta di "delirio di onnipotenza" che si respira facilmente nella mentalità contemporanea. Mentre da una parte si dubita di tutto, dall'altra si ha "diritto" a tutto. In questi giorni ho trovato un articolo in cui si parlava addirittura del diritto a esistere. Ora è lapalissiano che esistere non può essere un diritto, ma solo un dono per chi crede o un caso per chi non crede. L'uomo moderno è così caratterizzato da un'incertezza assoluta e lacerante da una parte e da una presunzione talvolta arrogante dall'altra.

Quale può essere l'identità di un soggetto di questo tipo che sa che "non c'è nulla da sapere", che al massimo si può rifugiare nella illusione estetica per evadere dall'inquietante e deludente realtà (vedi la conclusione de "Il pendolo di Foucault" di Umberto Eco)? Le nuove generazioni che non hanno passato e non hanno futuro, prigioniere del momento presente, forse trovano in questo humus culturale il loro alimento. È un aspetto importante anche questo. Oggi il linguaggio giovanile è caratterizzato dalle parole come emozione, sensazione e spesso non si riesce ad andare oltre. Un giovane a cui viene inculcato che non esiste verità, assoluto, oggettività, metafisica, sicurezza, rimane con un'unica risorsa: l'emozione, la sensazione. Questo, però, coincide con la fine di ogni pro-

spettiva di speranza e di futuro. Non si può certo costruire la vita sull'emozione del momento o sulla sensazione passeggera dell'attimo presente. Un uomo così non ha radici, non ha memoria, non ha speranza e non ha futuro.

Certamente a questo punto c'è da domandarsi se questa fragilità "metafisica", che diventa inevitabilmente anche fragilità dell'identità, sia una fragilità dei ragazzi o degli adulti. Credo che la fragilità dei ragazzi sia una conseguenza della fragilità degli adulti. Sono gli adulti che non hanno voluto, spesso, affrontare la fatica di cercare la verità e si sono fermati ben presto all'utile e all'immediato, illudendosi che la questione della verità potesse "aspettare"! In questo modo hanno trasmesso ai giovani un'educazione all'avere e non all'essere. Questa era una questione da rimandare.

Per costruire l'identità occorre allora, fra l'altro, recuperare la categoria di "autorità", non nel senso di autoritarismo, ma di autorevolezza. L'identità non è né un "dato" soltanto né una costruzione soltanto; essa è un "dato" e una costruzione, la costruzione e lo sviluppo di un "dato". L'autorità è colui che fa crescere, che è in grado di individuare la natura, l'originalità del "dato" e i mezzi, gli strumenti per aiutare lo sviluppo di ciò che è dato. Paradossalmente senza autorità costruiamo una società di violenti, di persone che nessuno ha aiutato a capirsi, a costruirsi a cui nessuno ha insegnato l'arte del discernimento e della decisione.

Un altro aspetto che mi sembra importante, particolarmente nella situazione di oggi, è il tema della relazione. "Crescere insieme", questo potrebbe essere lo slogan. Stando insieme agli altri, interagendo con gli altri, confrontandosi con gli altri, il soggetto può conoscersi, conoscere la propria identità e svilupparla serenamente. La relazione quindi deve sviluppare le appartenenze ed evitare le dipendenze. Ma la relazione, quando è vera, è sempre un arricchimento e mai una dipendenza. Nella relazione la persona è aiutata a scoprire a riconoscere le proprie radici e quindi la propria ricchezza, il proprio patrimonio genetico. Il pericolo oggi è quello di fare "tabula rasa" delle proprie radici in nome di una presunta falsa apertura ai lontani e ai diversi. È solo scoprendo la ricchezza, il valore delle proprie radici, del proprio patrimonio genetico che si impara a confrontarci con le ricchezze degli altri. Non è certo facendo il vuoto o peggio facendo finta di non avere storia e memoria che uno può dialogare e confrontarsi con gli altri.

Di fronte a un quadro certamente complesso ed esigente, come quello a cui abbiamo accennato, mi pare si debba riconoscere che il tema dell'educazione sia ampiamente, di fatto, trascurato nella pastorale ordinaria e non mi riferisco solo all'educazione nella scuola.

Forse proprio perché spesso la nostra pastorale non è in grado di misurarsi con l'ambiente, con la società, quindi anche con la

scuola, essa è talvolta debole sul piano educativo anche negli ambiti specificamente “nostri” come le parrocchie.

Mi domando: il catechismo parrocchiale è uno strumento educativo efficace? Passa di lì una vera educazione alla fede? I catechisti sono veramente degli educatori capaci di far crescere nella fede i ragazzi loro affidati? Le parrocchie sono sempre luoghi educativi? Le nostre aggregazioni sono veramente capaci di proporre, appunto a livello educativo, un reale cammino di crescita? Può darsi che di fronte alle grandi sfide della società contemporanea scristianizzata e secolarizzata, la nostra tentazione sia quella di chiuderci nel nostro “cenacolo” paghi di quei pochi che ci seguono?

Ho paura che le nostre Chiese siano ancora abbastanza in-troverse e non estroverse. Una Chiesa che non sa affrontare il mondo, l’ambiente, è una Chiesa fragile nella fede. Mi ha sempre colpito il documento dei vescovi di qualche anno fa, “Per la scuola”, quando ci si interrogava, partendo dalla scuola, sulla reale capacità delle nostre comunità ecclesiali di educare alla fede. Il discorso è molto più centrale di quanto si creda: non si tratta semplicemente della nostra capacità di coinvolgere altri, si tratta piuttosto di verificare la verità e la robustezza della nostra fede.

Da queste considerazioni mi sembra che derivi chiaramente un’immagine di educazione e quindi anche di scuola che deve vederci impegnati particolarmente su alcuni fronti:

1. Dobbiamo promuovere un’educazione nella Chiesa e nella società al primato della verità, come fondamento dell’esistenza.

2. Dobbiamo costruire una scuola, capace di educare alla ricerca della verità e capace di restituire fiducia e valore alla forza della ragione

3. Dobbiamo lavorare per una scuola che dia il primato al “reale”, liberandosi da ogni forma di ideologia.

4. Dobbiamo sviluppare una scuola che dia agli alunni le ragioni culturali delle proprie radici.

5. Dobbiamo costruire una scuola che educhi al senso critico, cioè al giudizio il più imparziale e obiettivo possibile, una scuola che non si sostituisca alla libertà e all’intelligenza dell’alunno, ma che metta nelle sue mani gli strumenti adeguati, criticamente utili e validi, per formulare un giudizio sui fatti e sulla realtà.

6. Dobbiamo promuovere una scuola che favorisca le appartenenze come strumento di conoscenza e di approfondimento culturale; che non le guardi con diffidenza, nemmeno quelle extrascolastiche. La scuola deve essere a servizio della realtà e non viceversa.

Naturalmente la scuola deve aiutare a leggere criticamente anche le appartenenze, che non sono aggregazioni qualsiasi, ma legami significativi sul piano culturale ed esistenziale.

7. Dobbiamo vigilare perché la scuola rifugga dal mito della neutralità che è sempre il paravento dell’ideologia.

8. Dobbiamo ricostruire una scuola capace di autorità intesa come autorevolezza educativa, capace di proporre punti di riferimento significativi, modelli convincenti di comportamento.

9. Sul piano più strettamente ecclesiale dobbiamo elaborare una vera e propria teologia dell'educazione in maniera un po' più sistematica e più precisa.

10. Dobbiamo proporre, come dice il documento della CEI, una vera conversione pastorale, per cui l'ambiente di vita e quindi in particolare gli ambiti educativi, scuola e università, diventino oggetto e soggetto di vera pastorale dell'educazione. Dobbiamo restituire all'educazione il primato che le compete nell'azione pastorale concreta.

11. Noi cristiani dovremmo trovare il modo di aprire la Chiesa alla scuola e più ampiamente al mondo dell'educazione e, viceversa attraverso i credenti presenti nella scuola, aprire la scuola e il mondo dell'educazione al grande respiro della speranza che può venire solo dalla Rivelazione del Vero. Questo, molto concretamente, potrebbe avvenire attraverso una rete di referenti di Pastorale scolastica sia nell'ambito ecclesiale (parrocchie, vicariati ecc.) sia nell'ambito scolastico.

---

Prof.ssa Sr. Pina Del Core

In questa breve comunicazione vorrei evidenziare alcune *attenzioni* o *istanze* da prendere in considerazione nel contesto di approfondimento del tema proposto dal seminario di studio: la costruzione dell'identità giovanile e adolescenziale.

### **1. Verso una più completa definizione del concetto di identità in un'ottica evolutiva**

In primo luogo, mi sembra importante ed urgente procedere ad una migliore e più completa definizione del concetto di *identità*, soprattutto se riletto in chiave evolutiva.

Il concetto di *identità* appare piuttosto complesso, non solo in riferimento al contesto culturale di mutamento, ma anche sotto il profilo teorico. Il termine *identità*, entrato ormai nel linguaggio comune, è carico di significati ed è utilizzato nei contesti più diversi: in ambito teologico, psicologico, sociologico, antropologico-culturale, religioso. La problematica dell'identità costituisce il punto di incontro di numerose discipline. Storicamente affrontato dapprima in filosofia, da alcuni decenni il concetto viene utilizzato da altre scienze umane, in particolare dalla sociologia e psicologia con l'effetto di una notevole disparità di definizioni. E tali definizioni si presentano spesso ambigue e plurivalenti, per cui si stenta ancora oggi a proporre descrizioni compiute, unitarie e sistematiche dello stesso concetto di identità.



La constatazione della progressiva difficoltà anche nella stessa definizione del concetto dà la misura di quanto sia divenuto complesso il problema dell'identità che, se per un verso si è ampliato come campo di studio alla genetica e alle neuroscienze, oltre che a tutte le scienze umane, oggi appare rimesso in questione dalle trasformazioni, spesso radicali, derivanti dalle scienze tecnologiche, in particolare dalle nuove tecnologie comunicative. Si pensi, ad esempio, ai processi di globalizzazione che, in ragione di un movimento decisamente omologante, tendono a limitare, negare e perfino rimuovere il diritto alla soggettività<sup>65</sup>.

La riflessione sull'identità personale e culturale in un'epoca di globalizzazione e di frammentazione non è certamente nuova. Gli studiosi del problema hanno dovuto constatare come le trasformazioni profonde da esso innescate non toccano soltanto la vita sociale, ma stanno ristrutturando totalmente il nostro modo di vivere e gli aspetti anche più intimi e personali della nostra esistenza<sup>66</sup>.

Quanto la globalizzazione influisca sui già laboriosi processi che connotano la crescita di ogni persona nel suo cammino di individuazione e di elaborazione della propria identità personale e culturale, da tempo la problematica è al centro dell'attenzione di diverse discipline, dalla sociologia, all'antropologia culturale, alla psicologia e alla pedagogia. Se l'interdipendenza a livello planetario, la mobilità e l'intensificazione delle interazioni sociali mondiali, lo sfaldamento delle relazioni interpersonali 'reali' a vantaggio di quelle 'virtuali', la compressione del tempo e dello spazio, degli stili di vita e delle culture, sono le coordinate entro cui le nuove generazioni costruiscono la propria identità e compiono le loro scelte di vita, allora bisogna riflettere seriamente sulle ricadute di tali fenomeni ormai inarrestabili sui processi di formazione di tali identità.

In ambito psicologico i significati del termine si sovrappongono o contrappongono con facilità, sicché *individuazione*, *sentimento di identità*, *Sé*, *Sistema di Sé* sono considerati concetti intercambiabili con quello di *identità*. *L'identità* racchiude in sé concetti diversi, come continuità e sviluppo, stabilità e cambiamento, uguaglianza e diversità, identificazione e differenziazione, fedeltà alle tradizioni e apertura all'innovazione, maturazione personale e sociale. Si tratta di un concetto multidimensionale e complesso, sia sotto il profilo

<sup>65</sup> Cf WILFRED F., *Identità soppresse, alienate e perdute*, in *Concilium* 36 (2000) 2, 44-55.

<sup>66</sup> GIDDENS A., *Il mondo che cambia. Come la globalizzazione ridisegna la nostra vita*, Bologna, Il Mulino 2000, 24. "È sbagliato pensare – scrive Antony Giddens – che la globalizzazione riguardi solo i grandi sistemi, come l'ordine finanziario mondiale: essa non tocca solo ciò che sta "fuori", remoto e distante dall'individuo, ma è anche un fenomeno interno, che influisce sugli aspetti intimi e personali della nostra vita"; essa "non è un incidente nelle nostre vite di sempre. È il cambiamento delle condizioni stesse della nostra esistenza. È il modo in cui oggi viviamo" (*Ivi* 31).



teorico che in riferimento al contesto culturale in continuo mutamento. Sono molteplici gli aspetti e le dimensioni che la connotano, tuttavia muovendosi sul terreno del senso comune, si pensa all'identità come alla consapevolezza di essere se stessi, pur attraverso le trasformazioni che si sperimentano nel tempo e nelle diverse situazioni o relazioni sociali, o anche a quell'esperienza vissuta globale e coerente di sé che dà senso e unità interiore.

Rimane valido perciò il riferimento concettuale all'identità come aspetto centrale della coscienza di sé che consente la rappresentazione e la consapevolezza della specificità e continuità del proprio essere personale e, al tempo stesso, della sua diversità in rapporto agli altri e alla realtà, il suo vissuto, cioè il *sentimento d'identità*, e quindi di coerenza con se stessi<sup>67</sup>. Tale nucleo tuttavia si presenta estremamente fragile come base di costruzione del processo stesso di maturazione dell'identità.

Se ci si colloca poi in una prospettiva evolutiva, l'identità si presenta come un processo che segue le leggi della crescita, come un passaggio da uno stato di incompletezza ad uno di completezza, occorre individuare i percorsi evolutivi e i compiti di sviluppo nelle diverse stagioni della vita con i propri obiettivi esistenziali. Da questo punto di vista è necessario domandarsi quali sono i traguardi e le tappe di percorso da proporre ai giovani perché giungano a costruirsi una identità personale solida da porre a fondamento dell'identità professionale o vocazionale? E quali gli itinerari formativi da privilegiare? Chi stabilisce questi traguardi? Il problema non è semplice, poiché allo stato attuale mancano degli studi in ambito psicologico o psico-sociologico che offrano un quadro concettuale completo, coerente e adeguato, sia alle mutate condizioni degli adolescenti e dei giovani di oggi<sup>68</sup>, sia alle esigenze dell'orientamento vocazionale.

## 2. *Identità e cultura in interazione*

L'identità va sempre commisurata con due assi portanti entrambi essenziali nei processi della sua formazione: l'asse dell'*individuazione* (*identità e individuazione* sono correlativi come processi) e l'asse della *cultura* che richiama la natura relazionale e sistemica dell'identità personale.

<sup>67</sup> PINKUS L. M., *Senza radici? Identità e processi di trasformazione nell'era tecnologica*, Borla, Roma 1998.

<sup>68</sup> Si vedano in proposito le conclusioni cui sono giunti i ricercatori COSPES circa i processi di formazione dell'identità, tra cui la definizione di sé e la progettualità che costituiscono delle premesse psicologiche fondamentali per la costruzione dell'identità vocazionale [Cf COSPES (a cura di), *L'età incompiuta. Ricerca sulla formazione dell'identità negli adolescenti italiani*, (coordinamento di TONOLO G.-DE PIERI S.), Torino-Leumann, Elle Di Ci 1995. In particolare si veda: DEL CORE P., *Prospettiva futura e progettualità*, in *Ivi* 315-322].

Poiché l'identità personale ha delle chiare *matrici relazionali*, non si può non tener conto nel suo laborioso processo di costruzione sia dei fattori personali e identificatori, sia dei processi di socializzazione e di organizzazione sociali e culturali. Se il processo di identificazione è centrale nella formazione dell'identità, è altrettanto vero che la situazione socioculturale attuale, per molti aspetti davvero inedita, incide fortemente sui singoli individui e sulle istituzioni al punto da chiamare in causa l'inadeguatezza della famiglia, della società e, ancor più in radice, della cultura contemporanea, a saper generare identità adeguate.

Infatti, la moltiplicazione degli scambi, la globalizzazione dei mercati e delle comunicazioni hanno messo al centro dell'educazione la questione delle identità individuali e collettive, dei rapporti tra uomini e donne di diverse culture, della capacità di vivere insieme nel reciproco rispetto della libertà di ciascuno. Ma, in primo luogo, sono state messe in crisi le concezioni tradizionali dell'identità, al punto che la questione dell'identità, sia individuale sia collettiva, è diventata ormai una delle più urgenti e delle più complesse da risolvere<sup>69</sup>.

L'identità e la sua formazione, in tale contesto, sembra sia diventata molto più problematica. *L'identità personale*, infatti, si costruisce e si elabora '*dentro una cultura*' che costituisce lo sfondo e il luogo privilegiato per dare specificità e 'colore' ad ogni persona. L'identità non è 'data fin dall'inizio' come dotazione che si riceve alla nascita, ma rappresenta il risultato laborioso e complesso di una storia personale, costruita all'interno della trama di relazioni interpersonali e d'interazioni molteplici con l'ambiente a partire dall'elaborazione dei modelli culturali e delle differenti esperienze di vita.

L'identità, secondo le recenti acquisizioni della psicologia, sociologia e antropologia culturale, non è più considerata come una *entità* o una *struttura*, come 'ciò che rimane' al di là del fluire delle vicende e delle circostanze, degli atteggiamenti e delle esperienze, ma come una realtà *costruita, ricercata, 'inventata'*. Essa ha un carattere di 'costruzione' che implica un lavoro di differenziazione, cioè di separazione e assimilazione, che però si realizza attraverso dei processi evolutivi sulla base di un continuo flusso e mutamento<sup>70</sup>.

<sup>69</sup> Cf PEROTTI A., *La via obbligata dell'interculturalità*, Città di Castello (Perugia), Ed. Missionaria Italiana 1994, 18.

<sup>70</sup> Cf REMOTTI F., *Contro l'identità*, Bari, Editori Laterza 1996, 4-10. L'autore fa un'interessante lettura, peraltro abbastanza critica, del problema dell'identità e della sua definizione. L'interrogativo di fondo riguarda l'annoso problema dell'innatismo o dell'apprendimento, della natura o della cultura, se cioè l'identità è data (innata, prefissata, stabile,...) o se è inventata, costruita dalla cultura, dalla storia e dalla società. In apertura al libro l'autore cita una frase molto significativa di Nietzsche: "Noi inventiamo noi stessi come unità in questo mondo di immagini da noi stessi creato".

Perché l'identità possa manifestarsi, è necessario che la persona percepisca se stessa come un tutto unitario ed impari a riconoscere la propria separata diversità di individuo (*processo di individuazione*), in un continuo farsi e disfarsi, 'separarsi da' e 'riconoscersi in', nel riconoscersi, cioè, uguale a se stesso e diverso dagli altri, al di là di tutte le trasformazioni che mettono in crisi tale uguaglianza e tale diversità<sup>71</sup>.

È lecito allora domandarsi: Quali sono i processi di acquisizione e di costruzione dell'identità personale e culturale? E quali i percorsi formativi che favoriscono la riappropriazione dell'identità personale e il *riconoscersi nelle 'differenze'* (di genere, di lingua, di cultura, ...) contro il rischio dell'omologazione e dell'anonimato?

È interessante allora in questa ottica considerare come il processo di costruzione dell'identità da parte delle generazioni in crescita si sta visualizzando con una modalità in gran parte nuova e creativa di strutturazione, soprattutto in alcuni valori che sono stati scoperti ed interiorizzati in tempi recenti (la pace, la giustizia, la solidarietà, l'ecologia e il volontariato che è diventato una vera matrice di identità), mentre presentano un carattere di debolezza altre variabili, come ad es. la continuità nel tempo, la progettualità e l'autodeterminazione.

L'identità, vista in rapporto alla cultura, «ci consente di cogliere elementi rilevanti dal punto di vista della formazione e, ancor prima, della comprensione di un paradigma evolutivo modificato perché molto più legato alla cultura e alle sue vicissitudini di quanto lo sia stato nei secoli passati, senza dimenticare che proprio per le innovazioni che lo scenario odierno presenta (basti pensare ai fenomeni della comunicazione attraverso internet o con i telefonini), le generazioni adulte, nella loro maggioranza dei componenti, come dicevo poco sopra, non hanno esperienze al riguardo né, in ultima analisi, capacità di previsioni e di inquadramento attendibili dei fenomeni»<sup>72</sup>.

### 3. *Identità e progettualità*

Punto nodale e dimensione essenziale dell'identità nel suo processo di formazione è la *progettualità*: un percorso evolutivo specifico che a partire dall'adolescenza coagula energie affettive tali da orientare o condizionare persino la sessualità e lo sviluppo della stessa immagine corporea (corporeità)<sup>73</sup>.

<sup>71</sup> Cf ERIKSON E. H., *Gioventù e crisi d'identità*, Roma, Armando 1974, 58.

<sup>72</sup> PINKUS L. M., *Identità, cultura e vocazione. Un approccio psicodinamico*, in DEL CORE P.-PORTA A. M. (a cura di), *Identità, cultura e vocazione. Quale futuro per la formazione in Europa?* Roma, LAS 2002, 43-60.

<sup>73</sup> Interessanti in proposito sono i risultati cui è giunta una ricerca che sulla base dei dati dell'indagine COSPES sugli adolescenti italiani, ha approfondito la problematica della *soddisfazione/insoddisfazione corporea* e il suo influsso sulla costruzione dell'i-

Ciò richiama il rapporto tra tempo e identità che oggi nella società della comunicazione sta divenendo più problematico in ordine al progettare la vita e dunque in ordine alla ricerca del senso della vita.

Alla progettualità va ricollegata la maturazione della capacità di scelta e di decisione, spesso bloccata sul presente o sull'immediato, talvolta slegata da orientamenti valoriali chiari e fortemente motivanti.

Gli adolescenti e i giovani, di fatto, sono chiamati a compiere le proprie scelte in un clima sociale, culturale, politico e occupazionale talmente instabile, imprevedibile ed incerto da far paura. Essi costruiscono la loro progettualità personale dentro la complessità, che di certo non facilita l'orientamento alle scelte sia scolastiche, lavorative che altre scelte di vita, anzi accresce il travaglio dell'orientarsi tra una molteplicità di riferimenti e di investimenti.

La generale situazione di incertezza e di timore per il futuro, tipica di un clima culturale fortemente segnato dal cambio, sembra essere la causa dei ritardi o del rimando nel fare opzioni decise e marcatamente operative. In questo contesto di incertezza, instabilità e rischio la 'paura di scegliere' si fa molto più forte, anzi vi trova il suo *habitat* naturale e investe non soltanto le nuove generazioni. Il ritratto che ne emerge è quello di adolescenti/giovani che, pur conservando un senso positivo della vita e del futuro, pur avendo una forte spinta interiore verso la realizzazione di una progettualità personale, incontrano enormi difficoltà nel fare scelte di vita dure e significative per la loro esistenza. Si colgono inoltre segni di grande incertezza non solo decisionale, ma soprattutto di orientamento valoriale.

La procrastinazione e il rimando, l'indecisione cronica di fronte alle scelte fondanti, l'ancoraggio a opzioni che danno sicurezza e stabilità, come pure la '*reversibilità delle scelte*' – ritenuta importante dalla maggioranza dei giovani che non credono più a scelte decisive dalle quali non si possa tornare indietro – costituiscono degli indicatori preoccupanti, segno di un'identità troppo debole per poter assumere autonomamente la propria vita.

identità adolescenziale. In particolare, lo studio si proponeva di cogliere il rapporto tra gli atteggiamenti di soddisfazione/insoddisfazione corporea e le possibili ripercussioni su alcuni processi di costruzione dell'identità psicosessuale, sulla ristrutturazione del concetto di sé, sulla crescita in autonomia e sulla stessa progettualità. Ne è emerso che gli adolescenti più contenti e soddisfatti del proprio sesso e del proprio aspetto fisico tendono a definire se stessi in termini più positivo e progettuali e si presentano più autonomi di coloro che invece si dichiarano insoddisfatti e scontenti del proprio corpo. (Cf CORSINO RAMONA E.-DEL CORE P., *Soddisfazione/insoddisfazione corporea nel processo di formazione dell'identità adolescenziale. Analisi dei dati della ricerca COSPES*, Tesi di Licenza, Pontificia Facoltà di Scienze dell'Educazione 'Auxilium', Roma 2001).

Siamo di fronte ad adolescenti e giovani *'dall'identità incompiuta'* che, non avendo ancora sviluppato una propria autonomia decisionale e relazionale – se non in comportamenti prevalentemente esteriori – e un sistema autonomo di progetti e di valori, continuano ad *esplorare* tutte le possibilità molteplici e diversificate offerte dalla società senza riuscire a passare all'*impegno*, incapaci perciò di fare scelte a lungo termine e di impegnarsi con continuità per qualcuna di esse. Del resto, dinanzi a tante alternative tutte possibili e in continua evoluzione non trovano dei punti di riferimento fissi ed immutabili sui quali poggiarsi per prendere una decisione.

Accomunati dall'incombenza del *'dover scegliere'* i giovani si pongono di fronte alle scelte con modalità tipiche: la dominanza del *presente* in scelte situate *qui e ora*, uno *scegliere per scegliere* dettato da spinte emozionali derivanti da interessi del momento, la dilatazione della *opzionalità* con il rischio dell'indifferenza, la *procrastinazione*<sup>74</sup>. Ci domandiamo allora, se l'adolescenza resta ancora di fatto l'età delle scelte come valorizzare a livello educativo questa situazione, che si presenta in qualche modo *'obbligata'*, nel percorso di sviluppo dell'adolescente e come accompagnare questo processo?

Un'attenzione particolare – a mio avviso – va data alla *progettualità adolescenziale*: quando e come si sviluppa e su quali contenuti si fonda? E verso quali progetti?

L'abbozzo personale di progetti e di valori costituisce un fattore dinamico di crescita, perché la prospettiva futura consente di selezionare e portare ad unità le molteplici e frammentate esperienze personali di vita, di convogliare potenzialità e risorse nella direzione di una scelta che dia senso all'esistenza. Esaminando le *aree di progetti* più frequentemente scelti dagli adolescenti si rileva che in maggioranza riguardano il lavoro (68,2%), cui segue la famiglia (52.1%), la scuola-studio (26.1%) e le relazioni<sup>75</sup>.

<sup>74</sup> Cf DEL CORE P., *La paura di scegliere: dinamica della decisione e scelte di vita*, in *Rivista di Scienze dell'Educazione*, XL (2002) 3, 442-455.

<sup>75</sup> La direzione progettuale degli adolescenti, esaminata mediante analisi fattoriali, evidenzia una serie di contrapposizioni nelle scelte: un primo grande fattore raggruppa progetti che toccano *le relazioni* (come l'esperienza di una vita insieme, l'amicizia, la coppia) contro progetti che si riferiscono alla famiglia (come ad es., sposarsi, costruirsi una famiglia, avere dei figli, ecc.); un secondo fattore si coagula intorno a progetti che si riferiscono alla *qualità della vita* (come il benessere, la felicità, il divertimento, la salute) contro progetti di impegno nell'ambito della scuola-studio; un terzo fattore raggruppa progetti legati allo *sviluppo personale*, all'esigenza di essere se stessi, di realizzazione o di qualità morali, e a scelte esistenziali o religiose, come il volontariato, l'impegno politico o religioso, contro progetti relativi al lavoro-occupazione; un quarto fattore, poco consistente, raccoglie progetti relativi all'occupazione o alla famiglia contro la dichiarazione di assenza di progetti o l'incapacità di pronunciarsi. Il dato è ricavato da un'indagine svolta per una tesi di licenza in psicologia presso la Facoltà di Scienze dell'Educazione 'Auxilium' di Roma e non pubblicata.

Ciò che colpisce è la scarsa consistenza di progetti cosiddetti 'tradizionali' i cui percorsi sono già definiti contro progetti ampi, imprecisi, vaghi, ancora da esplorare sul piano dei percorsi concreti di attuazione e di scelte. Così si esprime un adolescente di 19 anni in un'intervista fatta dai ricercatori COSPES: "Mi piacerebbe una vita diversa, ma non rischio la mia libertà per cose non realizzabili... preferisco rimanere nella realtà, senza grandi sogni". In questo contesto anche la famiglia, pur presentandosi ancora come l'approdo più sicuro ed invocato, non costituisce più una scelta appetibile quanto a vocazione personale. Infatti, tra i progetti degli adolescenti e dei giovani, il bisogno di 'formarsi una famiglia', non è molto frequente quanto il desiderio di 'avere una bella famiglia'. Tra il bisogno e la prospettiva futura verso cui orientare la propria vita si constata una sorta di divario che si presenta problematico in rapporto all'impegno concreto per realizzare un progetto familiare personale<sup>76</sup>.

#### 4. *Identità e appartenenza*

*Identità e appartenenza* è un altro nodo che va considerato, soprattutto in rapporto alla possibilità di offrire proposte formative di aggregazione che rispondano davvero alle esigenze degli adolescenti e dei giovani di oggi.

Perché l'identità possa manifestarsi, è necessario che l'uomo percepisca se stesso come un tutto unitario ed impari a riconoscere la propria separata diversità di individuo (*processo di individuazione*) in un continuo 'separarsi da' e 'riconoscersi in', riconoscersi uguale a se stesso e diverso dagli altri. Ciascuno, infatti, trova la conferma o dis-conferma della propria identità nell'incontro/confronto con gli altri, persone, gruppi, ambiente, cultura. Per svilupparsi armoniosamente nella propria identità ha bisogno di essere strutturato contemporaneamente dalle proprie appartenenze sociali, territoriali, etniche, linguistiche, culturali e religiose, deve essere capace di assumere le proprie 'identità collettive', integrandole nell'insieme e dando loro un senso.

L'esperienza di appartenenza ad un gruppo (territoriale e/o etnico) o ad una categoria sociale (giovane/adulto, uomo/donna, studente/lavoratore, ecc.) permette, nel senso che può facilitare oppure ostacolare, il processo di elaborazione della propria immagine di sé, fino a giungere alla definizione del sé e/o dell'altro collettivo<sup>77</sup>. Si

<sup>76</sup> Per approfondire la tematica della scelta nell'adolescenza si vedano alcuni miei recenti contributi: DEL CORE P., *Adolescenza: rischio o risorsa?*, in *Rogate Ergo* LXVI (2003)3, 6-13; ID., *Scelte: fattori dominanti*, in *Rogate Ergo* LXVI (2003) 8/9, 6-12.

<sup>77</sup> Cf. POLLINI G., *Appartenenza e identità. Analisi sociologica dei modelli di appartenenza sociale*, Milano, Franco Angeli 1987. L'autore fa uno studio approfondito dell'interrelazione stretta che esiste tra il concetto di *identità* e quello di *appartenenza*. La nozione di *appartenenza* è descritta solitamente su tre livelli, quello territoriale,



pensi al riflesso positivo o negativo che può avere sulla stima di sé o sulla capacità di far fronte alle relazioni con la diversità. Infatti, l'identità etnica si acquisisce mediante un processo di confronto che attiva valutazioni e conduce a definire, sia la posizione del proprio gruppo all'interno del contesto sociale, sia il significato che assume l'appartenenza a tale gruppo all'interno del più generale concetto di sé.

Bisogna ricordare però che, se le persone non possono scegliere il proprio gruppo etnico nel quale sono nate, si può sempre cambiare il significato che attribuiscono alla loro appartenenza e il ruolo che essa gioca nella definizione della propria identità. Infatti, se a livello evolutivo l'identità si costruisce sulla base del processo d'identificazione, anche l'identità culturale ed etnica si elabora a partire dall'*identificazione etnica* che è il risultato di un lento processo soggettivo a prescindere dalle appartenenze oggettive della persona. Si può verificare, infatti, che a livelli diversi ogni persona appartenente ad una minoranza etnica o religiosa, potrebbe enfatizzare, nascondere, camuffare o addirittura rifiutare la propria etnicità o religiosità, magari per assumere altre identità sociali e/o religiose<sup>78</sup>.

La domanda che inquieta non poco l'educazione è quali appartenenze oggi possono favorire percorsi di identità con gli adolescenti e i giovanili oggi, quali i 'luoghi' o i 'non luoghi' che più degli altri costruiscono appartenenza e dunque identità? I luoghi tradizionali come la famiglia, la scuola, i gruppi, soprattutto quelli formali, possono ancora essere degli spazi di identificazione e di appartenenza? Come collocarci di fronte ai gruppi e alle comunità 'virtuali' sempre più attraenti e ricercati dagli adolescenti e giovani divenuti ormai 'internauti'?

Di fronte al modo così diverso rispetto al passato di vivere la relazione identità-appartenenza e alla crisi delle istituzioni, che per prime fanno difficoltà a identificarsi rafforzando così l'indebolimento dell'appartenenza, la comunità cristiana e tutte le istituzioni educative come si collocano? Quale coscienza critica di se stesse riescono a costruire per far fronte al fenomeno?

simbolico-culturale e psico-sociale. Per l'appartenenza a un gruppo sociale non è tanto significativa la comune residenza, né i legami di sangue, né tanto meno il riconoscersi collegati all'autorità di un capo o leader, ma la condivisione di un comune complesso simbolico, cioè all'identificazione e all'accettazione dei medesimi valori che vengono riconosciuti ed accettati come propri e per cui ci s'impegna a rispettarli. In tal caso, l'appartenenza è più di tipo 'culturale' che territoriale, politico o parentale. Due sono le dimensioni che descrivono il concetto di *appartenenza*: una 'soggettiva' o auto-definizione di appartenenza, un'altra *intersoggettiva* o definizione altrui di appartenenza (cf. *ivi* 98).

<sup>78</sup> Cf. DEL CORE P., *Identità, cultura e vocazione. Percorsi di formazione e di riappropriazione*, in DEL CORE P.-PORTA A. M. (a cura di), *Identità, cultura e vocazione. Quale futuro per la formazione in Europa?* Roma, LAS 2002, 151-284.



Un altro punto nodale è il *rapporto identità e media*: credo che sia tutto da approfondire. Quanto e come la comunicazione 'virtuale' e la creazione di relazioni sempre più virtuali mediante le nuove tecnologie educative sono matrici di identità e di quale identità? Gli orientamenti di valore, gli stili di vita e le logiche che i media comunicano appaiono sempre più omologanti ed influenti. In quale direzione e come orientano le scelte dei giovani, verso quali modelli di vita?

La costruzione dell'identità ha bisogno di un modello educativo relazionale dell'adulto significativo e questo in ogni ambito e luogo dove avvengono i processi di crescita, dalla famiglia alla scuola, al tempo libero.

In rapporto alla scuola poi tenendo conto di queste istanze mi sembra urgente valorizzare l'orientamento, come processo di auto-orientamento e di educazione alle scelte e alle decisioni.

---

Prof.ssa Sira Serenella Macchietti

#### *L'identità: "dono" o/e conquista?*

L'oggetto di studio di questo seminario è particolarmente stimolante perché il suo stesso titolo riconosce ed afferma la possibilità della persona di farsi costruttrice della propria identità e richiama l'attenzione sul compito dell'educazione di favorire e facilitare il conseguimento di questo traguardo. Il dibattito e gli interventi che lo hanno introdotto hanno però opportunamente sollecitato a domandarsi se l'identità è "tutta da costruire" o/e se esiste un quid, che è "donato", che non cambia e costituisce la base sulla quale ogni uomo può costruire la sua identità. Ma prima ancora di tentare di dare una risposta a questa domanda può giovare chiarire a noi stessi che cosa si intende per identità o di quale identità si vuole parlare.

Il termine identità è spesso accompagnato da diversi aggettivi (personale, culturale, antropologica, sociale...), la cui presenza è dovuta al fatto che varie scienze umane (in particolare la filosofia, la psicologia, l'antropologia culturale, la sociologia...) hanno definito l'identità dal loro punto di vista. Possiamo quindi constatare la presenza di alcune sovrapposizioni semantiche che inducono ad avvertire l'esigenza di una riflessione articolata, la quale sembra opportuna e necessaria per fare chiarezza sul concetto di identità, al quale ogni discorso pedagogico, legato alla cultura personalistica, rivolge una particolare attenzione.

In questa cultura, in coerenza con la prospettiva filosofica con la quale si è confrontata nel passato e con la sua matrice cristiana,

l'identità è una delle prerogative della persona come l'unità, l'insità, l'unicità, la libertà ...

In questa prospettiva la nozione di soggetto (già presente nella filosofia greca e particolarmente in Socrate) e quella di persona sono venute a sovrapporsi e talvolta ad identificarsi e il concetto di identità ha assunto un significato "forte", ontologicamente fondato, sostenuto dalla certezza che l'uomo, creato da Dio "a Sua immagine e somiglianza" (Gn. 1,26), amato da Dio e subordinato solo a Dio è sempre se stesso, anche quando si allontana da Lui... L'io viene quindi a costituire il proprium originale e "costante" di ogni essere umano, da cui scaturiscono tutte le manifestazioni dell'uomo.

Su questa base è stato costruito il discorso pedagogico personalista, che si è distinto per l'attenzione per il processo di personalizzazione che è un elemento essenziale e irrinunciabile del processo educativo e che consente all'uomo di scoprire la sua identità, di prendere coscienza del suo significato e di arricchirla di "valori", di perfezionarla nel corso della sua vita terrena con la consapevolezza di essere fatto "ad immagine di Dio" e di essere chiamato ad impegnarsi per assomigliare sempre più a Lui... All'educazione pertanto si chiede di promuovere la capacità di scoprire ciò che ci è dato, cioè di favorire e facilitare questa scoperta e di coltivare la possibilità di far crescere i doni ricevuti dal Padre con la volontà di divenire più simili a Lui...

Le scienze umane e particolarmente le psicologie umanistiche offrono contributi significativi per la realizzazione di questo impegno autoeducativo ed educativo, accreditando i poteri dell'uomo, accentuando le qualità "che sono distintamente umane come la scelta, la creatività, la valutazione e l'autorealizzazione", apprezzando la dignità e il valore della persona, sollecitando un impegno inteso a sviluppare tutto il potenziale ad essa "inerente" (cfr. C. Bühler, M. Allen, *Manifesto della psicologia umanistica*, Armando, Roma, 1976, pagg. 11-12). Esse inoltre richiamano l'attenzione sulla "forza normativa dell'io", che consente all'uomo "di connettere insieme i due grandi processi evolutivisti della sua vita interiore e del suo programma sociale" (cfr. E.H. Erikson, *Introspezione e responsabilità*, Armando, Roma, 1968). All'io vengono infatti riconosciute alcune virtù (o virtualità?) fondamentali, che possono "assumere questi nomi: *speranza, volontà, fermezza di propositi e competenza* (per indicare 'rudimenti di virtù sviluppati nell'infanzia'); *fedeltà* (per indicare le virtù dell'adolescenza); *amore, cura e saggezza* (per indicare le 'virtù centrali' dell'età adulta)" (Ib., pag. 119), le quali possono sostenere il suo impegno autoeducativo... il suo cammino verso la "perfezione".

Le psicologie umanistiche sollecitano quindi una ricomprensione dei poteri della persona. Esse implicitamente sembrano anche

suggerire una distinzione tra il soggetto e la persona che può essere opportuna specialmente quando la questione dell'identità viene posta in prospettiva educativa. A questo proposito giova ricordare che la letteratura esistente su questa questione definisce (pur nella diversità degli accenti...) il soggetto in termini di identità e di autonomia e la seconda in termini di adesione e di appartenenza perché la persona è radicata nella relazione ed è aperta all'alterità, grazie alla sua vocazione relazionale, che si pone alla base del movimento di personalizzazione.

---

## Don Edmondo Lanciarotta

La libertà costituisce per il soggetto e per la persona un'area comune. Infatti i processi di distinzione e di adesione sono possibili grazie alla libertà che consente l'*autocreazione*, intesa come capacità di definirsi secondo un progetto e una direzione "concepiti e assunti in piena autonomia" (cfr. M. Piccinno, *Persona e soggetto: aspetti epistemologici*, in "Prospettiva EP", n. 1, gennaio-marzo 2002, pagg. 111-122).

La libertà è quindi una condizione indispensabile per collocarsi in una prospettiva esistenziale capace di sostenere la creatività, la fedeltà alle scelte e il senso di responsabilità. Tuttavia diversi sono l'orientamento di senso e la direzione della libertà del soggetto e della persona.

Per il soggetto infatti la creatività, la fedeltà alle scelte e il senso di responsabilità si collocano in un orizzonte autoreferenziale perché sono funzionali alla costruzione dell'area del sé. La persona invece va oltre l'autoreferenzialità ed è impegnata nella costruzione di un progetto di vita condiviso, aperto all'alterità, alla relazionalità, allo scambio di significati e di valori (cfr. E. Mounier, *Il personalismo*, tr. it., Ave, Roma, 1987, pagg. 81-97). Riflettendo su questa distinzione, possiamo affermare che il soggetto tende all'identità e all'autoaffermazione e la persona alla condivisione, alla solidarietà, alla convivialità... La libertà del soggetto è quindi "libertà da" e "libertà di" e quella della persona è "libertà per", che si colloca "in una dimensione esistenziale che si realizza insieme agli altri nella costruzione libera e creativa di un destino comune". (cfr. M. Piccinno, *Persona e soggetto: aspetti epistemologici*, cit., pag. 121).

Infatti, come sostiene Luigi Stefanini, "non c'è valore della persona umana che possa essere riflessivo senza farsi transitivo, che possa essere transitivo senza essere riflessivo...".

Luigi Stefanini però precisa che quanto più l'uomo discende in se stesso tanto più trova gli altri e quanto più si apre agli altri tanto più si ritrova... perché "la penetrazione dell'interno, intensificando il

vigore del nucleo spirituale, ne accresce l'irradiazione" (cfr. L. Stefanini, *Personalismo sociale*, Studium, Roma, 1979, pagg. 51-52).

È tuttavia opportuno ricordare, a questo proposito, che la libertà non costituisce il fondamento ontologico della persona e del soggetto perché non è la sostanza dell'essere quanto piuttosto "una condizione dell'essere, un tratto" di cui l'essere umano dispone per realizzare le sue prerogative nell'orizzonte ontico dell'esistenza (cfr. E. Mounier, *Il personalismo*, cit.).

Questa precisazione vuole richiamare ancora una volta l'attenzione sui fondamenti dell'identità sui quali può essere costruito un discorso pedagogico "aperto", nelle cui finalità possono confluire i traguardi dei processi formativi dell'uomo visto sia come soggetto che come persona (se vogliamo accogliere la distinzione cui precedentemente si è fatto riferimento).

L'identità alla quale l'educazione può "doverosamente" mirare infatti non può non essere "solidale" perché in essa soggettività e relazionalità possono incontrarsi ed ibridarsi vicendevolmente.

Il conseguimento di questa meta può far leva sulle "virtù" che abbiamo ricordato, può fondare la speranza nella visione cristiana dell'uomo, può alimentarsi di "saperi" e di cultura, può trovare possibilità di efficacia nella testimonianza. Essa comunque esige la presenza e la disponibilità di educatori che, con la loro competenza, con l'ascolto, con il dialogo, con l'amore pedagogico e con la proposta di "esperienze" significative, sappiano svegliare la "coscienza", l'interiorità dei bambini e dei giovani che sembrano incontrare tante difficoltà nella "costruzione" della loro identità, nell'autovalutazione, nell'effettuare delle scelte, nell'assunzione delle responsabilità, nel testimoniare "fedeltà e costanza", nel costruire un io "forte", nel conferire significato e senso alla loro vita.

### ***Considerazioni circa l'organizzazione***

- Si potrebbe guadagnare ulteriore tempo cercando di rispettare i tempi di inizio, la ripresa dopo le pause e gli intervalli, ed anche di non ripetere quello che si dovrebbe fare nei gruppi di studio (quando di fatto non sono mai stati realizzati secondo le indicazioni date).
- Si potrebbe chiedere che gli interventi non superino un periodo di tempo stabilito e che sia esplicitato l'argomento: per es. dire se si interviene sul metodo, sul contenuto, sulle connessioni, sugli strumenti... o su altro. Ritengo che vista la qualità professionale e culturale dei partecipanti si possa e si debba "pretendere" questa "precisazione linguistica comunicativa" degli interventi.

### ***Considerazioni circa il contenuto***

- Gli interventi sono stati molto ricchi e fecondi di stimolazioni ed hanno offerto una ampia gamma di prospettive e interpretazioni.

Lo sforzo intellettuale e critico da fare, ritengo sia quello di precisare esplicitamente le premesse antropologico-filosofico-teologiche degli interventi e delle affermazioni che di volta in volta vengono offerte. In altre parole chi interviene dovrebbe esplicitare le premesse fondanti il proprio discorrere.

- Si dovrebbe circa il tema dell'identità riflettere anche in termini interculturali e interdisciplinari con un maggior coinvolgimento della teologia o, meglio, dei teologi.
- La dimensione pastorale, anche attraverso i responsabili regionali di pastorale, per il momento sembra resti in "ascolto": dovrebbe superare certi complessi di inferiorità ed entrare nel dibattito non solamente per chiedere chiarimenti, ma anche per contribuire al discernimento.
- Gli approcci al tema in discussione sono molteplici: si potrebbe fare una scelta di alcuni, tralasciando altri, trovando le possibili convergenze.
- È mancato nell'incontro lo sforzo della teologia a scandagliare l'umano, così come oggi viene recepito, percepito, conosciuto, incontrato... attraverso la molteplicità dei fenomeni e delle situazioni sotto ogni punto di vista. Mi sembra sia importante scoprire come la fede cristiana possa e debba illuminare l'umano così come si presenta, senza pregiudizi ideologici, culturali e quant'altro.
- L'antropologia teologica di riferimento non può non essere "Trinitaria". Ma non è detto che tutta la teologia attuale e in particolare i teologi abbiano assunto come luogo e momento della propria riflessione il Dio Trinitario. Occorre aiutarci ad individuare alcune conseguenze per l'identità dell'uomo d'oggi il riferimento esplicito al Dio Trinità.

### ***Considerazioni circa le prospettive***

- Gli argomenti finora trattati sono complessi e profondi: la mente umana da sola, nel senso di una singola persona, sperimenta la limitatezza. Tuttavia, per non cadere da una parte nel qualunquismo, nel relativismo, nell'agnosticismo o nella pura fattualità... e dall'altra nel dogmatismo, fondamentalismo, intellettualismo, nell'astrazione... ritengo si debba pervenire ad una sincerità intellettuale capace di fare delle affermazioni sensate sulle quali convergere per trovare una condivisione storica aperta ad ulteriori approfondimenti e precisazioni, premessa di un cammino alla ricerca della verità, che non si lascia mai pienamente e definitivamente possedere, ma che è capace di illuminare la vita dell'uomo.

Mi permetto di trattare un tema che mi sembra sia rimasto un poco ai margini del nostro seminario, quello cioè dei condizionamenti sociali della costruzione dell'identità. Il punto di partenza sarà il problema del successo/insuccesso scolastico per passare poi alle cause e per finire con un cenno a quanto la riforma Moratti suggerisce per affrontare il problema.

## 1. I dati sul successo/insuccesso scolastico

Le statistiche mettono in risalto che in Italia *l'estrazione sociale dell'alunno incide notevolmente sul suo percorso formativo*. È sufficiente ricordare che le probabilità di frequentare fino a 14 anni la scuola senza bocciature sono per il figlio di un genitore con basso reddito del 18,3% e quelle di laurearsi sono del 2,7%; al contrario le percentuali per uno studente di famiglia con alto reddito sono rispettivamente del 3% e del 19%. Inoltre, l'11,8% di ogni leva di età (percentuale che si innalza al 17,1% negli Istituti professionali) abbandona gli studi dopo il primo anno delle superiori e tale situazione riguarda pressoché esclusivamente i ragazzi che provengono da famiglie i cui genitori sono senza titolo di studio e che vivono in condizioni sociali degradate o marginali.

In Italia la correlazione fra condizione occupazionale del padre e titolo di studio del figlio è *superiore alla media europea* ed è circa il doppio di quella Usa.

In aggiunta, i *laureati* di origine sociale elevata riescono ad accedere alla classe dirigente in sei casi su dieci, mentre quelli di provenienza operaia ottengono il medesimo risultato solo due volte su dieci.

## 2. I condizionamenti sociali

Una serie di interpretazioni fa riferimento al modo differente con cui l'alunno *si rapporta con l'apprendimento* o meglio alla diversa importanza che attribuisce al successo scolastico. Tale relazione è segnata dall'appartenenza di classe, ma non va ridotta ad essa, perché le persone non possono essere concepite come la pura incarnazione del proprio ceto di riferimento. Indubbiamente è importante studiare l'ambiente dell'educando per identificare condizionamenti positivi e negativi al suo iter formativo; tuttavia, il fattore decisivo consisterebbe nell'identificare il significato che gli alunni conferiscono con il loro vissuto all'esperienza scolastica.

Le spiegazioni di carattere *interazionista* concentrano l'attenzione sul funzionamento concreto della singola scuola, cioè sul *micro-sociale*. È centrale la costruzione personale e soggettiva degli eventi da



parte degli insegnanti e degli alunni. L'interazione delle varie parti coinvolte nella formazione è alla base dei processi sociali e relazionali che condizionano l'insuccesso dell'allievo. In particolare tale approccio ha chiamato in causa le attese degli insegnanti, le reti di comunicazione che si instaurano nelle classi, i metodi di valutazione e le condizioni di apprendimento.

Sul piano *macrosociale* si è assistito a uno sviluppo che è passato dalla interpretazione trionfalistica e ingenua della teoria della deprivazione culturale (l'insuccesso sarebbe da attribuirsi a tratti culturali negativi dell'ambiente familiare), al pessimismo radicale della teoria della riproduzione (che riconosce alla scuola unicamente il ruolo di perpetuare l'ordine sociale esistente), per giungere con la riproduzione contraddittoria e le concezioni neo-weberiane a un recupero della funzione positiva della scuola che si accompagna contemporaneamente alla denuncia del suo contributo al mantenimento delle disparità esistenti nel sistema sociale. I capisaldi di una nuova impostazione vanno cercati nell'autonomia relativa della scuola, nella sua funzione "controfunzionale" rispetto agli eccessi del capitalismo (perché trasmette "meta-capacità" cioè abilità generali di dominare il ritmo accelerato del cambio tecnologico e perché è ispirata ai valori di libertà, di eguaglianza e di partecipazione propri dello Stato democratico) e nella sua capacità di fornire ai ceti emergenti uno strumento di lotta per legittimare, tramite i titoli conseguiti, la loro emancipazione.

*Attualmente* gli orientamenti teorici prevalenti si situano entro il quadro di un recupero realistico della funzione positiva del sistema di istruzione e di formazione e si muovono su due direttrici. C'è chi afferma una relazione indiretta tra scuola ed eguaglianza attraverso il contributo della prima a un cambiamento in senso egualitario della struttura professionale o la stimolazione di una domanda politica di democratizzazione della società; altri invece preferisce una rivisitazione della teoria della deprivazione culturale.

Pertanto, si suppone più comunemente che sul piano sociologico le *cause* dell'insuccesso scolastico siano attribuibili:

- a) alle condizioni familiari svantaggiate per la situazione economica, per lo status sociale e per il livello culturale da cui provengono gli allievi;
- b) alla situazione scolastica che per le sue carenze non offre adeguate opportunità di riuscita;
- c) alla maturazione di un atteggiamento negli alunni a rischio i quali crescono con la sfiducia circa un loro collocamento soddisfacente all'interno sia del sistema formativo sia del mondo del lavoro.

### **3. Le strategie della riforma Moratti per combattere l'insuccesso**

Le strategie della riforma Moratti per combattere l'insuccesso mi sembrano sia di tre tipi:



1. la promozione dell'*apprendimento in tutto l'arco della vita*, nel senso che, come sottolineato dal rapporto Delors, al centro non c'è più il processo di insegnamento e il docente, ma l'alunno e l'esigenza di renderlo capace di autoformazione. E l'intervento riguarda tanto le dimensioni diacronica (l'intera esistenza) e sincronica (il formale, il non formale e l'informale), quanto la promozione di tutta la persona, perché dovrà favorire non solo la formazione culturale, professionale ed emozionale, ma anche quella spirituale e morale e lo sviluppo della coscienza storica e di appartenenza alla comunità locale, alla comunità nazionale ed alla civiltà europea;

2. l'iniziativa di introdurre un *percorso graduale e continuo di formazione professionale parallelo a quello scolastico e universitario dai 14 ai 21 anni*, che porti all'acquisizione di qualifiche. Infatti, la *formazione professionale* non viene più concepita come un addestramento finalizzato esclusivamente all'insegnamento di destrezze manuali, né la distinzione con l'istruzione è vista nel fatto che questa si focalizza nell'acquisizione di saperi in qualche misura astratti rispetto al contesto, mentre quella si occupa della loro realizzazione nel mercato del lavoro o nel fatto che l'oggetto è differente, essendo la cultura del lavoro quello proprio della formazione professionale, perché anche la scuola si interessa di cultura del lavoro. La formazione professionale non è qualcosa di marginale o di terminale, ma rappresenta un principio pedagogico capace di rispondere alle esigenze del pieno sviluppo della persona secondo un approccio specifico fondato sull'esperienza reale e sulla riflessione in ordine alla prassi che permette di intervenire nel processo di costruzione dell'identità personale;

3. l'introduzione dei *piani di studio personalizzati*. Questi segnano una svolta di mentalità, il riconoscimento effettivo della centralità dell'allievo. Ovviamente non vengono aboliti i valori e vincoli nazionali che tutti devono osservare e che lo Stato ha il dovere costituzionale di indicare. Rimane anche il principio della progettualità della scuola e dei docenti che devono delineare itinerari educativi, ma viene affermata con decisione l'idea della personale responsabilità educativa degli allievi, dei genitori e del contesto territoriale nello sceglierli, nel percorrerli e soprattutto nel costruirli insieme, in un dialogo costante.

Queste strategie non rappresentano una novità assoluta, ma costituiscono lo sviluppo ultimo di un processo di innovazione iniziato da tempo. Inoltre, né la scuola, né la formazione professionale da sole sono in grado di risolvere il problema dell'incidenza dei condizionamenti sociali nella costruzione dell'identità della persona, ma c'è bisogno di un intervento a rete di tutta la società educante. Al tempo stesso sarebbe *un errore sottovalutare* il progresso compiuto e non cercare di metterlo a frutto.

## La costruzione dell'identità nell'adolescente: questioni per il curricolo

Prof. Pierpaolo Triani

Le relazioni di questo seminario, ricche ed analitiche, hanno posto a tema molteplici aspetti e hanno aperto la strada a diverse possibili piste di riflessione. Su una di queste piste vorrei fare alcune brevi considerazioni, ossia *sul rapporto tra i caratteri della costruzione dell'identità degli adolescenti del nostro paese e i caratteri del curricolo*<sup>79</sup>, cioè della organica proposta formativa che la scuola italiana intende proporre e realizzare con i ragazzi. Si tratta naturalmente di considerazioni non esaustive, che intendono porre principalmente delle questioni.

In un passaggio della sua relazione il Prof. Pietropolli Charmet ha fatto cenno ad una sorta di distacco che attualmente gli adolescenti sembrano vivere tra la propria vita interiore e ciò che fanno a scuola. Sembra che essi facciano fatica a dare un significato etico alla scuola che sembra essere vissuta in termini principalmente 'sacrificiali'. Si tratta di una osservazione che andrebbe ulteriormente approfondita e ripresa. Personalmente mi ha ricondotto ad una questione che reputo ancora oggi fondamentale. Che rapporto vi è tra i vissuti dei ragazzi, le loro aspirazioni, le loro domande, i loro linguaggi, le loro elaborazioni culturali e l'insieme di contenuti, di spazi, di tempi, di esperienze, di rapporti che la scuola propone? *Il curricolo scolastico, nella sua impostazione generale e nella sua realizzazione quotidiana, ha realmente la possibilità di intercettare la vita degli adolescenti, parlare ad essi, presentarsi come un significativo dispositivo di promozione, studio, approfondimento (in altre parole come un significativo soggetto formativo)?*

Questa questione 'fondamentale' porta con se ulteriori interrogativi e nodi problematici. Vorrei richiamarne alcuni distinguendo tra un livello più generale (connesso ai fondamenti di una teoria del curricolo e della scuola) e un livello più specifico (di delimitazione dei caratteri specifici di un curricolo).

Ad un livello più generale ritengo che i caratteri della costruzione dell'identità adolescenziale emersi da questo seminario pongano almeno due richieste. Il quadro adolescenziale che ci è stato esposto credo metta in crisi l'idea del curricolo come un quadro gerarchico di discipline e, ancora più radicalmente, come un quadro di saperi disciplinari rigorosamente distinti. Una *prima richiesta*

<sup>79</sup> Per una prima panoramica sulle diverse accezioni del concetto di curricolo cfr. C. Scurati, Voce *Curricolo*, in M. Laeng (a cura di), *Enciclopedia Pedagogica*, Vol. II, La Scuola, Brescia 1989, pp. 3433-3443; M. Pellerey, Voce *Curricolo*, in J. M. PELLEZO, C. Nanni, G. Malizia (a cura di), *Dizionario di Scienze dell'Educazione*, Elledici-LAS - SEI, Torino 1997, pp. 265-268.

*fondamentale* appare, quindi quella di non dare per scontata la scuola come insieme di discipline a cui si aggiunge una esperienza sociale, ma di continuare a riflettere in modo più innovativo sull'idea di curricolo e sulle sue caratteristiche.

In suo saggio sul problema del curricolo nella scuola italiana, Lucio Guasti ha osservato: "L'approccio al curricolo inteso come organizzazione di aree disciplinari è insufficiente. L'innovazione della scuola deve muovere nella direzione dell'assunzione di responsabilità nei confronti dell'uomo e tutti i suoi problemi. Il modo con cui dovrà essere organizzata tale risposta è ancora da definire, certamente non può più essere quello consegnato dalla tradizione"<sup>80</sup>.

La riflessione di Guasti intende porre l'accento sulla impossibilità di pensare un curricolo capace di rispondere all'uomo nel suo complesso restando all'interno di una logica strettamente disciplinare. Si tratta, invece, di porre al centro una prospettiva antropologica<sup>81</sup>.

Costruire una proposta formativa ponendo come criterio centrale la questione antropologica non può significare, però, tracciare un ideale astratto di uomo, ma diventare capaci di prendersi carico delle dimensioni umane nella sua concretezza.

Nel 1959 il padre Gesuita Bernard Lonergan aveva modo di dire: "Una filosofia educativa che faccia appello agli elementi immutabili delle cose, alle loro proprietà eterne, alle verità che valgono per ogni età e che insista semplicemente sul fatto che i metodi empirici non sono gli unici metodi, di fatto non fa che difendere una posizione negativa [...] Se ci si appella semplicemente a ciò che è immutabile, allora ci si appella a ciò che vale ugualmente per l'educazione dei primitivi, per quella degli antichi Egizi, Greci, Romani, per quella degli uomini del Medioevo e del Rinascimento, per quella della gente dell'Illuminismo del XVIII secolo e per quella dei nostri contemporanei. E questo non risponde alla sfida. Esso fonda un'educazione astratta per esseri umani astratti"<sup>82</sup>.

Nel momento in cui si vanno ripensando i caratteri della scuola, è importante chiedersi: *come siamo capaci di porre al centro non solo una idea di uomo ma la vita degli adolescenti nella sua concretezza?*

Restando ancora ad un livello più generale, credo che l'analisi psicologica e culturale dei processi di costruzione identitaria, che

<sup>80</sup> L. Guasti, *Curricolo e riforma della scuola*, La Scuola, Brescia 1998, p. 248.

<sup>81</sup> Ancora L. GUASTI scrive: "La proposta di un approccio antropologico consente di ripensare il quadro generale dei contenuti sulla base di un criterio forte e centrale: l'uomo come persona capace di costruire il suo percorso formativo movendosi all'interno di una società che offre una varietà indefinita di 'domande'. Le risposte non sono sempre uguali e non sono sempre le stesse, ma la base razionale e i problemi della vita sono certamente comuni" (Ibi, p. 223).

<sup>82</sup> B. LONERGAN, *Sull'educazione*, Città Nuova, Roma 1999, p. 31.

ci è stata presentata, confermi l'impossibilità della scuola, almeno tradizionalmente concepita, di rispondere alla globalità dei bisogni formativi dei ragazzi. La complessità di fattori che concorrono a costruirne l'identità pone necessariamente alla scuola una *seconda richiesta*: di ripensarsi in termini di partecipazione e collaborazione con altri soggetti formativi. In questi anni, proprio per sottolineare l'importanza di ripensare in termini diversi la funzione della scuola, si è, a seconda dei casi, parlato di comunità educante e di sistema formativo. Si tratta di due nozioni che chiedono di essere costantemente riprese nelle loro ricadute operative.

Nell'orizzonte di queste due macroquestioni: l'identità del curriculum e l'identità della scuola dentro un sistema formativo sostenuto da una comunità educante, credo sia utile sottolineare – sempre nell'ottica del lasciarsi interpellare dalla vita dei ragazzi – altri interrogativi che riguardano un livello più, specifico, vicino alla vita scolastica nel suo organizzarsi e nel suo svolgersi.

a) Con molta accuratezza gli interventi dei due relatori hanno sottolineato la difficoltà della dimensione progettuale. Si è parlato di una sua debolezza. Si è messo in luce come gli adolescenti manifestino un rapporto problematico con la dimensione del futuro, esprimendo la paura di non farcela<sup>83</sup>. Anche nel corso del dibattito si è poi richiamata più volte l'importanza di aiutare i giovani ad avere un progetto. Ma cosa significa assumere realmente la dimensione progettuale all'interno di un curriculum scolastico?

Crede che il problema del sostegno alla progettualità non stia solo nella presentazione di contenuti precisi da assumere come punti di riferimento, ma stia nel porre in essere un'azione educativa che permetta di sperimentare realmente la propria capacità progettuale. In altre parole si tratta di chiederci *quale possibilità concreta diamo ai ragazzi nella scuola di sperimentare la propria capacità di immaginare un futuro (anche prossimo), di giudicare e decidere e di riflettere criticamente su questo esercizio di costruzione?*

Accanto alla debolezza progettuale dei ragazzi si è registrata in questi anni, quasi paradossalmente, una crescita dell'utilizzo del termine progetto all'interno della vita scolastica. Il significato però che esso ha assunto è stato principalmente di carattere organizzativo mentre è rimasto debole la valenza pedagogica che il concetto può assumere. Ad un frequente utilizzo del termine progetto per parlare di

<sup>83</sup> Ai margini di una ricerca condotta tramite questionario a due gruppi di adolescenti, L. Pati, in suo articolo, ha osservato come "L'impressione complessiva ricavata è che l'adolescente, tutto centrato su se stesso, volto a definire, la propria identità, perciò teso al superamento della fase di transizione e di cambiamento da lui vissuta sotto molteplici aspetti (personali, sociali, familiari, affettivi, ecc.) trovi difficoltà a progettare 'il' futuro. Sembra piuttosto incline alla esaltazione del presente o, tutt'al più, a prefigurarsi un futuro, proiettando in esso la situazione in cui versa". (L. Pati, *Problemi educativi degli adolescenti, oggi*, in "Pedagogia e Vita", 2000, 6, p. 17.)

un intervento mirato destinato ai ragazzi, non ha corrisposto un uso altrettanto frequente del termine come una costruzione diretta dei ragazzi. Porre la questione seria della dimensione progettuale nella vita degli adolescenti significa perciò riconsiderare la disponibilità della scuola di rivalorizzare il progetto come metodo formativo e di accettare le conseguenze organizzative che una tale scelta comporta.

b) Nell'adolescenza la capacità comunicativa assume una forma più ricca e approfondita. La passione che i ragazzi manifestano per le diverse forme espressive testimonia queste esplosione nel desiderio di dire qualcosa di sé e sul mondo. La scuola corre il rischio di presentarsi con forme comunicative non solo estranee a quelle comunemente utilizzate dai ragazzi, ma soprattutto di non dare valore ai linguaggi dei ragazzi e alla loro capacità di esprimere una propria cultura. Anche in questo caso siamo in presenza di una sorta di paradosso. Da una parte (vedi l'insistenza di promuovere una capacità progettuale) si chiede al ragazzo di diventare protagonista, dall'altra gli si dice (in forma più o meno velata) che deve abbandonare la propria espressività per assumerne una diversa, negando così nei fatti una soggettività culturale al mondo adolescenziale. *Come possiamo tenere insieme la necessaria proposta di un arricchimento (affinamento e approfondimento) culturale del ragazzo con una reale promozione della sua capacità espressiva e della sua soggettività personale e sociale?*

c) Il tema dei linguaggi ci conduce al tema delle diverse forme di cultura. In questi anni si è da più parti sottolineata l'importanza di considerare l'intelligenza e la cultura come dati "plurali" caratterizzati da diversi modi di rapportarsi con il reale e di elaborare il sapere. Più volte, anche in questo seminario, ci è stata ricordata la sensibilità dell'adolescente verso questa pluralità di forme e in particolare modo verso la dimensione artistica. Si parla, in modo ormai diffuso, di formazione integrale e si riconosce l'indispensabilità dell'arte. Ma che ricaduta ha questa idea nella reale organizzazione della proposta formativa per tutti gli adolescenti? *Quale spazio reale può essere dato nella formazione di ogni adolescente all'arte come 'esperienza specifica' e non solo come storia dell'arte e quindi come momento formativo sostanzialmente connesso alla concettualizzazione?*

d) La dimensione affettiva costituisce l'elemento centrale dell'attuale cultura adolescenziale. La forza di questo dato ha spinto la scuola e la riflessione pedagogica ad accrescere l'attenzione sull'educazione affettiva dei ragazzi. Si tratta, però di chiedersi come questa attenzione abbia finora realmente modificato la concezione del fare scuola<sup>84</sup>. Si tratta, inoltre, come dimostrano le esperienze in

<sup>84</sup> Può essere utile riprendere una riflessione di R. Massa sul tentativo in corso nella scuola di trovare un equilibrio tra versante cognitivo e versante emotivo. Egli ha scritto: "Anche alcune suggestioni che si sono fatte strada nel discorso pedagogico e ne hanno costituito un indubbio arricchimento – come quelle sulla memoria storica

atto, di chiedersi quali forme didattiche concrete si possono dare a questa attenzione. *Come possiamo realmente sostenere i ragazzi in una elaborazione del proprio vissuto affettivo?* Con quali tempi e luoghi? Con quali forme e con quali competenze? In ugual modo la scuola è chiamata a porsi queste domande di fronte all'esigenza di ascolto<sup>85</sup> manifestata dagli adolescenti. Anche in questo caso non si tratta soltanto di modificare l'intenzione degli insegnanti e dell'istituzione e di affiancare alla scuola un altro servizio. Si tratta invece chiedersi in che misura la scuola può realmente modificarsi per assumere l'ascolto come contenuto del proprio compito formativo.

e) Un'ultima breve considerazione riguarda la dimensione relazionale. La convinzione che l'azione educativa abbia nella relazione un punto cardine appartiene ormai alla *koinè* comune della vita scolastica. La questione che resta aperta, come per il punto precedente, riguarda il reale spazio educativo ad essa dato. La domanda potrebbe essere formulata in questo modo: *la relazione è oggi un "contenuto" del curriculum scolastico degli adolescenti oppure è considerato un elemento di sfondo, una sorta di stile fondamentale?* Ma in quanto stile che ogni protagonista dovrebbe assumere non rischia di essere schiacciato dalla forza organizzativa dei contenuti disciplinari?

---

## Prof.ssa Concetta Sirna

Mentre nell'epoca pre-moderna l'identità si presentava come appartenenza fissa e si fondava essenzialmente sulla tradizione, a partire dall'epoca moderna essa è vissuta come il frutto di una libera scelta del soggetto, perché – come dice Bauman<sup>86</sup> - alla determinazione legata all'origine, alla discendenza, alla collocazione sociale si sostituisce “un'obbligatoria e irrefrenabile autodeterminazio-

e personale e sulla narrazione, o la nuova enfasi sulla creatività e le emozioni nel processo di formazione – sono state proposte in una funzione giustappositiva e compensatoria. Si tratterà al più di far fare agli insegnanti, dopo un corso di didattica, qualche dinamica di gruppo o qualche esercitazione psicosociale. Quello che servirebbe, invece, non è neppure configurare qualche sintesi pedagogica, per la quale si trovano sempre gli adepti di turno, ma ripensare la scuola ponendosi al di qua di una scissione siffatta” (R. MASSA, *Cambiare la scuola. Educare o istruire?*, Laterza, Bari 1997, p. 37).

<sup>85</sup> PIETROPOLLI CHARMET, in suo saggio, ha osservato “Negli ultimi anni è diventato abbastanza abituale da parte degli adolescenti che frequentano le scuole superiori di potersi incontrare con il consulente psicopedagogico che costituisce ormai una risorsa abituale messa a disposizione dell'organizzazione socio-sanitaria. Si è così molto estesa l'area della consultazione psicologica agli adolescenti, ponendo importanti problemi di riformulazione del setting, della metodologia di conduzione del colloquio e della definizione dei suoi obiettivi strategici” (G. Pietropolli Charmet, *I nuovi adolescenti*, Cortina, Milano 2000, p. 53).

<sup>86</sup> ZIGMUNT BAUMAN, *La società individualizzata. Come cambia la nostra esperienza*, Il Mulino, Bologna 2002.



ne” e l’identità viene trasformata da ‘dato’ a ‘compito’. Ne consegue che tutti i soggetti diventano attori della propria “definizione sociale” e non accettano più “identità prefabbricate” e “standardizzate”.

Nell’era tardo-moderna, in cui attualmente viviamo, l’identità è diventata “fluida” e “nomade”, frutto di una adesione temporanea, incompleta, aperta sempre alla (inesauribile) ricerca di obiettivi credibili, di punti fermi e di valori condivisi cui riferirsi. Baumann sostiene che l’incompletezza dell’identità e la conseguente responsabilità individuale del suo completamento non è “una faccenda privata o una preoccupazione privata” perché la nostra individualità è “un prodotto sociale” e, al converso, la stessa forma della società (che egli definisce “società individualizzata”) dipende dal modo in cui è contestualizzato e svolto il compito dell’individualizzazione<sup>87</sup>.

Si tratta di un compito che tutti i soggetti, soprattutto quelli in età adolescenziale e giovanile, faticano comunque a portare a termine, perché spesso mancano loro riferimenti e criteri chiari e certi per potersi orientare nella sua costruzione. Si trovano a vivere, infatti, in contesti sovraccarichi di messaggi, di tensioni e di suggestioni che spesso funzionano soprattutto come luoghi di disorientamento o di captazione.

Nelle società occidentali della *overdose* delle informazioni e del supermercato dei valori, costruire l’identità diventa uno sforzo sempre più difficile e rischioso. Nel tentativo di uscire dall’anonimato ed affermarsi come soggetti, anche i meno disagiati spesso cadono vittime dei modelli *evanescenti e autodistruttivi di fuga e di chiusura narcisistica*, o sono catturati dalle proposte suadenti di un facile *successo mediatico* e dal fascino dell’ambiguità e della piacevolezza dell’attimo fuggente.

Esposta a modelli identitari parzialmente diversi ma egualmente pericolosi è anche la maggioranza dei giovani che vive in condizioni di vita estreme (ingiustizie, guerre, miseria, sopraffazioni, ecc.) nelle tante sacche di marginalità e sottosviluppo disseminate in ogni angolo della terra. Indigenza, precarietà e senso di appartenenza in questi contesti disagiati diventano spesso l’occasione per innescare processi di identificazione negativa, mossi da spirali di odio e di violenza che utilizzano la retorica mortale dell’“eroico sacrificio di sé” per asservirli, come massa di manovra, ad un potere che sacralizza l’idea della distruzione dei nemici (*terrorismo fondamentalista*).

Ci sono, tuttavia, in ogni parte del mondo e in ogni condizione di vita persone di ogni età, condizione sociale, religione, etnia, cultura che, pur condividendo le stesse realtà e le stesse problematiche, riescono ancora ad intendere la costruzione dell’identità come un processo di affermazione soggettiva ma aperto ed orientato verso

<sup>87</sup> Ibidem, p. 182 (177-193).



l'apertura all'altro, al diverso, al dialogo. Sono persone che riescono a coltivare un rapporto critico con se stessi, con la comunità in cui vivono, con il mondo nel suo complesso e si trovano, quindi, in condizione di conoscere e scegliere opzioni di vita alternative, ispirate alla responsabilità, all'impegno e al dialogo costruttivo. Pur vivendo in situazioni non prive di conflitti e di tensioni, esse evidentemente hanno avuto l'occasione e la possibilità di confrontarsi con modelli positivi e propositivi che li hanno orientati ed incoraggiati a scegliere la difficoltà dell'impegno di costruzione di un io sociale non chiuso nei confini di appartenenze limitate, anguste e contrappositive ma proiettato verso una umanità plurale e una dimensione planetaria di pacificazione e governo solidale.

Cercando di reinterpretare e fare rivivere il meglio della tradizione di cui si sentono parte, ciascuna di esse si costruisce come avanguardia di novità e promessa di futuro, persona veramente *nuova*, che si sobbarca la fatica della rilettura del *presente* tumultuoso e complesso, in cui tutti siamo gettati, si alimenta alla luce del *passato*, senza farsi irretire dai lacci che questo e quello tendono loro proponendo facili identificazioni con modelli già fatti, con etichette pronte che servono a rafforzare il potere di qualche signore della guerra (ideologica, mediatica, etnica, religiosa, ecc.). Sono le persone che riescono a sfuggire al fascino perverso della violenza, sempre più estetizzata e giustificata più che mai, così come a quello subdolo dello scetticismo e della depressione, conseguente alla constatazione dei tanti mali e degli enormi e complessi problemi che sempre incombono, e riescono invece a proiettarsi verso un progetto di interrelazionalità e di scambio perché *credono* che, nonostante tutto, possa esserci un futuro migliore per tutti *anche grazie a loro*.

Cosa porta le identità, sia quelle individuali che quelle comunitarie, del nostro tempo a ripiegarsi su se stesse? Cosa le rende chiuse allo scambio fecondo e pronte alla violenza? Cosa, invece, può renderle meno esposte alla seduzione dell'odio e della chiusura? Cosa deve fare la pedagogia e cosa può fare l'educazione per aiutare gli uomini del nostro tempo ad impegnarsi in un processo di costruzione di identità personali non evanescenti né fragili ma dialogiche e critiche? Cosa può fare la comunità cristiana e la scuola perché le nuove generazioni siano rispettate ed insieme supportate nel loro processo di costruzione identitaria "critica ed insieme confidente"? È possibile oggi essere allo stesso tempo persone *flessibili* (aperte alla verifica critica ed al controllo dell'esperienza) ed insieme persone di *fede* (non diffidenti né scettiche ma piene di speranza perché credenti in valori perenni)? Come si coniugano fede e laicità nei contesti multiculturali e come e fino a che punto è utile, legittimo o doveroso che le comunità (etiche, religiose e culturali) influenzino la costruzione identitaria dei soggetti in età evolutiva?

Perché i giovani imparino ad essere dialoganti e costruttori di una mondializzazione equa e pacifica, perché diventino capaci della flessibilità, solidità e creatività necessarie per vivere e affrontare le scelte complesse che l'era della globalizzazione richiede, non basta vivere in contesti neutri "a bassa intensità valoriale", che si limitino a verificare il rispetto delle forme democratiche. Si tratterebbe pur sempre di contesti multiculturali non asettici, dove le ineludibili differenze rischiano di suscitare *diffidenza* reciproca perché il bisogno di riconoscimento e di comunità rischia di diventare esasperato e di enfatizzare il legame di appartenenza e le più varie forme di fondamentalismo (etnico, religioso, politico, etico, ecc.).

C'è bisogno, quindi, non di negare quanto di *riaffermare la specificità ed il valore di quelle comunità capaci di sostenere la crescita personale*, che non impongono modelli ma *che propongono principi ed orientamenti dialogici e garantiscono il rispetto della persona*. Comunità vere, intessute di storia e di principi, fatte di persone concrete che sbagliano, mutano, crescono, si irrigidiscono ma nelle quali la persona viene rispettata e difesa anche quando è disorientata, aggressiva, evanescente, problematica perché si sforzano di costruire e rinnovare sempre i quadri normativi che consentono di valorizzarla e di recuperarne le peculiari risorse di cui è portatrice.

Occorre, cioè, puntare al rafforzamento di comunità che diventino una palestra dove si possano incontrare e siano valorizzati gli sforzi di quelle persone positive, competenti, disponibili all'alterità ed aperte al cambiamento, testimoni sereni, convinti e convincenti di orientamenti solidali chiari e argomentati, che non fanno diventare l'estraneità e la diversità una "ostilità preconcepita" o una "inimicizia".

Per vincere la sfida della complessità occorre la proposta di un messaggio forte, capace di creare speranza, ed adulti convincenti che hanno il coraggio di proporre e testimoniare che la vita è un viaggio alla ricerca di qualcosa che ha valore, un viaggio che impone l'onere di scelte difficili e spesso dolorose, che implica impegno e rinunce che contribuiscono a realizzare un progetto di umanità da cui nessuno venga escluso. È un progetto transculturale e transgenerazionale che si va costruendo e di cui nessuno è titolare esclusivo, che va "translitterato", cioè riadattato e riletto in riferimento ai vari contesti generazionali e culturali, alle sensibilità, condizioni, conoscenze e linguaggi. Per riuscire a parlare ai giovani occorre sforzarsi di comprendere ed usare anche i linguaggi che i giovani usano, rispettarne le sensibilità (la dimensione estetica e relazionale sono oggi prevalenti e curate), confidare nella loro capacità di reinterpretare il nucleo forte della storia e della vita ma anche accompagnarli nella ricerca ed avvertirli dei problemi e delle trappole che insidiano il cammino della progettualità e della speranza.

Se è vero che la costruzione di identità fluide e nomadi può essere un antidoto contro le vecchie identità rigide e chiuse, incentrate su appartenenze precostituite socialmente ed ideologicamente, eterodirette e manovrabili, è pur vero che esse sono esposte al rischio di diventare soggettività sradicate, modellabili e modulari, funzionali ai nuovi contesti perché prive di punti fermi e di orientamenti essenziali. “Fluidità e nomadismo” sono proposte suggestive ma pericolose perché spesso producono soggettività sostanzialmente diffidenti di tutto, incapaci di costruire progettualità di lungo respiro, che credono di essere assolutamente libere ed autonome, perché si sono liberate dal peso delle tradizioni e dai legami della comunità ma che, in realtà, sono diventate identità funzionali a nuovi e più sofisticati dinamismi di condizionamento, di cui non avvertono la presenza e che li allontanano, a loro insaputa, dagli obiettivi di più largo respiro.

Come i ragazzi di ogni tempo, anche quelli di oggi in realtà costruiscono la loro identità nella temperie di rivolgimenti complessi ed hanno le energie e le risorse per poter rinnovare o distruggere il mondo e la storia. Continuano ad essere disposti ad affrontare il futuro, a fare rinunce, a sopportare sforzi e dolori, a riconoscere appartenenze, ad innamorarsi delle idee grandi e difficili più di quanto non si creda e non si faccia credere (lo dimostrano la crescita del volontariato sociale così come il successo delle diete, del modellamento del corpo, delle scuole di ballo, gli sport estremi e perfino le azioni dei terroristi kamikaze che si fanno esplodere per una causa) perché la giovinezza rimane tempo di esplorazione e di messa alla prova di percorsi, di vaglio e di orientamento di modelli, di critica dissacrante ma anche di ricerca di verità<sup>88</sup>.

Oggi, come sempre, i giovani sono immersi in una storia che presenta loro violenze gratuite e inaudite ma anche interconnessioni solidali per contrastare il dolore e la morte e sforzi titanici e plurali per costruire sempre nuovi strumenti che possano migliorare la qualità della vita. Se è vero che le loro potenzialità spesso vengono catturate ed orientate dai nuovi miti estetici che dominano il nostro tempo, miti che evocano l'eccesso come norma e la meraviglia come valore dominante (in un mondo che sta diventando indifferente alla differenze, per individuarsi come soggetto occorre salire alla ribalta della scena uscendo dai canoni della normalità ed essere liberi da qualsiasi vincolo etico!), è vero anche che non sono sordi al richiamo dell'etica, che interpretano tuttavia a partire da nuovi bisogni e da nuove sensibilità.

Influenzati fortemente dalla progressiva estetizzazione della violenza che domina il mondo massmediale, bisognerà convincerli

<sup>88</sup> ERBETTA, *Il tempo della giovinezza, Situazione pedagogica e autenticità esistenziale*, La Nuova Italia, 2001.

che anche i percorsi dell'etica e dell'umanizzazione sono percorsi densi di tragicità, di bellezza e di forza e non spente e desuete forme di acquiescente ripetizione di comportamenti tradizionali, noiosi percorsi di sentieri ormai conosciuti e sicuri.

Occorrerà ripartire dall'avventura estetica, che tanto fascino esercita sul mondo giovanile, per far riscoprire *l'estetica di un'etica vissuta come avventura* complessa e affascinante di una conquista di *umanità* per tutti, di cui tutti possiamo e dobbiamo sentirci partecipi.

L'umanizzazione e la crescita personale e sociale di ogni persona dovranno essere presentate ai giovani come la vera sfida positiva che essi sono chiamati ad affrontare per la quale valga la pena di vivere e di morire, una sfida che è sempre nuova e l'unica che possa impegnarli in scelte realmente creative: la sfida di un pianeta unificato e governato dall'*esprit de finesse*<sup>89</sup>, quello che va oltre il formale rispetto dei principi per attingere anche alle forze del "cuore", quelle che enfatizzano il sentimento umano di fraternità solidale e sanno comprendere ed interpretare la dimensione dell'umano nelle nuove coordinate del nostro tempo frammentato e fluido ma ricco di enormi potenzialità positive.

---

Prof. Gaetano Mollo

La prima riflessione, in quanto seguaci di Cristo, deve essere quella su ciò che c'identifica in quanto cristiani. L'identità è, in tal senso, una dimensione dinamica e perfettiva. Dinamica, in quanto il suo definirsi è sempre in correlazioni con le situazioni della vita e con le relazioni che di volta in volta attiviamo. Perfettiva, perché tale identità è sempre in cammino, ampliandosi con l'amplificazione della coscienza di figli di Dio, con il conseguente cambiamento della modalità di relazionarci ed impegnarci.

### **1. I problemi**

Oggi, siamo di fronte ai tre fenomeni degenerativi della nostra realtà socio-culturale: a) il deterioramento del senso della comunità; b) la frammentazione dei saperi; c) la massificazione dei comportamenti.

Rispetto al primo fenomeno (a) si tratta di saper proporre spazi accomunanti, attraverso i quali potersi ritrovare e riconoscere in istanze etico-sociali comuni. A tal fine si deve coltivare l'apertura ed il dialogo, attraverso la conoscenza e la comprensione. Gli ambienti educativi devono poter fornire le condizioni per tale atteggiamento. La via è quella della compartecipazione (senso dell'ambiente, amore per il creato, affratellamento etico).

<sup>89</sup> R. QUELLET, *Essais sur le relativisme et la tolerance*, Les de l'Université Laval, 2000.

Rispetto al secondo fenomeno (b) si deve poter ricondurre il processo conoscitivo al centro del soggetto conoscente. Tale percorso passa per il sollecitare rielaborazioni e sintesi personali. Il sistema dell'istruzione deve partire da approcci transdisciplinari, per non perdere sin dall'inizio il riferimento alla centralità della vita, dell'energia e dell'amore. La via è quella riappropriazione (senso della conoscenza come atto personale, connessione fra razionalità ed emotività, cultura intesa esistenzialmente).

Rispetto al terzo fenomeno (c) si tratta di offrire opportunità d'identificazione attraverso un personalizzato rapporto con la parola di Dio e con i diversi modelli d'ispirazione cristiana. La responsabilità personale e comunitaria dei credenti è in questo centrale, al fine di ispirare modi d'essere, permettere riscontri ed agevolare nuove modalità interpretative. La via è quella della corresponsabilità (senso della partecipazione, condivisione delle situazioni e collaborazione amorevole).

## **2. La proposta**

Tramite i percorsi della compartecipazione, della riappropriazione e della corresponsabilità si può riscoprire la bellezza del farsi cristiani in situazione. È in situazione (quella del samaritano) che l'identità si rivela scoprendo l'autenticità delle convinzioni, attraverso il compatire, il con-gioire ed il con-dividere.

Se l'identità è un conoscersi e comprendersi, è solo tramite la ricerca di risposte esistenziali che può avvenire tale riconoscimento. La via del riconoscimento è la via dell'autenticità.

L'autenticità è ciò che può affascinare un bambino, attrarre un ragazzo, entusiasmare un giovane. Così, nella proposta di vita cristiana si può scoprire la possibilità d'autenticazione della nostra libertà, attraverso la consapevolezza e la responsabilità.

Contro un'interpretazione della libertà solo come "libertà da" e "libertà di", va saputa riproporre l'intensità e la significatività di una "libertà per" e di una "libertà con". L'identità si trova nel dirigersi verso una meta avvincente (per) e nel percorrere un tragitto con persone solidali ed amiche (con). È questa la presenza del Cristo, e del suo Vangelo vissuto.

In tale percorso l'identità cristiana s'identifica con l'amplificazione della coscienza d'umanità. Pertanto, si tratta di ampliare la nostra coscienza interculturale e la nostra coscienza solidale: accettazione della diversità e condivisione di situazioni. Saper comprometterci – non solo economicamente – e riuscire a commisurare la diversità di condizioni e d'esigenze deve per questo caratterizzare un'autentica coscienza cristiana.

## **3. La modalità**

Se l'identità è una costruzione "per" qualcosa e "con" qualcuno, allora la riflessione deve portarsi sul come coloro che ambiscono farsi educatori cristiani si debbano porre e proporre.

La finalità dell'operare deve per questo trasparire nel quotidiano operare e la modalità dell'operare assieme deve farsi riscontro costante d'accoglienza, amorevolezza e condivisione. Da qui alcune condizioni basilari.

La prima condizione è quella del cercare di comunicare, ascoltare e dialogare con amorevolezza. La seconda condizione è quella di andare incontro al prossimo bisognoso, sulla scia della disponibilità. La terza condizione è di confrontarsi con la parola di Dio, onde trovare ispirazione e principi di riferimento. La quarta condizione è quella della volontà e capacità di condividere, facendo comunione su ispirazione del Cristo. Al centro di tutto s'impone la necessità di rivolgersi ad ogni essere umano come persona, nel riconoscimento della sua particolarità ed unicità, quale soggetto di libertà.

È negli ambienti formativi che tali modalità devono poter trasparire, tale che sia il clima e l'atmosfera relazionale e partecipativa a farsi luogo di costante verifica dell'accomunamento e dell'affratellamento cristianamente ispirati.

---

Prof. Luigi Pati

Nel sentire diffuso, ma anche nei messaggi trasmessi dai mass media e nelle riflessioni di vario spessore scientifico-culturale, sembra esserci accordo nel ritenere che le nuove generazioni si presentano con personalità deboli, imprecise, insicure. Soprattutto nei giovani, osservano in molti sulla scorta di indagini periodiche, si riscontra una certa *ambivalenza comportamentale*. Da una parte, si nota un vero e proprio iato tra la destrezza a padroneggiare i sempre più sofisticati strumenti ludico/conoscitivi messi a disposizione dalla moderna tecnologia e l'incapacità di assumere precise responsabilità nei campi del vivere. Dall'altra parte, si sottolinea la facilità ad intraprendere e condurre esperienze sessuali, alle quali fa eco un'identità di genere alquanto fragile; anzi, per qualcuno i giovani si cimentano con tali esperienze sessuali precoci proprio allo scopo di ottenere dal partner conferme alla propria mascolinità/femminilità.

Studiosi di diversa appartenenza disciplinare, nel tentare di dare una spiegazione al fenomeno richiamato, enfatizzano il peso ora del passato ora del futuro, denunciando il pregiudizio arrecato alla crescita individuale da fatti e circostanze ormai trascorsi o dalla paura dell'incognita dell'avvenire. Dal mio angolo di visuale – quello pedagogico – mi limito a richiamare l'attenzione sul fatto che forse le cause della fragile identità giovanile sono da ricercare nelle molteplici forme di disagio esistenziale che contraddistinguono il tempo presente.



Le nuove generazioni si trovano a vivere in una situazione di profondo *disagio valoriale* scaturito dalla crisi dei sistemi axiologici tradizionali. Nel nostro tempo domina un accentuato relativismo etico, che influisce negativamente su tutti i settori dell'umana convivenza. Prende così sopravvento la logica dell'avere e dell'apparire, a scapito di quella dell'essere e del testimoniare. In tal modo i giovani, anziché essere aiutati dagli adulti a coltivare itinerari di vita densi di senso, sono sollecitati all'ipocrisia comportamentale, all'agire "strategico", pur di ottenere quanto desiderano.

Non è da trascurare, poi, il *disagio esistenziale* suscitato dal tramonto dei sistemi ideologici e dalle incertezze indotte dalle acquisizioni scientifico-culturali. Il crollo delle grandi ideologie ha innescato forme di smarrimento delle appartenenze, nelle quali affondano le radici il disimpegno giovanile (ma non solo loro) in campo socio-politico, l'indifferenza dei medesimi verso ideali da perseguire, il rifiuto partecipativo. In campo scientifico-culturale si ha spesso a che fare con ipotesi interpretative che alimentano gli interrogativi individuali e di gruppo sulle identità generazionali: cosa si intende, oggi, con l'espressione di giovinezza? Quando comincia e quando finisce tale fascia d'età? Da cosa è garantito l'accesso dei giovani all'età adulta?

Rispondere ai suddetti interrogativi non è facile, in un momento storico in cui l'evidente *disagio relazionale* imperante nelle varie fasce di popolazione si manifesta soprattutto come crisi dei modelli educativi e dei rapporti formativi tra le generazioni. Lo stato di precarietà attraversato da alcune istituzioni educative, dalla famiglia specialmente, si ripercuote su coloro i quali ricoprono responsabilità educative. Padri e madri, ma anche insegnanti, educatori di gruppo, animatori di comunità, sacerdoti spesso sono incapaci di offrire ai giovani orientamenti fermi, in virtù dei quali aiutarli a crescere. Questi ultimi, d'altro canto, stentano a riconoscere la validità delle indicazioni date dai primi, a causa dell'inadeguatezza comportamentale e della scarsa credibilità dei medesimi.

Dinanzi a questo stato di cose, sotto l'aspetto pedagogico-educativo per aiutare le nuove generazioni nel processo di definizione della propria identità personale occorre muoversi in una tripla direzione.

1. Assumere l'idea che l'identità personale non la si conquista in un determinato momento della vita. Abbiamo a che fare con un *divenire dell'identità personale*, conformemente al modificarsi corporeo, progettuale, operativo del singolo soggetto. L'identità personale, in altri termini, è da correlare alle età della vita, lungo il percorso di permanente umanizzazione del soggetto. In siffatto procedere evolutivo, l'elemento atto a garantire continuità è dato esclusivamente dalla proposta valoriale che i vari ambienti educativi, la famiglia specialmente, sono chiamati a fare. Si tratta di recuperare il



dinamismo, la dialetticità della costruzione dell'identità personale, contro le immagini stereotipate trasmesse dai mass media e la loro tendenza a incasellare in modo statico le modalità espressive dell'identità personale nelle varie fasi di età.

2. Sottolineare con forza che la conquista dell'identità personale esige il ricupero, presso tutte le generazioni e perciò nel vasto campo culturale, del *valore della differenza*, contro l'omologazione dei sessi, la standardizzazione dei comportamenti, la negazione delle specificità maschili e femminili. C'è un'identità di genere che va tutelata e coltivata. Essa soltanto permette la costruzione di rapporti di reciprocità. Bisogna allora predisporre, nei vari spazi di vita, itinerari educativi che guidino il singolo soggetto ad avvertire la presenza dell'altro ed a percepirsi come alterità per l'altro, mai dimenticando che la conquista della propria identità è conquista della propria diversità, nel costante rapporto di scambio interpersonale.

3. Affermare con decisione che la costruzione dell'identità personale esige di svolgersi in un contesto educativo atto a favorire il senso di *appartenenza relazionale*. Oggi questo elemento è sotto-stimato, a tutto vantaggio di rapporti intrecciati sotto il segno della frammentarietà. Si pensi, per esemplificare, all'aleatorietà delle esperienze affettive, alla caducità degli stimoli culturali, all'occasionalità dei messaggi comunicativi. A tale tendenza alla provvisorietà relazionale non sfugge neppure la famiglia, stante i fenomeni di frantumazione dei legami, di esiguità dei tempi di convivenza, di superficialità dialogica di cui sembra essere facile preda.

I motivi enucleati spingono a dire che spetta agli adulti imparare a guidare i giovani a *scegliere di essere*, contro le facili e rassicuranti dipendenze. Occorre aiutarli a formulare un proprio progetto esistenziale, nella costante attenzione verso le modificazioni che esso potrà subire nei tempi e negli spazi che contrassegneranno il loro divenire uomini.

---

Prof. Giuseppe Vico

Appare ormai evidente che l'identità personale, sociale e scolastica è una costruzione che va sempre più connotandosi come avventura e impresa fenomenologico-esistenziale complessa, difficile e carente di riferimenti significativi e, quindi, di modelli identificatori. Figure parentali e docenti appaiono sbiaditi in relazione alle attese che un immaginario popolare con scarsa identità richiede, nonostante tutto, ancora a loro. Se dalle persone dei genitori e dei docenti passiamo alle realtà familiari e scolastiche e al contesto comunitario, dobbiamo rilevare che anche il rapporto scuola-famiglia va sempre più stemperando quelle note affettive e quei paradigmi partecipativi e di investimento sulla scuola e, soprattutto, sul rap-

porto educativo in contesto scolastico, che tradizionalmente costituivano un orizzonte significativo e rassicurante e che, oggi, appaiono invece in profonda crisi e in rapida trasformazione.

Nel disagio della postmodernità, il problema concettuale dell'“identità” e quello della costruzione dell'“identità” richiedono forse una attenta ricognizione sia sul piano del recupero dello spessore metafisico e teologico, sia su quello di una più attenta e puntuale analisi intorno alle dimensioni fenomenologico-esistenziali della persona e delle interazioni. Non possiamo eludere i grossi nodi epistemologici ed educativi derivanti dall'aver considerato l'identità in ambito di formazione scolastica come una dimensione fondamentalmente collocabile nella preadolescenza (“scuola del preadolescente”) e secondo quella particolare connotazione di preadolescenza che racchiuderebbe in sé quel potenziale bagaglio di ricchezze e di problematicità anche acute, pronte ad emergere in fase adolescenziale. Oggi, l'orizzonte culturale e scolastico della Legge 1859/62 istitutiva della scuola media unica, così come quello dei Programmi del 1979 non possono costituire alcun riferimento valido. Da un lato, la problematica preadolescenziale richiama in forme e secondo modalità nuove all'urgenza dell'attenzione culturale ed educativa nei confronti di un'età che pone sul tavolo delle visioni della scuola, della programmazione, delle personalizzazioni, dei percorsi individualizzati, del “portfolio” e dell'interazione educativa, il dovere del recupero, proprio attraverso le dinamiche e le progettazioni scolastiche, almeno di alcune connotazioni fondamentali della persona, e della persona del preadolescente in modo particolare, come:

a) una maggiore attenzione alla dignità della persona umana, dignità spesso ridotta ad un generico bisogno di comunicazione, di interazioni vaghe, di attenzioni all'urgenza e all'emergenza, ma senza respiro teologico. Non si tratta di pretendere che la scuola assuma le connotazioni di un «laboratorio di metafisica» ma che non eluda, proprio sul piano ad essa più confacente, quello della interpretazione e della elaborazione dei prerequisiti esistenziali e delle ragioni della programmazione e della personalizzazione degli insegnamenti e degli apprendimenti, problemi cruciali quali: 1. la ricchezza fenomenologico-esistenziale della persona anche nel nostro contesto culturale; 2. l'identità personale come questione didattica e come problema di responsabilità e di impegno morale, individuale e comunitario, nella prospettiva di recuperare la prospettiva dell'etica del cambiamento anziché indulgere o assecondare gli effetti devastanti della cultura della presa d'atto del «cambiamento dell'etica»; 3. porre l'identità in stretta connessione con la formazione di una concezione unificante della vita, premesse dell'autorealizzazione di un progetto personale da non realizzarsi come faccenda privata, come compito asettico e atelico da sbrigarci in solitudine o nel-

l'anomia del «branco»; 4. educare, meglio, a vivere lo spirito dell'educazione a scuola attraverso la presa di coscienza che l'esistenza di ciascun docente e di ciascun alunno è costitutivamente in relazione con gli altri e che questa connotazione del «*costitutivamente in relazione con gli altri*» necessita di arricchimento culturale, di «prove di realtà», poste, immaginate, vissute anche nella scuola e non solo nella scuola;

b) affinché la dignità della persona umana non sia parola vuota e desiderio che rinvia ad infinitum ogni pur minima gratificazione, sarebbe opportuno riprendere pestalozzianamente nella "mente", nel "cuore" e nella "mano" (fare scuola con spirito diverso) le fondamentali questioni della persona e della personalità. In educazione la persona è persona ed è personalità concreta, personalità di Pierino e Luigina. Pierino e Luigina non sono persone in quanto uomini, ma sono persone in quanto sono persone in quanto sono *questi uomini*. La dignità personale non deriva dall'umanità o dalla razionalità considerate in astratto, bensì dalla sua sussistenza concreta, reale e individuale derivante da un atto di essere proprio. Se questo è vero, dovremmo forse insistere maggiormente sulle valenze forti della inalienabilità o incomunicabilità, della completezza, della integralità, della irripetibilità, della intenzionalità e della relazionalità, al fine soprattutto di non chiudere o di non aiutare il singolo alunno a chiudersi in se stesso, riducendolo a un piccolo assoluto. Occorre predisporre alcune condizioni in perché il "valore" della persona umana si manifesti proprio nella apertura costitutiva al trascendentale e alla trascendenza, attraverso il suo trovarsi in rapporto con gli altri, con il mondo e con Dio;

c) la "diseducazione involontaria" alla quale siamo soggetti, colpisce soprattutto le giovani generazioni. Non esistono rimedi drastici. Anche questa connotazione negativa del nostro tempo richiede il recupero di dimensioni pedagogiche e di apporti delle varie scienze dell'educazione in prospettiva di autenticare, in relazione alle esigenze dell'oggi, alcuni criteri e ideali legati alla "pedagogia delle piccole cose quotidiane": pazienza, competenza, attenzione alle diversità come significativi segnali di identità nascosta, latente, condizionata...



# intesi dei lavori seminariali

SINTESI [a cura del Prof. Don Roberto Rezzaghi]

Il gruppo ha seguito la griglia assegnata in modo allusivo, sviluppando riflessioni e proposte in rapporto ad alcuni ambiti privilegiati, che qui vengono riassunti.

## 1. Il contesto

Il tema dell'identità è stato spesso considerato nel suo contesto di sviluppo, con particolare attenzione alla famiglia, alla scuola, all'extra-scuola, all'ambito pastorale.

Si è messo in evidenza ciò che non va; ma si sono anche offerte testimonianze di tentativi di intervento considerati efficaci o almeno interessanti. Di fronte ai problemi emersi, diversi partecipanti hanno esortato a leggere con occhi nuovi e con sguardo positivo il tempo che viviamo, e a valorizzare ciò che c'è di buono, le opportunità che sono presenti, soprattutto nel mondo della scuola che offre nuovi spazi e occasioni di impegno.

C'è chi ha proposto di rileggere la condizione attuale di transitorietà e di precarietà come un essere itineranti e nomadi, alla luce della metafora biblica del popolo di Israele nell'Antico Testamento; chi ha parlato in positivo della "pedagogia dell'errore"; chi ha esortato a farsi "compagni di strada" di giovani, genitori, insegnanti, con capacità di ascolto e di silenzio, come Gesù, con pazienza e gratuità.

Quasi tutti i partecipanti al gruppo hanno messo l'accento sull'esigenza che le varie realtà educative avviino tra loro rapporti di stretta collaborazione. Famiglia, scuola e comunità ecclesiale sono chiamate a porre fine alla prassi degli interventi educativi settoriali, a tutto vantaggio della collaborazione inter-istituzionale. Ciò sollecita a riconoscere che, in ordine alla costruzione dell'identità, non si tratta di assegnare il primato ad una istituzione educativa. Occorre invece assumere una prospettiva di collaborazione e di integrazione, mentre si promuove la definizione dell'identità (la specificità) da parte delle singole istituzioni.

## 2. L'identità

Il problema odierno, propriamente, non sarebbe la mancanza di identità, ma l'esistenza di identità frammentate, che vanno promosse e orientate nella direzione dell'unità.

È stato chiarito che il problema della identità è innanzitutto un problema laico, di tutti, dello stesso Stato: è un valore prezioso per la collettività civile. Costruire lo Stato senza identità personali precise, anche se diverse, è problematico, perché identità deboli costruiscono uno Stato debole. Per questo preoccupano certe forme di intransigenza nei confronti delle identità individuali religiose, in nome della laicità, come sta accadendo in Francia.

Consapevole di ciò, la Chiesa è impegnata a porsi al servizio della promozione delle identità personali di tutti, distinguendo l'identità culturale dall'identità psicologica, che è legittimamente diversa tra le persone, per non rischiare l'indottrinamento culturale, lesivo della originalità individuale.

*La costruzione dell'identità passa attraverso il riconoscimento di alcuni fattori:*

- precisazione della scelta antropologica; nella fattispecie dell'antropologia propria del cristianesimo;
- chiarificazione del concetto di educazione, in modo da mettere in luce il senso della proposta educativa e non già l'obbligatorietà/perentorietà di un certo messaggio;
- assunzione di una prospettiva teologica attenta all'uomo reale, concreto, sulla scorta della concezione del "Cristo sofferente".

### **3. Costruzione dell'identità**

È stato messo in evidenza come nell'ottica cristiana l'identità sia innanzitutto "data" con la fede e vada quindi accolta come un dono, con stupore e meraviglia.

È un dono che però attiva anche un processo di appropriazione, che apre alle dinamiche della crescita, in una prospettiva vocazionale. I temi della identità e della vocazione, per un cristiano, non possono essere disgiunti.

In questa prospettiva va considerato e interpretato il processo di costruzione della identità personale, di cui si occupa l'educazione.

Si tratta di un processo che coinvolge e interpella tutti gli ambiti di vita del soggetto e sfida tutte le figure educative che egli incontra in essi: genitori, docenti, educatori dell'extrascuola. Tutti gli adulti sono chiamati a farsi carico della qualità di proposte e di rapporti che il giovane vive nei diversi ambiti (tempo libero, media, ecc.). Tra essi, in particolare, i genitori e i docenti, che oggi appaiono però in difficoltà, disorientati e confusi.

L'importanza strategica dei docenti appare anche dal fatto che oggi si osserva in più parti del paese che molti giovani stanno volentieri a scuola, e vorrebbero rimanerci anche nel pomeriggio, perché non hanno sempre alternative positive. In questo contesto l'insegnante è chiamato ad essere l'adulto autorevole di riferimento, che può integrare con successo le figure familiari. Per questo si propone

che si investa nella loro formazione non solo disciplinare, ma anche relazionale, pedagogica e motivazionale. La costruzione delle identità esige di essere assunta da persone umanamente e culturalmente preparate. Occorre investire molto in questo settore, nella considerazione che la fragilità della proposta educativa e della catechesi spesso è data proprio dall'impreparazione degli adulti chiamati a ricoprire il ruolo di educatori ed annunciatori della parola di Dio.

C'è chi, per la formazione dei docenti, ma anche della famiglia, propone il rilancio delle varie forme di associazionismo, oggi in crisi.

Altri sottolineano invece l'importanza di promuovere "reti", tra famiglia, scuola ed eventuali altri soggetti educativi sul territorio.

C'è chi propone l'istituzione di un osservatorio, per suggerire possibili collaborazioni e sinergie, che non sempre vengono riconosciute e sfruttate.

C'è infine chi subordina la proposta educativa alla individuazione, in ogni comunità ecclesiale, di soggetti che si pongano il problema della propria identità. Ciò risulta importante se si considera che la costruzione generale dell'identità interpella direttamente la costruzione dell'identità del cristiano collocato in contesti di vita ben circoscritti. In ordine a quest'ultima, è stata auspicata la costruzione di "identità accoglienti", capaci di accogliere l'altro, il diverso, e di dialogare con lui. Va fatto capire, soprattutto a coloro i quali vivono in una certa comunità ecclesiale, che se la persona è di per se stessa itinerante, allora il fenomeno del nomadismo è da considerare in termini positivi, non già come fonte di inquietudine.

Per la formazione degli educatori, in senso ampio, si riconosce l'importanza di università e Istituti di Scienze Religiose; ma si è anche sottolineato l'importanza di non coltivare comodi atteggiamenti di delega nei loro confronti. Bisogna essere consapevoli del fatto che la formazione degli educatori va potenziata, coinvolgendo, in rete, la responsabilità di tutti.

#### 4. Scuola

Oggi è in atto una riforma, che nella logica dell'autonomia offre molti spazi per una presenza. Ma non tutti li conoscono. In particolare si suggerisce di

- aiutare i parroci ad instaurare rapporti costruttivi con i Dirigenti scolastici delle scuole presenti nelle loro parrocchie;
- aiutare le famiglie, attraverso adeguati corsi di formazione, ad essere consapevoli del loro ruolo all'interno della scuola e delle modalità di tale presenza. Per questo vanno fatti corsi per i genitori;
- promuovere anche corsi che aiutino tutta la comunità scolastica a comprendere e a sviluppare tutto il potenziale educativo che ha in sé la riforma, e che rischia di essere disatteso;

- fare in modo che i docenti, oggi spaventati dalle molte cose da fare, soprattutto di tipo burocratico, abbiano più tempo per progettare insieme e curare la relazione educativa. Uno stile di lavoro laboratoriale tra i docenti può trasmettere a tutta la scuola uno stile relazionale collaborativi;
- è anche importante che le scuole socializzino ciò che fanno, per favorire la crescita di un senso di comunità;
- non si ceda facilmente alla tentazione di delegare i problemi educativi agli esperti di turno. La crescita non è una patologia e l'educazione non è una terapia. A fronte di una diffusa tentazione di delegare i problemi agli esperti di turno, c'è stato anche chi ha lamentato che nell'ambito della educazione, fatta da cristiani, l'annuncio del kerygma è stato spesso sostituito dall'inserimento dell'esperto.

### 5. Pastorale-catechesi

Sul versante interno alla chiesa si è registrata la presenza di identità tra loro alquanto diverse. La frammentazione culturale e il soggettivismo si sono riversati anche all'interno della coscienza ecclesiale, per cui non è lecito dare per scontata l'antropologia di riferimento e la convergenza sui contenuti del credo cristiano "cattolico".

In merito alla catechesi, sembra condivisa una constatazione: la catechesi degli ultimi 30 anni non è stata molto capace di sviluppare identità, e per questo andrebbe rivista, anche se si è consapevoli di essere di fronte a processi culturali di secolarizzazione che non possono essere arrestati; si può però cerca di orientarne gli sviluppi verso obiettivi accettabili, relativi alla costruzione di identità. L'identità cristiana forte e precisa oggi sembra una esigenza forte. Essa non sarebbe, come è tentato di pensare qualcuno, un ostacolo al dialogo con chi non crede, ma anzi è "un ponte", come hanno dimostrato personaggi della levatura di La Pira.

Per questo non è fuori luogo che nell'educazione dell'identità si chieda di prestare esplicita attenzione anche all'"educazione vocazionale". Essa può essere promossa secondo le funzioni condivise del "seminare", "accompagnare", "educare", "formare". Sono funzioni affidate alle comunità (famiglia, parrocchia,-scuola) e che rispondono al diritto dell'individuo ad essere aiutato a scoprire la propria strada, che fa anche parte della sua personale identità.

"Che cosa vuole Dio da me, in questo momento storico?": è questo l'interrogativo che deve animare la catechesi, in modo tale che l'intervento presso i giovani li spinga a un lavoro di riflessione, per rintracciare i segni dati da Dio e con i quali costruire un progetto personale di vita. In questa direzione, la Chiesa ha da collocarsi dentro il mondo, non già porsi di fronte ad esso, aprendosi al futuro sulla scorta della tradizione.



Anche l'IRC, come la catechesi, oggi rischia di essere un insegnamento stemperato, che non contribuisce alla maturazione di una robusta identità soggettiva, credente o non credente che sia.

## SINTESI [a cura dei Proff. Don Guglielmo Malizia e Pierpaolo Triani]

L'indice di questa sintesi parte da una *premessa* che mette in luce ciò che, secondo gli interventi dei diversi partecipanti, va dismesso per affrontare invece *in sei punti* successivi 'ciò che si ritiene importante sottolineare e fare'.

Nel primo punto si riportano quelle che possono essere considerate le coordinate di fondo emerse; gli elementi che in qualche modo hanno costituito lo sfondo continuo della riflessione e del confronto.

Nel secondo punto si riporta quanto emerso in ordine a quelle che possono essere definite le prospettive generali (o logiche, o direzioni) di azione.

Nel terzo punto si riporta quanto emerso in ordine a quelle che possono essere definite come le principali finalità che, secondo i diversi interventi, l'azione educativa a sostegno dell'identità dovrebbe saper promuovere.

Nel quarto, nel quinto e nel sesto punto si riportano, infine, gli elementi emersi in ordine rispettivamente all'area delle strategie, dei contenuti e del ruolo e delle competenze dell'educatore.

### 1. Premessa: ciò che va dismesso

La griglia di lavoro invitava la commissione ad indicare le azioni da svolgere e da intensificare e, parallelamente le azioni da 'dismettere'. È bene subito osservare che lo svolgimento dei lavori della commissione ha messo maggiormente in luce una dimensione di analisi e di proposta concernente le azioni da svolgere. Le osservazioni invece inerenti ciò che va abbandonato sono state più rade e possono essere raccolte attorno a tre principali aspetti.

La prospettiva educativa verso la 'costruzione dell'identità' richiede che si abbandoni:

- una *azione pastorale frammentata* dove ogni componente appare slegata;
- una *idea pessimistica della famiglia* descritta troppe volte come una realtà incapace di svolgere il proprio compito educativo. Le famiglie non sono solo realtà che chiedono di essere aiutate; sono anche risorse che molte volte non vengono valorizzate adeguatamente;
- un *atteggiamento iperprotettivo* nei confronti delle giovani generazioni. La costruzione dell'identità richiede un accompagnamento del mondo adulto, che non impedisca alle giovani generazioni di essere in prima persona protagoniste della propria crescita.

## 2. Alcune coordinate di fondo della riflessione

### 2.1 *L'identità e la progettualità*

Diversi interventi hanno sottolineato come la questione dell'identità e della sua costruzione risenta oggi di una *debolezza culturale ed esistenziale della dimensione progettuale*. Appare difficile per le giovani generazioni porsi nella prospettiva di progetti a lunga scadenza. In stretta connessione con la difficoltà della progettualità in alcuni interventi si è posta in risalto la debolezza di riferimenti ad un orizzonte ultimo. L'identità oggi sembra costruirsi su una direzione di orizzontalità e con un scarso investimento su un futuro a lungo termine.

La progettualità chiama in causa l'aspetto del tempo. A questo riguardo alcuni interventi hanno richiamato l'attenzione su come il modo di vivere il tempo per le giovani generazioni appaia inedito e in qualche modo problematico. I ragazzi hanno molto tempo libero, ma, senza un investimento verso il futuro, spesso prevale un atteggiamento prevalente di consumo del tempo e delle esperienze.

### 2.2 *La costruzione dell'identità e le età della vita*

Più volte durante il lavoro è stata richiamata l'attenzione sul carattere trasversale della questione dell'identità. Essa non appartiene soltanto al mondo adolescenziale, ma attraversa tutte le età della vita, dall'infanzia fino all'età adulta nella molteplicità delle sue diversificazioni interne. Ciò significa accrescere l'attenzione verso una logica di formazione permanente e verso azioni educative che investano chiaramente anche il mondo adulto.

### 2.3 *La promozione dell'identità attraverso una educazione a più voci*

Alla costruzione dell'identità concorrono una pluralità di fattori, pluralità che è accentuata dalle caratteristiche dell'attuale società. Per questo motivo è importante riconoscere come l'azione educativa sia sempre più un processo in cui ricoprono un ruolo fondamentale diverse 'voci', innanzitutto la famiglia e il sistema dei media. Ne consegue l'importanza di perseguire la direzione di una loro valorizzazione partendo da una maggiore considerazione e conoscenza.

### 2.4 *La crescita del rapporto tra scienze umane e teologia per una rinnovata antropologia cristiana*

Sul piano della riflessione attorno al tema dell'identità e dell'educazione cristiana, più volte, nel corso del lavoro, si è messa in luce l'esigenza di una crescita nel confronto tra le scienze umane (particolarmente pedagogia, sociologia, psicologia) e la teologia. Si è auspicato che il dialogo e la collaborazione tra queste diverse discipline possa realmente aiutare ad elaborare una antropologia cri-

stiana insieme 'critica' e capace di rispondere alle esigenze di questo tempo.

È l'elaborazione antropologica infatti, come hanno messo in luce alcuni interventi, che può costituire un punto di riferimento capace di sostenere una proposta pedagogica che possa permanere al di là dei cambiamenti degli indirizzi politici.

### 3. Prospettive generali di azione

Nel corso del lavoro della commissione sono emerse molte riflessioni inerenti alcuni principi generali dell'azione educativa cristiana a sostegno della costruzione dell'identità. Si tratta di principi generali che potrebbero essere definiti anche come "prospettive di azione".

La commissione, evidentemente non ha trattato esplicitamente questi principi quanto piuttosto essi hanno preso forma attraverso gli interventi dei diversi partecipanti.

#### 3.1 *L'essenzialità e la dinamicità*

Alcuni interventi hanno inteso richiamare l'attenzione sull'importanza di sostenere la costruzione dell'identità attraverso *una proposta educativa chiara ed insieme essenziale*, ossia centrata su alcuni contenuti significativi e sullo sviluppo delle dimensioni fondamentali. A questo riguarda è stata ricordata la significatività dell'immagine del pellegrino.

#### 3.2 *La relazionalità*

In molti interventi è stato sottolineato il valore della relazione con i giovani come strumento fondamentale di sostegno alla loro crescita. L'incontro tra due libertà, è stato ricordato, caratterizza il processo educativo. È importante perciò che il giovane possa incontrare un adulto capace di testimoniare un senso; un adulto 'innamorato della vita', un adulto che aiuti il giovane 'a fare il punto', che promuova a sua volta la capacità relazionale. Troppe volte, è stato detto, alla domanda di relazione dei ragazzi si risponde offrendo soltanto delle cose, ma l'identità della persona si costruisce principalmente attraverso l'incontro significativo con le altre persone.

#### 3.3 *L'attivazione*

Il sostegno educativo alla costruzione dell'identità richiede una reale attivazione dei ragazzi. Alcuni interventi hanno sottolineato l'importanza di forme educative che promuovano nei ragazzi l'avventura, che attivano nei ragazzi la possibilità di 'tentare', di assumersi responsabilità. Vi è il rischio invece di intraprendere un'azione educativa che 'prepara tutto' e non sostiene invece i ragazzi nel 'provare' le proprie risorse.

Ma la prospettiva dell'attivazione non riguarda soltanto i ragazzi. Un'azione educativa significativa da parte della comunità cristiana richiede di promuovere l'attivazione, ossia il protagonismo e la progettualità, degli educatori, delle famiglie, delle associazioni.

### *3.4 La collaborazione*

Una quarta prospettiva di azione, strettamente connessa con la precedente, è rappresentata dalla collaborazione. Tutti gli interventi hanno sottolineato l'importanza di crescere nella collaborazione innanzitutto nel contesto intraecclesiale. A questo riguardo un intervento ha messo in luce l'importanza del coordinamento sia verticale (cioè tra livelli diversi), sia orizzontale (ossia tra soggetti che operano nel medesimo campo, sullo stesso piano).

### *3.5 La modifica del linguaggio*

Alcuni interventi hanno richiamato l'attenzione sul problema del linguaggio sia nell'azione educativa con i ragazzi, sia nell'azione formativa con gli adulti. È necessario accrescere l'attenzione per renderci capaci di utilizzare un linguaggio 'comprensibile', 'chiaro', significativo. Sempre in rapporto al tema del linguaggio si è richiamata l'importanza di una maggiore conoscenza dei nuovi media. Occorre una vera e propria alfabetizzazione sui nuovi media.

### *3.6 La progettualità*

In un contesto culturale che fa fatica a guardare al futuro, vi è il forte rischio che i ragazzi vivano costantemente in una dimensione che è stata definita, durante i lavori, di 'relatività non orientata'. Per questa ragione la commissione ha più volte richiamato l'importanza di tenere alta la prospettiva della progettualità. Il sostegno alla costruzione dell'identità comporta il sostegno alla progettualità del ragazzo, che si esercita attraverso la relazione, l'orientamento, l'aiuto alla scelta.

### *3.7 L'apertura all'esterno*

Una prospettiva a cui si è fatto cenno in alcuni interventi può essere formulata come 'apertura all'esterno'. Con questa formulazione si intende l'importanza che l'azione educativa della comunità ecclesiale sappia dialogare in modo fecondo con i contributi provenienti da altre realtà; inoltre s'intende l'importanza che le diverse realtà educative (cattoliche, ma non solo) non si concepiscano come sistemi chiusi ed autosufficienti, ma coltivino un orientamento alla collaborazione mettendo in atto un reale lavoro di 'rete'.

## **4. Le principali finalità**

Insieme alla prospettive di azione, i diversi interventi hanno messo in luce come la costruzione dell'identità è importante sia pro-

mossa da una azione educativa orientata verso *specifiche finalità*. Seppure in termini, naturalmente molto sintetici, è stata ricordata l'importanza che come cristiani possiamo essere sempre più capaci di attivare un processo educativo atto a promuovere:

- il senso
- il riconoscimento che la vita ha un 'compito'
- l'ascolto
- il silenzio
- la capacità di fare il punto
- un linguaggio rispettoso
- una corretta e profonda conoscenza degli elementi dell'antropologia cristiana
- l'amore alla vita
- una vita spirituale

### 5. Alcune strategie

In stretto rapporto con le finalità e le prospettive generali di azioni, alcune riflessioni della commissione hanno toccato tematiche *inerenti le strategie di azione*, sia quelle 'macro' di carattere maggiormente istituzionale, sia quelle 'micro', attivate nel contesto quotidiano dell'azione. Il tempo a disposizione non ha permesso di entrare nello specifico di questa distinzione; per questo in sede di 'resoconto' è preferibile riportare insieme le diverse strategie richiamate durante i lavori.

#### - *Costruire comunità educative*

Alcuni interventi con molto vigore hanno sottolineato l'importanza che la scuola diventi sempre più una vera comunità educativa. Il concetto di comunità è stato ripreso più volte evidenziandone il valore strategico per il sostegno della crescita della persona.

#### - *Attivare realmente delle reti*

È importante, come è già stato ricordato precedentemente, uscire da una prospettiva isolazionistica per assumere invece un atteggiamento positivo verso la costruzione di una rete di rapporti tra le diverse realtà educative cattoliche e non solo. È stata evidenziata l'importanza che la parola rete non sia soltanto uno slogan, ma possa diventare realmente un principio operativo. Innanzitutto si è ricordata la necessità di accrescere l'attenzione verso un reale coordinamento tra i diversi 'soggetti coinvolti' e di valorizzare meglio il principio di sussidiarietà e di autonomia.

#### - *Rivitalizzare le associazioni*

Un'altra strategia istituzionale è rappresentata dalla valorizzazione dell'associazionismo. Ciò comporta, però, in primo luogo, porsi nell'ottica di una rivitalizzazione delle associazioni, alcune delle quali, secondo qualche intervento, risultano ormai 'moribonde'. Questa opera di rinnovamento richiede, secondo alcuni, una

maggiore attenzione verso l'educazione all'associazionismo, e di conseguenza allo stare insieme e al lavorare insieme.

– *Curare la formazione dei genitori*

Diversi interventi hanno richiamato l'importanza di curare la formazione dei genitori anche attraverso percorsi che costituiscano una sorta di 'scuola' allo scopo di sostenere la genitorialità.

– *Rivedere i tempi delle istituzioni educative anche in rapporto alla famiglia*

Alcuni interventi hanno messo in luce l'importanza che le scuole e le parrocchie ripensino la propria strutturazione ponendo una particolare attenzione ai ritmi quotidiani delle famiglie. Troppe volte ciò che viene proposto non può essere accolto per gli impegni che i genitori hanno.

– *Rivedere la catechesi*

In rapporto alla promozione dell'identità è stata ricordata anche l'importanza di una formazione cristiana diversa. Ci si è chiesto se la forma catechistica tuttora prevalente sia davvero la forma più adatta ai ragazzi e ai giovani. Alcuni interventi a questo proposito hanno indicato due piste di lavoro: a) un superamento dello schema catechesi-sacramentalizzazione: b) la costruzione di itinerari formativi non solo'intellettuali'.

– *Costruire banche dati*

La ricchezza delle azioni educative condotte dalle scuole, dalle famiglie, dalle comunità cristiane spesso non è condivisa in quanto le esperienze non sono fatte circolare. Per questo alcuni hanno proposto il potenziamento di 'banche dati' attraverso le quali si possa far conoscere ciò che si sta già facendo.

– *Curare il linguaggio*

Un'altra strategia, ricordata più volte, riguarda la modifica del linguaggio educativo. È indispensabile che le nostre proposte formative cerchino di acquisire maggiormente un linguaggio 'chiaro', 'semplice', comprensibile'.

– *Accompagnamento*

I ragazzi e i giovani chiedono figure adulte capaci di accompagnamento. Questa esigenza chiama in causa il mondo adulto, la sua capacità di porsi in 'ascolto', di porsi in rapporto alle giovani generazioni con 'autorevolezza', con un autentico sguardo educativo che non cerchi tanto di 'controllare' quanto piuttosto di promuovere le capacità, le conoscenze, il senso, la responsabilità. In rapporto a questa esigenza la scuola deve essere sempre più 'luogo di orientamento'.

– *Testimonianza e gratuità*

L'accompagnamento chiama in causa le dimensioni della testimonianza e della gratuità. In molti interventi è stato ricordato il ruolo fondamentale che può ricoprire un mondo adulto capace di testimoniare l'amore alla vita e i valori in cui crede. Inoltre, alcuni interventi, hanno posto l'accento sul valore della gratuità. I ragazzi

chiedono che si stia con loro con atteggiamento gratuito, attraverso il dono di sé e del proprio tempo.

## 6. Alcuni contenuti

Su che cosa lavorare con i ragazzi e con i giovani per promuovere l'identità? Durante i lavori delle commissioni si è fatto cenno anche ad una pluralità di temi che possono propriamente essere ricondotte all'area dei contenuti formativi.

*In generale* i diversi interventi hanno convenuto sulla centralità del *senso*. La promozione del senso della vita è strettamente connesso all'importanza dell'educazione alla scelta e alla responsabilità.

All'interno dell'orizzonte di una educazione al senso, gli interventi, a seconda dei casi, hanno messo in luce l'importanza di alcuni contenuti maggiormente specifici. L'elenco può essere sinteticamente ricondotto ai seguenti punti:

- Sessualità
- Identità di genere
- Alfabetizzazione dei media
- Educazione intellettuale
- Educazione politica
- Diritti umani
- Spiritualità
- Preghiera.

Evidentemente tutti questi contenuti sono importanti. Una maggiore spazio negli interventi è stato dedicato alla sessualità, all'alfabetizzazione dei media e ai temi della spiritualità e della preghiera. Rispetti a questi ultimi, alcuni interventi hanno richiamato l'importanza di riporre al centro una educazione cristiana capace di sostenere nei ragazzi il rapporto con il Mistero e di promuovere una matura vita spirituale anche attraverso la coltivazione dei momenti di silenzio e di 'solitudine'.

## 7. La figura dell'educatore

Con molta chiarezza la Commissione si è trovata unanimemente concorde nell'affermare la necessità di accrescere le competenze educative e di allargare il campo della responsabilità educativa. In quest'ottica alcuni interventi hanno ricordato il ruolo centrale della responsabilità e della responsabilizzazione dei laici.

Occorrono, è stato detto, persone capaci di amare la vita ed, insieme, 'preparate'. Si è perciò sottolineato il valore della motivazione e della formazione. La formazione non può essere separata da una forte spiritualità. L'azione educativa, attraverso una comunità 'viva', richiede adulti, laici, religiosi e presbiteri, radicati nel vangelo capaci di testimoniare il senso che intendono promuovere.

Inoltre è stata ricordata l'importanza di curare la competenza linguistica, ossia di accrescere negli educatori la capacità di comunicare con le giovani generazioni.