

Indice

Notiziario – Ufficio Nazionale per l'Educazione, la Scuola e l'Università
n. 3 – Luglio 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

Terzo Seminario

«ECONOMIA, LAVORO, EDUCAZIONE»

Roma, 26-27 settembre 2003

Partecipanti al Seminario pag. 12

RELAZIONI

Prima Relazione

*Economia, lavoro, educazione. Questioni epistemologiche,
convergenze e divergenze tra l'ottica economica e quella
formativa*

Prof. Silvano Tagliagambe pag. 14

Seconda Relazione

Formazione, educazione e occupazione

Prof. Stefano Zamagni pag. 25

Interventi

Prof.ssa Sira Serenella Macchietti pag. 42

Prof. Michele Colasanto pag. 45

Prof. Don Roberto Rezzaghi pag. 46

Prof.ssa Sandra Chistolini pag. 49

Mons. Dante Carolla pag. 53

Prof. Franco Frabboni pag. 57

Prof. Don Gianni Manzone pag. 61

Prof. Don Guglielmo Malizia pag. 63

P. Mario Reguzzoni	pag. 68
Prof. Giorgio Bocca	pag. 70
Prof. Paolo Calidoni	pag. 77
Prof. Don Carlo Bresciani	pag. 81
Prof. Luigi Pati	pag. 82
Prof. Mons. Ignazio Sanna	pag. 84
Prof.ssa Giuditta Alessandrini	pag. 88
Prof. Renato Di Nubila	pag. 95

Sintesi (a cura di)

Prof. Pierpaolo Triani	pag. 103
Prof. Cesare Scurati	pag. 106

II PARTE

Quarto Seminario
«INTERCULTURALITÀ E EDUCAZIONE»

Roma, 7-8 novembre 2003

<i>Partecipanti al Seminario</i>	pag. 110
---	----------

RELAZIONI

Relazione introduttiva

Cultura, interculturalità e educazione

P. Antonio Perotti	pag. 113
------------------------------	----------

Appendice

Alcuni testi di riferimento al tema:

cultura – interculturalità – educazione.

Tratti da documenti di Giovanni Paolo II

P. Antonio Perotti	pag. 125
------------------------------	----------

Approfondimento

Umano, non umano, post-umano: questioni educative

Prof.ssa Milena Santerini	pag. 131
-------------------------------------	----------

Interventi

Prof. Marco Cangiotti	pag. 146
Prof. Agostino Portera	pag. 149
Prof.ssa Luisa De Natale	pag. 153
Prof. Cosimo Laneve	pag. 160

Prof.ssa Sira Serenella Macchietti	pag. 164
Prof. P. Michael Fuss	pag. 167
Prof. Don Guglielmo Malizia	pag. 173
Prof. Mons. Ignazio Sanna.	pag. 175
Prof.ssa Alessandra La Marca	pag. 180
Prof.ssa Elena Santerini.	pag. 184
Mons. Dante Carolla	pag. 188
Prof.ssa Olga Bombardelli	pag. 192
Prof.ssa Concetta Sirna	pag. 195
Prof.ssa Maria Teresa Moscato	pag. 199

Sintesi finale

Prof. Pierpaolo Triani.	pag. 209
Proff. Pierluigi Cabri, Sira Sirenella Macchietti, Carlo Nanni	pag. 213



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

scuola 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 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 l'iniziativa va compresa.

3. Le domande

3.1 Terzo tema: *economia, lavoro, educazione*

Nei paesi industrializzati stanno cambiando notevolmente "gli scenari" in cui si svolge l'esistenza singola e comunitaria [internazionalizzazione della imprenditoria, globalizzazione del mercato; forte incremento dello sviluppo scientifico e tecnologico, caratterizzato dall'informatica e dalla telematica; nuova ed acuta coscienza dei diritti umani, soggettivi, comunitari, ecologici; pluralismo e multiculturalismo dei modi di vita e della cultura; secolarizzazione diffusa e nuove forme di religiosità (*new age*, *next age*, sette, esoterismo) più appaganti le aspirazioni e i bisogni soggettivi rispetto alle grandi confessioni religiose istituzionalizzate tradizionali]. Si afferma che la competitività dell'economia come l'occupazione, ma anche la realizzazione personale dei cittadini europei, non poggiano e non poggeranno più principalmente sulla produzione dei beni materiali. La vera ricchezza è ormai legata alla produzione e alla diffusione della conoscenza e dipende soprattutto dai risultati che otterremo in materia di ricerca, istruzione e formazione, oltre che dalla nostra capacità di promuovere l'informazione.

Le trasformazioni in atto comportano forti *riflessi sulla istruzione e sulla formazione* di cui, pertanto, richiedono una incisiva riforma.

Il Libro Bianco propone *cinque finalità irrinunciabili* per la scuola e la formazione europea:

- incoraggiare l'acquisizione di nuove conoscenze;
- avvicinare la scuola all'impresa;
- lottare contro l'esclusione;
- promuovere la conoscenza di tre lingue comunitarie;
- porre sul piano di parità investimenti materiali e quelli formativi (Cresson e Flynn, 1996).

Tale documento incrementa quelle che sono, in fondo, le *linee di tendenza* a livello europeo:

- la politica dell'alternanza scuola-lavoro, andando oltre un modello puramente "scuolacentrico";
- l'introduzione di sistemi integrati tra scuola, formazione, aziende, territorio, agenzie educative delle comunità locali, politica formativa nazionale e internazionale;
- lo sviluppo della formazione continua, dopo ed insieme con la prima istruzione di base, con le possibilità di qualificazione nella e in parallelo alla scuola secondaria, e con le opportunità di specializzazione post-secondaria;
- il raccordo della formazione con le politiche di sviluppo locale, nazionale e internazionale.

Ma in un Rapporto poco conosciuto, diretto da Jean-Louis Reiffers, intitolato "Compiere l'Europa attraverso l'istruzione e la formazione", pubblicato alla fine del 1997 (Scanzio, 1998), *si va oltre* il semplice livello dell'avviamento al lavoro, di specializzazione o di riqualificazione professionale. E parimenti ci si eleva al di sopra di una prospettiva preponderantemente cognitiva e tecnologica, forse un po' troppo delimitante le affermazioni del Libro Bianco. Il Rapporto Reiffers invoca "la necessità di rispettare i fondamenti dell'azione educativa, la quale mira a coltivare ambizioni che vanno al di là di una prospettiva utilitaristica". E verso la fine chiede di "consentire la possibilità di realizzarsi come persona, di raggiungere i più alti livelli di istruzione richiesti dal nuovo scenario competitivo e offrire a tutti i mezzi per inserirsi nella società".

3.2 Quarto tema: interculturalità e educazione

L'attualizzazione di questa tematica ai fini degli obiettivi che la Commissione Episcopale si propone coinvolge, come si diceva, la possibilità di intessere reti di continuità educativa nel territorio tra scuola, società civile, comunità ecclesiale e media. È evidente l'importanza della tematica in Italia di fronte al fenomeno migratorio. Ma si tratta, ancora più urgentemente, di impostare correttamente il problema sul piano culturale, "interculturale" ed educativo.

Lo stesso può dirsi anche in relazione a molte problematiche oggi discusse all'interno della nostra comunità ecclesiale. Si pensi ad esempio alla riflessione in atto sul rinnovamento della parrocchia. "Si tratta in particolare, all'interno di questa ricerca, di trovare il filo che possa garantire la continuità del processo della tradizione della fede all'interno del mutamento culturale che caratterizza il nostro tempo. Non quindi una resa alla frammentazione anche nell'ambito dell'esperienza religiosa, ma la consapevolezza che questa è pienamente umana se è anche esperienza socialmente condivisa, storicamente rilevante, inserita nella vicenda dei popoli.

Una domanda può aiutarci ad entrare direttamente in *medias res*, nel nocciolo del problema. È una domanda che il cardinale Camillo Ruini, nella prolusione al Consiglio Permanente della CEI del 22-25 settembre 2003, ha invitato a porre con franchezza:

«È in grado la parrocchia di accogliere e attuare quella grande svolta che va sotto il nome di conversione missionaria della nostra pastorale, o è invece destinata a rimanerne, purtroppo, sostanzialmente al di fuori, restando prigioniera di due tendenze, tra loro parzialmente contrastanti, ma entrambe poco aperte alla missionarietà: quella di concepirsi come una comunità piuttosto autoreferenziale, nella quale ci si accontenta di trovarsi bene insieme, e quella di una "stazione di servizio" per l'amministrazione dei sacramenti, che continua a dare per scontata in coloro che li richiedono una fede spesso assente?»¹.

È proprio in un simile contesto che diventa urgente chiederci quali sono le condizioni culturali ed educative di cui la comunità ecclesiale dovrebbe dotarsi per impostare correttamente questo mutamento.

¹ G. BETORI, "Ripensare la parrocchia", in Servizio Nazionale per il progetto culturale della Cei (a cura di), *Ripensare la parrocchia*, EDB, Bologna 2004, 13-14.

Parte I

Terzo Seminario

«ECONOMIA, LAVORO,
EDUCAZIONE»

Roma, 26-27 settembre 2003



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. Silvano TAGLIAGAMBE – *Docente di Filosofia della Scienza presso l'Università di Sassari*

Prof. Stefano ZAMAGNI – *Docente di Economia Politica presso l'Università di Bologna*

Coordinatori

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

Prof. Mons. 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

Prof.ssa Giuditta ALESSANDRINI – *Docente di Pedagogia generale e sociale presso l'Università Roma 3*

Dott. Giorgio ALLULLI – *Dirigente di ricerca dell'ISFOL*

Don Vincenzo ANNICCHIARICO – *Responsabile Regionale PUGLIA*

Mons. Manlio ASTA – *Responsabile Regionale LAZIO*

Prof. Don Cesare BISSOLI – *Docente di Metodologia catechetica presso l'Università Pontificia Salesiana*

Prof. Giorgio BOCCA – *Docente di Pedagogia del lavoro presso l'Università Cattolica Sacro Cuore*

Mons. Vittorio BONATI – *Responsabile Regionale LOMBARDIA*

Prof. Don Carlo BRESCIANI – *Docente di Teologia Morale presso il Seminario Diocesano di Brescia*

Padre Pierluigi CABRI – *Edizioni Dehoniane Bologna*

Prof. Paolo CALIDONI – *Docente di Didattica e Pedagogia speciale presso l'Università di Sassari*

Mons. Dante CAROLLA – *Responsabile Regionale TOSCANA*
 Prof.ssa Sandra CHISTOLINI – *Docente di Pedagogia generale e sociale presso l'Università Roma 3*
 Prof. Michele COLASANTO – *Docente di Sociologia generale presso l'Università Cattolica Sacro Cuore*
 Prof. Luciano CORRADINI – *Docente di Pedagogia generale e sociale presso l'Università Roma 3*
 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 – *Presidente Facoltà Scienze della Formazione presso la Libera Univ. Maria SS. Assunta*
 Prof. Renato DI NUBILA – *Docente di Didattica e Pedagogia speciale presso l'Università di Padova*
 Prof. Flavio FELICE – *Docente presso la Pontificia Università Lateranense*
 Prof. Franco FRABBONI – *Docente di Pedagogia generale e sociale presso l'Università di Bologna*
 Don Edmondo LANCIAROTTA – *Responsabile Regionale TRIVENETO*
 Prof. Mons. Giuseppe LORIZIO – *Docente di Teologia Fondamentale e Metodologia Teologica presso la Pontificia Università Lateranense*
 Prof.ssa Sira Serenella MACCHIETTI – *Docente di Pedagogia Generale presso l'Università di Siena*
 Prof. Don Gianni MANZONE – *Docente presso la Pontificia Università Lateranense*
 Prof. Umberto MARGIOTTA – *Docente di Pedagogia generale e sociale presso l'Università di Venezia*
 Prof. Don Carlo NANNI – *Docente di Filosofia dell'educazione presso l'Università Pontificia Salesiana*
 Prof. Luigi PATI – *Docente di Pedagogia Generale presso l'Università Cattolica Sacro Cuore*
 Don Bruno PORTA – *Responsabile Regionale PIEMONTE*
 Prof.ssa Isabella PROIETTI – *Regione Umbria*
 Prof. P. Mario REGUZZONI – *Rivista Aggiornamenti sociali*
 Prof. Don Roberto REZZAGHI – *Docente di Catechistica e Metodologia dell'IRC presso l'ISSR Mantova*
 Prof. Mons. Ignazio SANNA – *Pro-Rettore presso la Pontificia Università Lateranense*
 Prof. Giuseppe TOGNON – *Docente di Storia della pedagogia presso la Libera Università Maria SS. Assunta*
 Prof. Pierpaolo TRIANI – *Ricercatore di Didattica e Pedagogia Speciale presso l'Università Cattolica Sacro Cuore*
 Prof.ssa Carla XODO – *Docente di Pedagogia generale e sociale presso l'Università di Padova*



rima relazione

Economia, lavoro, educazione. Questioni epistemologiche, convergenze e divergenze tra l'ottica economica e quella formativa

Prof. SILVANO TAGLIAGAMBE

Docente di Filosofia della Scienza presso l'Università di Sassari

I. Premessa

Se si dovesse individuare il baricentro attorno al quale sta avvenendo la ridefinizione delle categorie epistemologiche attuali, al fine di inquadrare al meglio le sfide e le prospettive poste dalla modernità e dal trapasso culturale in atto, credo che sarebbe difficile prescindere dal riferimento al tema della *complessità*.

L'irruzione della complessità nel panorama della scienza e della cultura contemporanea ha comportato, tra le altre, le seguenti conseguenze:

- una sempre più marcata presa di distanza dal *riduzionismo*, inteso come possibilità di fornire una *riduzione globale effettiva* di una teoria scientifica *reale* (ad esempio la psicologia) a un'altra teoria scientifica *reale* (ad esempio la biologia o la fisiologia) e l'affacciarsi dell'esigenza di tener conto dell'articolazione in livelli della realtà cui ci si riferisce e della possibilità che, nel passaggio da un livello all'altro, *emergano* aspetti inattesi e inediti;
- il riferimento sempre più forte e imprescindibile all'idea di *organizzazione*, il cui legame con la categoria di complessità era stato individuato già nel 1948 da W. Weaver, il quale in un articolo, oggi giustamente celebre, pubblicato con il titolo *Scienza e complessità*¹, sottolineava l'esigenza, per chiunque voglia rappresentare i fenomeni complessi senza comprimerli o distorcerli arbitrariamente, trasformandoli nel loro opposto (*to oversimplify*), di tenere nella massima considerazione la potenza della nozione essenziale di organizzazione (*the essential feature of organization*).

Il passaggio da un'epistemologia che fonda la scienza su *oggetti*, forse complicati ma riducibili attraverso l'analisi, come da tre secoli ci invitava a fare *Le Discours de la Méthode*, a un'epistemologia che fonda la scienza su *progetti*, senza dubbio complessi ma intelligibili attraverso l'atto stesso del progettare. L'unico modo per

¹ Apparso nella rivista *American Scientist*, 36, 1948, pp. 536-544.

“gestire” la complessità è infatti disporre di un metodo che ci consenta di modellizzarla: ma questo modello, a sua volta, va costruito e “letto” nella sua potenzialità organizzatrice. Esso cioè potrà risultare funzionale all’obiettivo che è alla base della sua elaborazione e la giustifica (quello di gestire e domare, in qualche modo, la complessità) se non si limita a una “presa d’atto” della complessità percepita, ma possiede, a sua volta, capacità organizzante nei confronti di quest’ultima. In questo senso la complessità va anche organizzata, attraverso il progetto, inteso come processo complesso che produce, come risultato, un modello, anch’esso complesso, ma comunque intelligibile, in quanto organizzazione.

Questo legame tra *complessità*, *organizzazione* e *progettazione* comporta il riferimento al fatto che per affrontare in modo più efficace la complessità reale alla quale si trova costantemente esposto il soggetto conoscente, a sua volta, si organizza, mettendo in atto forme sempre più sofisticate di *complessità attiva* che investono sia i processi del lavoro e della pratica in tutte le sue diverse espressioni e manifestazioni, ma anche le forme e gli stili della conoscenza teorica. Dobbiamo, di conseguenza, prendere in considerazione, accanto al concetto di “complessità organizzata” (quella esibita dalla realtà) il concetto di “*complessità organizzante*” come risultato degli sforzi e della capacità di progettazione e di modificazione della realtà naturale da parte dell’uomo. E dal momento che, per affrontare e cercare di portare a compimento quest’opera immane di gestione della complessità e di sua trasformazione l’uomo non agisce mai come individuo singolo, bensì in *collaborazione* e *cooperazione* con altri, occorre tener conto, per rendere possibile questo passaggio dalla complessità organizzata a quella organizzante, dell’esigenza che il linguaggio e il pensiero siano considerati anche come *strumenti interattivi*, tesi alla costruzione di uno sfondo il più possibile condiviso tra soggetti che partono da punti di vista magari profondamente diversi.

Da questo punto di vista le *organizzazioni*, intese in senso generale, vanno considerate *anche* come *reti di scambi interattivi e di impegni reciproci*, fatte principalmente di promesse e richieste che si sviluppano tra i membri che le compongono.

Questo sfondo pone problemi nuovi che hanno stimolato più ambiti (filosofia della conoscenza e dell’azione, logica, informatica, economia) a studiare, a partire dagli anni ’80, modelli atti a rappresentare l’interazione di più agenti, capaci sia di conoscere, sia di agire. In tali contesti risulta essenziale sviluppare un’articolata strumentazione razionale, che permetta a questi agenti di rappresentare conoscenze, di eseguire inferenze, di applicare diverse modalità comunicative e, infine, di pianificare azioni, in quanto singoli, ma anche in quanto gruppo con i connessi problemi di coordinazione. È in questo senso ad esempio che vanno le ricerche che Derrick De

Kerckhove, allievo ed erede culturale di Marshall McLuhan, dedica a quelle che egli chiama le forme di “intelligenza connettiva”. In seguito a questi sviluppi il pensiero diventa sempre più una forma di connessione e collaborazione tra persone diverse, il risultato di una condivisione con la famiglia, con l’impresa, con gli amici ecc., cioè un fenomeno di gruppo².

L’importanza e l’attualità di questo nuovo filone di ricerca sono confermati anche dallo sviluppo, nell’ambito della logica formale, di teorie sistemiche per sistemi multiagente – formalmente dei sistemi multimodali, che possono incorporare anche una dimensione temporale – le quali prevedono la possibilità, da parte di ciascun agente, di ragionare sulle proprie conoscenze e su quelle altrui, e permettono l’identificazione di conoscenze distribuite (*distribuite knowledge*) o condivise da un gruppo di agenti (*common knowledge*)³.

Un altro aspetto di grande interesse che sta emergendo, collegato anch’esso alle tematiche precedenti, è la riproposizione e “rilettura”, in una chiave epistemologicamente più consapevole, della distinzione kantiana tra *limiti* della conoscenza e *confini* della stessa conoscenza. I primi sono dovuti alla stessa configurazione della ragione umana e a motivi costituzionali e fisiologici che la concernono. I secondi sono i recenti storici, *provvisori e revocabili*, che ogni sapere ha e che l’uomo, se vuole avanzare, deve mettere in discussione e oltrepassare, riuscendo a stabilire collegamenti nuovi tra sfere e ambiti precedentemente separati e tra differenti livelli.

In questa operazione di creazione di collegamenti e relazioni inedite assumono, secondo gli orientamenti che emergono dagli studi più recenti sui processi cerebrali, una funzione di primo piano le *emozioni*, che, secondo Damasio⁴, ad esempio, contribuiscono a collegare ogni oggetto e ogni situazione della nostra esperienza a valori fondamentali, quali il piacere o il dolore, il vantaggio o lo svantaggio personale e, inevitabilmente, il bene (nel senso della sopravvivenza) o il male (nel senso della morte). Esse forniscono così una base per dare o negare l’attenzione a un dato oggetto e, quindi, per orientarla nella direzione corretta. La coscienza, negli organismi che ne sono dotati, utilizza questo ulteriore e potente strumento di regolazione e, valendosi della loro capacità di sentire le emozioni, cioè di avere sentimenti, fa sì che questi ultimi vengano conosciuti, e quindi favorisce l’effetto delle emozioni all’interno, fa in modo che esse pervadano il processo mentale pro-

² De Kerckhove ha sviluppato questa tematica soprattutto nelle opere *Connected intelligence*, del 1997, e *The architecture of intelligence*, pubblicato nel 2000.

³ Questi sistemi multimodali sono stati introdotti nel volume di R. Fagin et alii, *Reasoning about Knowledge*, MIT, 1996, (cfr. in particolare il cap. 4).

⁴ A.R. DAMASIO, *Emozioni e coscienza*, Adelphi, Milano, 2000.

prio per il tramite dei sentimenti e accrescano così l'efficacia delle reazioni adattative. Le emozioni, in questo modo, diventano parte integrante anche dei processi del ragionamento e della decisione, mettendo così in discussione la tradizionale netta linea di demarcazione tra sfera cognitiva e sfera emotiva. Per quanto riguarda quest'ultimo aspetto, cioè il legame con le decisioni, esso scaturisce dal fatto che certi livelli di elaborazione dell'emozione sembrano avere la capacità di dirigerci verso quel settore dello spazio del processo decisionale in cui la nostra ragione può operare nel modo più efficiente. "Le emozioni ben dirette e ben dispiegate paiono dunque essere un sistema di appoggio senza il quale l'intero edificio della ragione non può operare a dovere", anche se ciò, ovviamente, non significa "che le emozioni possano sostituire la ragione o decidere per noi"⁵.

Un altro aspetto che sembra emergere con decisione dagli studi sul funzionamento del cervello è l'importanza che viene attribuita ai *valori* sia come fattori di avvio e di regolazione dei processi che si sviluppano nell'ambito del cervello medesimo e di valutazione uniforme dell'informazione e dei segnali interni, sia come criterio per riconoscere e discriminare, tra questi ultimi, quelli che costituiscono le soluzioni di problemi esterni, cioè che riescono meglio a "far presa" sulla realtà e sull'ambiente. Secondo Edelman e Tononi⁶, ad esempio, i *valori* sono la base già disponibile, a partire dalla quale si possono poi sviluppare la categorizzazione e l'azione: "Il valore è solo una *precondizione* perché vi sia una risposta percettiva o comportamentale, e tale risposta categoriale dipende dalla presenza effettiva della selezione (...). In genere, anche se il valore dà forma alla categorizzazione nel rispetto dell'evoluzione, non può trasmettere o conservare i dettagli di un evento del mondo reale. Per esempio, i valori saranno necessari per orientare gli occhi di un neonato verso una sorgente di luce, ma non sono sufficienti per riconoscere i differenti oggetti (...). Essi possono altresì modificare la probabilità che le sinapsi si rinforzino o si indeboliscano in risposta all'attività neurale. In questo modo i sistemi di valore sono perfettamente calibrati per segnalare all'intero cervello la presenza di eventi importanti"⁷.

Il contributo che i valori, assieme alla variabilità, all'amplificazione differenziale, alla degenerazione, offrono al funzionamento del cervello è dunque essenziale. La categorizzazione, infatti, "avviene sempre in riferimento a criteri di valore interni e questo riferimento ne definisce l'adeguatezza. I criteri di valore non *determinano* specifiche categorizzazioni, ma *limitano* i domini di appartenenza delle categorie. Secondo la teoria, già la selezione evolutiva

⁵ *Ibidem*, p. 59.

⁶ G. EDELMAN-G. TONONI, *Un universo di coscienza*, Einaudi, Torino, 2000.

⁷ *Ibidem*, p. 106-108.

fissa, negli animali di una data specie, le basi dei sistemi di valore, che si manifestano nelle regioni del cervello preposte alla regolazione delle funzioni corporee: il battito cardiaco, la respirazione, le risposte sessuali e quelle relative all'alimentazione, le funzioni endocrine, le reazioni del sistema autonomo. La categorizzazione si rivela nei comportamenti che soddisfano in maniera adeguata i requisiti (selezionati nel corso dell'evoluzione) dei sistemi fisiologici da cui la vita dipende"⁸. Proprio per questa loro specifica caratteristica, i valori sembrano costituire l'indizio più promettente di risposta al problema del collegamento tra organizzazione e strutture interne e rispondenza alle sfide e alle esigenze poste dall'ambiente esterno. Sulla base di essi può infatti essere stabilito un criterio di adeguatezza delle azioni e dei comportamenti, che può essere definito nei termini seguenti: "Adeguato" è un comportamento acquisito coerente con "configurazioni di valori, selezionate per via evolutiva, che aiutano il cervello e il corpo a mantenere le condizioni necessarie alla vita. Questi sistemi vengono detti *omeostati* ed è l'associazione tra moto e campionamento dei segnali sensoriali, da cui deriva il comportamento, a modificare i livelli omeostatici. A parte quei moduli di comportamento, occasionali e specie-specifici, che sono stati selezionati in maniera diretta dall'evoluzione, la maggior parte delle categorizzazioni che portano a un comportamento che modifica i livelli omeostatici si verifica per selezione *somatica* di gruppi di neuroni"⁹.

3. Economia, lavoro, formazione

Con riferimento specifico al tema del rapporto tra economia, lavoro ed educazione, che costituisce l'oggetto del seminario di studio, la critica del riduzionismo si manifesta nella constatazione che la società della conoscenza richiede già di per sé, cioè per spinte ed esigenze interne, una quantità crescente di conoscenza, di informazione e di competenze e un elevato livello di autonomia e di capacità di muoversi in contesti e in situazioni differenti. Ciò significa che le strutture sociali e quelle economiche, i loro modelli organizzativi ed operativi, per essere efficaci devono saper trarre un vantaggio competitivo da questi elementi costitutivi della società della conoscenza ed evitare lo spreco di risorse umane e conoscitive qualificate. L'evoluzione virtuosa della società della conoscenza e dell'economia che la caratterizza richiede, pertanto, un'azione *convergente ma distinta* tesa, da una parte, ad innalzare la qualità del capitale umano e, dall'altra, a qualificare e a potenziare le strutture sociali ed economiche nelle quali l'individuo e le comunità vivono e agiscono. *Qualunque tentativo di ridurre la prima azione alla se-*

⁸ G. EDELMAN, *Sulla materia della mente*, Adelphi, Milano, 1993. pp. 143-144.

⁹ *Ibidem*, p. 147.

conda sarebbe controproducente non solo ai fini del miglioramento del livello delle risorse umane, ma anche per la stessa crescita del sistema economico.

Tra i punti di debolezza del sistema formativo italiano va, in particolare, segnalata la discrepanza, in termini non solo di conoscenze e di competenze, ma spesso anche di attitudine e di approccio, che continua a permanere (ed anzi tende ad aggravarsi) tra le richieste del mercato del lavoro e l'insieme delle capacità offerte in uscita dal sistema formativo. Nessuna teoria economica e sociale prevede, e postula, la eliminazione di questo divario. Una certa "tensione" fra i due mondi, quello formativo e quello economico, ha anzi costituito spesso un fattore di promozione dell'innovazione. Il problema è che in Italia questo divario e questa mancanza di convergenza sono frutto della separazione culturale e di esperienza fra i due mondi e genera, di conseguenza, non solo crescenti difficoltà di inserimento dei giovani nel mondo produttivo ma anche una sempre minore possibilità, da parte del sapere tecnico e scientifico, di entrare nei processi produttivi e di incidere su di essi.

In molte aree della produzione si vive l'ingresso di risorse qualificate addirittura come un "rischio" per la stabilità organizzativa e tecnica del processo e purtroppo questa "chiusura" è favorita da un sistema scolastico che vede la produzione, l'industria e l'impresa come "elementi" del tutto estranei al processo formativo, con finalità ed obiettivi che sono considerati antitetici, e in qualche caso anche contrastanti, rispetto a quelli di quest'ultimo. Anche per questo nel nostro Paese la separazione fra sapere tecnico e professionale e sapere teorico è talmente accentuata da rendere difficile lo sviluppo di esperienze "aziendali" nel corso del processo formativo. Il risultato è che risulta scarsamente diffusa la pratica dello *spin-off* di impresa da parte di soggetti che escono dal mondo della scuola e della formazione superiore o dall'università.

Occorre altresì ricordare, a ulteriore dimostrazione di questa difficoltà di rapporto fra educazione ed economia, che in Italia è ancora troppo basso il tasso di ritorno del livello di educazione raggiunto (cioè il livello di beneficio che l'istruzione fornisce rispetto alla sua mancanza), com'è evidenziato dalla seguente tabella:

Tabella 1. Tasso sociale di ritorno dell'educazione
Incremento del beneficio in punti percentuali rispetto al livello "basso"

	Scuola secondaria	Scuola terziaria
Italia	8.4	7.0
Francia	9.6	13.2
Germania	10.2	6.5
U.K.	12.9	15.2
Usa	13.2	13.7

Questo significa che il livello di istruzione superiore non riesce a intercettare nel miglior modo possibile i percorsi di carriera e di professionalità (anche di imprenditorialità) che l'economia italiana mette "a disposizione" degli individui.

È vero che la criticità di questo indicatore non è ascrivibile solo a carenze del sistema dell'istruzione, dal momento che sono ancora troppi i percorsi alla carriera e allo sviluppo di professionalità e di ruolo economico in qualche modo non supportati dal livello di conoscenze acquisite nel processo formativo. In Italia sono ancora molto forti aree di sviluppo professionale e di arricchimento che si fondano su percorsi di esperienza "on the job", su settori maturi: troppo pochi sono in particolare, come si è visto, i settori produttivi e le imprese che scelgono, o sono capaci di intraprendere, la strada dell'innovazione e dell'ingresso nel "profilo alto" della filiera internazionale del valore aggiunto rispetto alle "scorciatoie", strutturalmente più deboli ma strategicamente più semplici, del basso costo del lavoro e del cattivo uso delle risorse ambientali. Ma è certo che, accanto a questi fenomeni legati alla debolezza della struttura produttiva, rimane il ruolo di un sistema formativo che non sembra ancora capace di inserirsi, con le possibilità legate allo sviluppo della tecnologia e della scienza, nel processo di rafforzamento a scala globale dell'economia e della società della conoscenza. Ed è sempre più indispensabile cercare di capire perché, andando a fondo anche sulle ragioni più squisitamente teoriche e culturali di questa carenza, che va assolutamente combattuta e sanata.

Una prima indicazione sulla via da seguire per combattere queste disfunzioni è certamente quella relativa all'esigenza di cogliere e "assecondare" una delle caratteristiche costitutive della società della conoscenza, che è quella dell'integrazione funzionale. Questa società è infatti caratterizzata dal fatto, facilmente riscontrabile, che le "sedi" e le "modalità" di apprendimento sono *plurime e dislocate* in spazi diversi e in diversi punti dell'esperienza di vita e lavorativa del soggetto. Un sistema innovativo per l'apprendimento deve puntare a qualificare queste diverse sedi e questi diversi momenti eliminando quel senso di gerarchizzazione fra i saperi e fra le modalità di apprendimento che hanno fin qui caratterizzato il nostro sistema formativo. Due sono le conseguenze operative di un simile approccio: da una parte l'integrazione e la qualificazione delle tre, diverse, modalità di apprendimento (quella formale, quella non formale e quella informale), puntando sempre di più, specialmente nell'area della educazione delle classi adulte o delle fasce giovanili in difficoltà nel processo di istruzione (*drop-out*), a sviluppare strumenti di intervento (es. circoli di studio, esperienze "on the job", etc.) che non ripetano il tradizionale "corso in classe". Dall'altra la proposizione, in particolare nell'area dell'istruzione, di una integrazione forte fra le diverse tipologie del sapere e dell'apprendimento:

l'istruzione liceale, l'istruzione professionale, la formazione professionale e l'esperienza in azienda.

4.
Convergenze
e divergenze fra
ottica economica
e ottica formativa

Questa integrazione funzionale richiede, ovviamente, che alla base dei processi di insegnamento e apprendimento siano posti elementi e fattori che possano concretamente fungere da strumenti di comunicazione e di dialogo tra sistemi differenti e di trasferibilità dall'uno all'altro di un *quid* ben definito, sotto forma di credito formativo. Ciò pone l'esigenza di stabilire, con esattezza e precisione, il campo di pertinenza e di corretta applicazione dei termini ai quali si fa usualmente riferimento nei documenti relativi agli obiettivi dei processi educativi e il loro rispettivo rapporto con specifiche finalità formative. A tal scopo risulta non solo utile, ma indispensabile partire dalla definizione e dall'analisi dello spettro degli schemi percettivi, concettuali e comportamentali che fanno normalmente parte del bagaglio di ciascuno di noi. Al livello più basso troviamo le espressioni di quella che possiamo chiamare *una logica a base riflessa*, idonea a dar conto di comportamenti e processi di tipo balistico o quasi-balistico. Chiamiamo *balistica* una reazione a uno stimolo o a un complesso di stimoli così immediata e veloce che il *feedback* sensoriale arriva troppo tardi per effettuare correzioni di sorta. È evidente che in questo caso siamo in presenza di moduli e circuiti *cablati*, caratterizzati dall'interdizione del ricorso al *feedback*, e che quindi danno luogo a comportamenti caratterizzati da una forte dose di *automatismo*. Il loro tessuto connettivo è infatti costituito da *pratiche*, di cui non si conosce la natura profonda, cioè da una conoscenza sommersa in qualche modo assimilabile a ciò che viene usualmente definito il "know how". In essi coesistono pertanto regole astratte e molta esperienza che, senza che noi ce ne accorgiamo, sono venute a incorporarsi negli schemi di pensiero che ci guidano nell'azione, veri e propri "schemi di comportamento" spontanei, inconsapevoli e generali che, proprio per questi loro tratti distintivi, rappresentano un sostrato che orienta tacitamente le nostre azioni. Il pregio di comportamenti di questa natura è la loro velocità e immediatezza, che diventa un fattore di efficacia fondamentale quando dal tempo di reazione può dipendere il successo di una determinata strategia (ad esempio, di quella di una preda che si voglia difendere dall'attacco di un assalitore: ma, senza ricorrere a casi estremi di questa natura, è evidente che una pratica qualsiasi, quella di chi guida un automezzo tanto per indicarne una, esige, per poter essere realizzata con disinvoltura e successo, l'intervento massiccio di automatismi di questa natura). Il fattore chiave del successo, in questi casi, è dunque la capacità di memorizzare e incorporare sequenze più o meno lunghe di atti elementari, che vengono ad essere praticamente "saldati" tra loro in una catena sincro-

nizzata. All'estremo opposto si collocano i processi di pensiero e decisionali nei quali risultano determinanti opzioni teoriche e scelte di carattere razionale tra alternative, che richiedono, a loro volta, la *ricerca delle conoscenze* necessarie ad operare queste scelte e la capacità di *selezionare* ciò che è rilevante ai fini del problema da affrontare, situandolo all'interno del sistema di dati e informazioni già posseduti. In questo caso la scelta diventa soltanto l'atto finale del processo decisionale o di pensiero ed assume un ruolo secondario, mentre la funzione centrale è costituita dalla capacità dei soggetti di affrontare compiti in un contesto di complessità e di rispondere a circostanze inattese, ai cosiddetti *breakdown*¹⁰ aprendosi nuovi spazi sui quali poter riflettere e nei quali riuscire a comprendere e ad agire. Questo livello percettivo, concettuale e comportamentale è pertanto l'espressione, da parte del soggetto, di una sorta di interruzione dell'interazione abituale con l'ambiente, rottura finalizzata a rendere possibile una concentrazione su un nuovo evento e una valutazione sia di esso, sia della propria capacità di rispondere alla sua irruzione sulla scena, attraverso un esame della gamma di risorse, interne ed esterne, che possono essere mobilitate allo scopo. In situazioni di questo genere i soggetti non possono e non debbono limitarsi ad *applicare routines* codificate e definite in ogni dettaglio, bensì devono avere a che fare con procedure aperte (veri e propri *frames*, contenenti i soli dati indispensabili per identificarli ma "passibili" di letture e realizzazioni diverse) che non solo ammettono, ma presuppongono un loro intervento attivo che si traduce, concretamente, nella capacità di completarle e definirle, *ricreandone gli aspetti mancanti in funzione del tipo di problema da risolvere*. Questi agenti si trovano così di fronte non solo alla possibilità, ma alla necessità di "*pensare altrimenti*", rispetto alle *routines* e alla procedure codificate e formalizzate, *ma non, ovviamente, in modo arbitrario e incondizionato e senza tenere conto, del contesto e dei vincoli che la realtà in cui operano pone loro*. Per rispondere a questa duplice esigenza (capacità di pensare altrimenti, da un lato, e di tenere nella debita considerazione questi vincoli) essi debbono acquisire piena consapevolezza del fatto che un vincolo non limita semplicemente i possibili ma è anche un'opportunità; non s'impone semplicemente dall'esterno a una realtà esistente prima di tutto, ma partecipa alla costruzione di una struttura integrata e di un'organizzazione e determina, all'occasione, uno spettro di conseguenze insieme intelligibili e nuove. Da questo punto di vista esso non s'oppone più a produzione del nuovo ma ne è condizione. È proprio questo carattere aperto delle procedure che, rendendo flessibile il modo di realizzarle, offre la possibilità di un loro continuo cambiamento: ma per

¹⁰ "Intraducibile parola inglese: combina le idee di rottura e di caduta, di imprevisto e di eccezione", G. DE MICHELIS, *A che gioco giochiamo? Linguaggio, organizzazione, informatica*, Milano, Guerini e Associati 1995, pp. 94-95.

“raccoliere” questa possibilità e “attualizzarla” è necessario disporre di un apparato mentale capace di ripensare criticamente i propri schemi concettuali e di elaborarne di nuovi. Il problema essenziale, ai fini dello sviluppo efficace dei processi di insegnamento/apprendimento, diventa dunque quello di capire come si forma, si sviluppa e si rafforzi un apparato di questo genere e quale tipo di formazione e di apprendimento consenta di farlo emergere e di consolidarlo.

Al centro dell'attenzione occorre dunque porre il tema classico, ma da “leggere” e interpretare con gli strumenti più avanzati dal punto di vista epistemologico, del rapporto tra *comportamenti istintivi* (qualcosa che l'individuo eredita e che viene usualmente messo in atto nella stessa maniera da molti individui, generalmente senza sapere quale ne è lo scopo) *comportamenti abituali* (che si acquisiscono mediante l'allenamento ripetitivo che, da un certo punto in poi, li fanno sembrare così naturali da poter essere scambiati per comportamenti istintivi) e i *comportamenti non istintivi e non abituali*, che proprio per questo chiamano in causa, in forme, modalità e con diversa incidenza, la *creatività* e l'*innovazione*.

Un altro aspetto della convergenza, di cui si è parlato, tra le finalità generali dell'educazione e gli obiettivi specifici dei sistemi economici e delle organizzazioni che ne fanno parte in una società della conoscenza è costituito dal fatto che, all'interno di quest'ultima, le tecniche diventano sempre più rapidamente obsolete, trascinandolo nel vortice di questa crescente obsolescenza anche le abilità e i comportamenti troppo rigidamente circoscritti all'ambito di pertinenza di queste tecniche e che si limitano a riprodurne le modalità di esecuzione. Ciò significa che l'impresa ha sempre maggiore bisogno di creatività. Mentre all'interno del sistema fordista l'organizzazione veniva usualmente e prevalentemente vista come costituita da un insieme di *routines*, orientate ad affrontare e risolvere differenti problemi, ossia ad assolvere differenti compiti funzionali e considerata, di conseguenza, come un *sistema chiuso*, all'interno del quale si stabilisce un insieme di procedure e regole che stabilizzano il comportamento umano e delimitano fortemente l'ambito nel quale la razionalità deve esercitarsi, nella società e nell'economia, basate sulla conoscenza, il senso del lavoro tende a spostarsi sempre di più verso l'area di pertinenza dei comportamenti non istintivi e non abituali. Il punto di forza del fordismo era proprio la routinizzazione dell'attività organizzativa, perché essa riduceva la complessità decisionale richiesta per risolvere i compiti e rendeva possibile compiere in modo coerente scelte che altrimenti avrebbero richiesto un calcolo estremamente complesso a causa della forte interazione ed interdipendenza decisionale tra i membri dell'organizzazione medesima. Ciò portava a evidenziare e a enfatizzare una specifica caratteristica delle *routines* medesime, e cioè il loro presen-

tarsi come il risultato di una attività collettiva di apprendimento, tali da incorporare, secondo ruoli fissi e in qualche modo prestabiliti, l'interazione tra conoscenze differenti e disperse di individui reciprocamente interrelati. Oggi emerge, al contrario, l'esigenza, già sottolineata più di mezzo secolo fa da Weaver, come si è visto, di rappresentare i fenomeni complessi senza comprimerli o distorcerli arbitrariamente, trasformandoli nel loro opposto (*to oversimplify*)". Per quanto riguarda l'impresa ciò conduce all'esigenza di non limitare le relazioni tra i soggetti individuali che agiscono al suo interno, e tra questi e i referenti esterni, a "stili" di pensiero e di azione limitati alle *routines*, alle procedure incorporate, ai comportamenti meccanizzabili. Questi stili devono invece investire anche e soprattutto il campo degli imprevisti, delle situazioni di fronte alle quali è necessario dispiegare un elevato grado di creatività. Non a caso nel corso degli ultimi anni è stata sviluppata un'ampia linea di ricerca diretta a studiare sperimentalmente e modellare analiticamente il tipo di processi di apprendimento che si realizza all'interno delle organizzazioni. I risultati che ne emergono evidenziano che gli individui non posseggono, in genere, una conoscenza precisa e dettagliata delle procedure, ma ne invece hanno una conoscenza 'incompleta', che sono in grado di completare *ricreandone gli aspetti mancanti*. Questa caratteristica è confermata dalle indagini empiriche sui comportamenti degli individui all'interno delle organizzazioni, come quella sviluppata, ad esempio, da M. Cohen e P. Bacdayan¹¹, da cui risulta evidente il carattere aperto ed incompleto delle *routines*. Ciò rende flessibile il modo di realizzarle e facilita il loro cambiamento: la flessibilità è resa possibile proprio dal fatto che gli agenti sono in grado di completare le procedure, mediante la loro capacità di apprendere e di risolvere problemi.

¹¹ M. D. COHEN, P. BACDAYAN, *Organizational Routines Are Stored As Procedural Memory: Evidence Form a Laboratory Study*, University of Michigan, 1991.



Seconda relazione

Formazione, educazione e occupazione

Prof. STEFANO ZAMAGNI*

Docente di Economia Politica presso l'Università di Bologna

1. La fonte principale di queste brevi note è l'esperienza maturata in trent'anni esatti di insegnamento – ho cominciato ad insegnare all'Università di Parma nel novembre del 1973 – e di vita all'interno del mondo universitario. Un'esperienza filtrata da una riflessione sistematica e attenta sul senso, cioè sulla direzione del mio agire. Ha scritto il filosofo francese Roland Barthes: "Vi è un'età in cui si insegna ciò che si sa; ma poi ne viene un'altra in cui si insegna ciò che non si sa e questo si chiama cercare... Questa esperienza ha un nome illustre e un po' fuori moda, sapienza: essa è nessun potere, un po' di sapere e quanto più sapore possibile". Ecco, le righe che seguono sono scritte da chi è ormai entrato in quella seconda età di cui parla Barthes. Ad esse affido la risposta alla domanda: quale il nesso profondo tra educazione, formazione e occupazione nell'attuale fase storica?

Prendo le mosse dalla constatazione di un fatto: il giovane di oggi vive una condizione di vita caratterizzata da una scarsità ignota alle epoche precedenti: quella della speranza. È la scarsità di questa virtù a darci conto del particolare bisogno di salvezza del giovane d'oggi: la salvezza dal pericolo che l'esistenza intera sia senza scopo e senza significato. È questo il pericolo che tutti gli uomini sentono in quanto uomini, ma che il giovane avverte con un'intensità maggiore: il pericolo che tutto divenga indifferente. Il pericolo, cioè, della conclusione sartriana "dell'indifferenza di tutte le possibilità". Il futuro viene percepito dal giovane d'oggi più come una minaccia che come una promessa. Se ieri si era disposti a fare sacrifici in vista di un futuro che si sapeva (o si credeva) sarebbe stato migliore del presente – in ciò risiedeva la forza che alimentava la tensione verso il non ancora – oggi il futuro tende piuttosto a far paura: di qui l'affievolimento di quella tensione.

Una conseguenza di tale situazione desidero subito porre in evidenza: la scomparsa, all'interno del mondo scolastico, non sola-

* Questo scritto è ripreso, con aggiunte e modifiche, da due miei recenti saggi: "Di alcuni miti della condizione giovanile nell'epoca della globalizzazione", *Il Velcro*, 2, 2003 e "Formazione, occupazione e mercato del lavoro", Bologna, 2003.

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

2. Di cosa si nutre la scarsità di speranza di cui si è detto? Di alcuni miti che specificamente caratterizzano la condizione del giovane di oggi. A tre, in particolare, desidero volgere l'attenzione in quel che segue. Prima però un'avvertenza. Non intendo affatto significare che i giovani d'oggi vivrebbero una condizione di vita particolarmente sfortunata. Non mi riconosco per nulla nelle tesi dei “laudatores temporis acti”. Al contrario, faccio mia la posizione di Agostino, quando, a coloro che, già numerosi ai suoi giorni, si lamentavano della durezza e pesantezza dei tempi, consigliava piuttosto: “Vivete bene e muterete i tempi. Se mutate i tempi, non avrete più da lamentarvi!”. Già, perché a differenza dell'animale che è *nel* tempo, ma non *ha* tempo, l'uomo è capace di cambiare i tempi.

C'è, tuttavia, una novità che connota di sé l'attuale fase storica e che non trova pari nelle epoche precedenti. Si tratta dell'accelerazione con cui avvengono i cambiamenti, un'accelerazione che provoca il restringimento del tempo dell'esperienza, vale a dire la riduzione delle opportunità per fare esperienza. È in ciò l'origine di quella forma nuova di patologia che è la patologia dell'aspettativa continua. Mentre l'orizzonte delle aspettative di innovazione si dilata sempre più, in conseguenza dell'accelerazione impressa dalle nuove tecnologie info-telematiche, le possibilità di fare esperienze significative si riducono, perché la società dell'urgenza obbliga tutti a vivere il “tempo della fretta”. Costantemente protesi verso la novità del prossimo futuro, siamo incapaci di goderci le cose del presente.

La pervasività della sindrome della fretta pare spiegare – come ci conferma la più parte delle ricerche neuro-psicologiche – la crescita di quelle forme di psicopatia che non corrispondono né alle psicosi (perché la personalità psicopatica non è destrutturata) né alle nevrosi (perché il disturbo non origina da un qualche conflitto). Piuttosto, esse sono dovute alla circostanza che, per prendere decisioni in modo saggio, e dunque appagante, occorre aver fatto espe-

rienza in qualche modo dei termini delle scelte del soggetto; ma per fare esperienza ci vuole tempo, quel tempo che ci viene sottratto dall'accelerazione dei mutamenti in atto. Si badi a non confondere la fretta con la velocità. Quest'ultima è sempre positiva, perché accorcia il tempo per giungere allo scopo; la fretta, invece, è la velocità fine a se stessa e così manca l'obiettivo che il soggetto si prefigge tanto quanto il suo opposto, la lentezza. Nessun guadagno, dunque, si otterrebbe con la sostituzione del "pensiero lento" al "pensiero frettoloso", come taluno va proponendo. Insomma, il fiume eracliteo della storia da sempre scorre; ma oggi scorre più rapidamente. E questo fa problema, soprattutto e in primo luogo per il giovane in età scolare.

3. Uno dei miti cui sopra facevo riferimento è quello che possiamo chiamare tecnologico: tutto ciò che è possibile va realizzato perché genera, aumenta il valore. Come a dire che tutto ciò che si può fare si deve fare. Si tratta di una posizione così nota che non mette conto di ricercarne qui la genesi. Conviene piuttosto illustrarne il significato e le conseguenze cui essa conduce. Che si tratti di un mito ci è rivelato dalla circostanza che la nozione di possibilità non include la sola possibilità tecnologica, ma si estende anche a quella morale. Per cogliere appieno il senso di tale affermazione possiamo riferirci al paradosso che, più di ogni altro, caratterizza la nostra epoca: il paradosso della scelta. Vediamo di chiarire.

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

A ben considerare, è qui la radice dell'attuale "disagio di civiltà", per usare un'espressione che fa riferimento ad una celebre opera di Freud. L'intelligenza, infatti, anziché permetterci di paragonare e scegliere, tra varie opzioni di valore, la migliore, risulta paralizzante. A differenza dei loro antenati che non dovevano scegliere continuamente e le cui grandi scelte avvenivano una volta nella vita – quando non venivano predeterminate – i giovani d'oggi sono sottoposti a decisioni continue che riguardano, virtualmente, tutti gli

ambiti della vita: la scelta professionale, i rapporti affettivi, la politica, l'inserimento nella società civile organizzata. È tale situazione a creare il paradosso della scelta: quando parliamo di scelta sembriamo riferirci a uno spazio di libertà, ma al tempo stesso siamo sempre più costretti a scegliere. La scelta, situazione che postula libertà, diventa una sorta di necessità, perché non possiamo non scegliere; d'altro canto, il non scegliere è esso stesso una scelta. (Non scegliere se sposarmi o meno è un atto di scelta: scelgo di non scegliere).

Eccoci al punto centrale del discorso: quando il problema della scelta consiste nel decidere tra mezzi alternativi per raggiungere un determinato fine – quando, cioè, in termini kantiani, la domanda che attende risposta è del tipo “che cosa devo *fare* per ottenere ciò che voglio” – il ricorso alla ragion tecnica è di per sé sufficiente. Ad essa chiediamo l'algoritmo risolutivo. Ma quando la domanda diviene: “che cosa è *bene* che io voglia”, vale a dire quando si tratta di scegliere tra fini diversi, la necessità di disporre di un criterio di scelta fondato sulla categoria del giudizio di valore diviene irrinunciabile. Nessun progresso tecnologico potrà mai fornirmi il criterio di valore sulla cui base scegliere il mio piano di vita. Comprendiamo ora la portata dell'insidia che il mito tecnologico va diffondendo: far credere che l'avanzamento delle conoscenze tecnico-scientifiche sia sufficiente a risolvere *ogni* problema di scelta. E dunque che, in fondo, tutto possa risolversi con l'attesa. Sappiamo invece che tale insidia conduce ad un esito certo: che l'esistenza intera viene vissuta senza scopo e senza significato. C'è allora da stupirsi se – come ci documentano le cronache – i giovani di oggi tendono a porre in atto pratiche rituali (discoteca, alcool, droga) la cui ragion d'essere è quella di autoinfliggersi uno “stordimento emotivo” e soprattutto quella di autoimporsi un disinteresse per tutto quanto concerne il mondo o il discorso dei valori? La conclusione che traggo da questo argomento è che le varie agenzie *educative* (famiglia, scuola, associazionismo) dovrebbero smettere di preoccuparsi dei modi in cui riempire la testa dei giovani di informazioni tecniche e di insegnare loro l'uso degli strumenti più efficienti per ottimizzare il conseguimento di certi risultati. Si pensi ai luoghi comuni di certo pensiero pedagogico secondo cui “l'educazione” sarebbe una semplice animazione di un processo spontaneo di apprendimento. È questo un compito che già viene assolto, e *ad abundantiam*, da altri soggetti ed enti, primi fra tutti le imprese e le molte agenzie *formative*, la cui missione specifica è quella di occuparsi del livello cognitivo. Piuttosto, fare educazione vuol dire cercare di curare l'atrofia mentale che colpisce il giovane d'oggi, il quale sembra non sapere più come computare – cioè mettere assieme – il sapere. Diceva Montagne: “È preferibile una mente ben conformata ad una mente affollata”. Ma per “ben conformare” la mente occorre

tornare a parlare il linguaggio dei valori – l'unico linguaggio capace di incidere sui livelli affettivo e simbolico del giovane.

4. Il secondo mito – questo di natura antropologica – è quello dell'individualismo assiologico, di quella posizione cioè che nega il carattere basicamente relazionale della persona. L'idea fondamentale che tale mito veicola è che la realizzazione del potenziale di vita del soggetto dipende unicamente dai suoi sforzi e dalla sue abilità. Si rifletta al significato simbolico degli odierni messaggi pubblicitari rivolti ai giovani: “il futuro è nelle tue mani”; “devi diventare imprenditore di te stesso”; “il tuo successo dipende dal tuo modello di consumo”, e così via. Si ammette bensì che, per raggiungere i suoi scopi, l'individuo debba entrare in rapporto con altri, ma ciò trae ragione solamente da considerazioni di convenienza, per ottenere più consenso o più potere. Ma se il mio stare in rapporto con l'altro resta pura strumentalità, non uscirò mai da quella “insocievole socievolezza” di cui parla Kant. Con quale esito? Che non riuscirò mai ad imboccare una strada al termine della quale c'è la mia piena realizzazione, dal momento che è la relazione con l'altro – una relazione nella quale l'altro è percepito e trattato come persona e non come mero strumento – che vale a svelarmi la mia identità personale.

Generalizzando un istante, ciò significa che ho bisogno dell'altro per scoprire che vale la pena che io mi conservi; anzi che fiorisca nel senso dell'*eudemonia* aristotelica. Ma anche l'altro ha bisogno di essere da me riconosciuto come qualcuno che è bene che fiorisca. Poiché abbiamo bisogno del medesimo riconoscimento, io agirò nei confronti dell'altro come davanti ad uno specchio. La realizzazione del sé è il risultato di tale interazione. La risorsa originale che posso mettere a disposizione di chi mi sta di fronte è la capacità di riconoscere il valore dell'altro all'esistenza, una risorsa che non può essere prodotta se non viene condivisa. È importante prendere atto di ciò che implica il riconoscimento dell'altro: non solo del suo *diritto* ad esistere ma anche della *necessità* che esista perché possa esistere io, in relazione con lui. Riconoscere l'altro come fine in sé e riconoscerlo come mezzo rispetto al fine della propria realizzazione tornano così ad essere unificati. Con il che viene risolto il dualismo riduzionista fra una moralità, di marca kantiana, che esige che l'altro venga visto come fine in sé e basta e una teoria della razionalità strumentale che invece vede nell'altro il mezzo per il proprio fine. Il bene dell'autorealizzazione è raggiunto quando il riconoscimento reciproco tra persone è assicurato. Si badi – a scanso di equivoci – che il fatto che il riconoscimento dell'altro porti con sé il riconoscimento reciproco di cui io pure abbisogno non rende tale disposizione meramente strumentale. Infatti, il sé è costituito anche dal riconoscimento che l'altro gli conferisce. Alla luce di ciò, la stessa relazione mezzi-fini si svuota di significato, perché la capacità

che un soggetto ha di calcolare i mezzi richiesti per conseguire un determinato fine dipende dalla relazione di reciproco riconoscimento che si è instaurata tra quel soggetto e gli altri.

È un fatto noto da tempo, anche se sistematicamente rimosso, che la cultura della modernità ha, via via, eroso il fondamento relazionale dei valori. I quali hanno finito con l'acquisire una dimensione sempre più privata, facoltativa. In tal modo, la mentalità libertario-individualista ha finito col segarsi il ramo su cui era assisa. Soggettivizzando i valori, retrocedendoli a livello di preferenze individuali, questa mentalità ha finito con il negare o con lo sminuire la carica sociale che i valori sempre hanno. L'idea di libertà come libertà dell'individuo isolato, come libertà che il proprio "particolare" sia l'universale, ha ridotto la libertà a permissivismo privato, negandole ogni valenza pubblica.

Quali le conseguenze più rilevanti ai fini del nostro discorso? La più macroscopica è la crescente diminuzione, nella società globalizzata, di beni relazionali cioè di quei beni nei quali l'identità e le motivazioni di coloro che interagiscono sono elementi essenziali perché il bene conferisca il vantaggio che da esso ci si attende così come lo sono, in generale, i servizi alla persona (l'amicizia è un tipico bene relazionale, ma anche l'assistenza ad anziani si presenta come un bene relazionale). Al loro posto vengono offerti e domandati *beni posizionali*, beni che conferiscono utilità per lo *status* che creano, per la posizione relativa nella scala sociale che il loro consumo consente di occupare (da cui l'espressione, appunto, di "beni posizionali"). Una automobile di lusso è un bene posizionale, ma anche lo zainetto firmato o il telefonino di nuova generazione lo sono: l'utilità che questi beni conferiscono non è tanto legata all'utilità che il loro uso consente (spostarsi o telefonare), ma al fatto che il loro consumo rappresenta un'etichetta con la quale mi posiziono rispetto agli altri. Anche questi beni sono in qualche modo "relazionali" – sull'isola deserta, Robinson Crusoe non mancherebbe mai beni posizionali, perché non c'è nessuno che osservi il suo consumo – ma mentre nei beni relazionali la presenza e il rapporto con l'altro è di tipo cooperativo, di reciprocità (da un rapporto di amicizia tutti i partner traggono vantaggio) la caratteristica essenziale del bene posizionale è la competizione "posizionale". Se il nuovo zainetto firmato aumenta la mia utilità, questo avviene perché l'utilità dello zainetto del mio vicino di banco diminuisce: come si è soliti dire il gioco è a somma zero.

Quali gli effetti più vistosi della competizione posizionale? Per un verso, il consumismo: siccome ciò che conta è il livello relativo del consumo, la competizione posizionale porta ad una gara a consumare più degli altri; per l'altro verso, la sistematica distruzione di beni relazionali (pensiamo alla solitudine crescente in cui viene vissuto il consumo nelle nostre città). Dalla congiunzione dei

due effetti discende che, oltre certi livelli di consumo, l'aumento della spesa in beni materiali non accresce la "felicità".

Una delle scoperte più paradossali di questi ultimi anni è infatti che la crescita del reddito non solo non porta sempre ad un aumento di felicità, ma addirittura può condurre ad una sua *diminuzione*. Il fatto è che la felicità non proviene *solo* dai beni e servizi che il denaro è capace di comprare. Il denaro serve bensì, ma vi sono altre "cose" che servono molto di più: tra queste la fiducia reciproca fra persone; la fraternità; la cultura.

Non è difficile darsene conto. La promessa che il mercato e la società in generale fanno di una felicità che dipende dal consumo di beni posizionali porta a sacrificare beni relazionali pur di poter conseguire il reddito necessario per quei beni (basta pensare al crescente tempo che il lavoro ruba ai rapporti familiari e di amicizia); ma siccome la felicità dipende in buona parte da quei beni "sacrificati", ne deriva il paradosso in base al quale abbiamo sempre più ricchezza ma siamo sempre meno felici, proprio come tanti Re Mida, che muoiono di una fame che l'oro non può saziare. Il punto importante da tenere presente, infatti, è che utilità e felicità non sono coestensive, non si coimplicano. Perché l'utilità è la proprietà della relazione tra l'essere umano e la cosa (i beni, i servizi sono utili); la felicità, invece, è la proprietà della relazione tra persona e persona. Il tradimento dell'individualismo sta tutto qui: nel far credere che per essere felici basti aumentare l'utilità e dunque il consumo di beni. Eppure, mentre si può essere dei massimizzatori di utilità in solitudine, per essere felici bisogna essere almeno in due.

Quale implicazione di ordine pratico possiamo trarre dalla denuncia di questo secondo mito? Che a nulla serve, nelle condizioni odierne, cercare di impostare una strategia educativa sulla erogazione o fruizione di utilità, cioè di cose. Questo poteva, in qualche modo, andare bene ieri, quando le condizioni materiali della vita non consentivano ad ampie fasce di giovani il soddisfacimento dei bisogni materiali. Ma oggi la vera scarsità è rappresentata piuttosto dai bisogni relazionali e dunque un progetto educativo o educa alla relazionalità o non è. Certo, è senz'altro vero che è assai più facile (e comodo) fornire utilità o "educare" al corretto uso delle cose. Ma se si vuole contribuire a colmare il vuoto che affligge una certa parte del mondo giovanile – un vuoto che si nutre della sovrabbondanza e della opulenza come addormentatori sociali – non c'è altra via che quella di puntare sull'offerta di beni relazionali.

5. Passo, da ultimo, al terzo mito, quello che a me piace chiamare dell'*homo oeconomicus*, un mito che si può esplicitare come segue: poiché il comportamento degli esseri umani è mosso unicamente dall'interesse proprio (*self-interest*), l'unico modo per assicurare un ordine sociale, libero ed efficiente, è quello di intervenire

sugli schemi di incentivo per i soggetti. In altri termini, dall'assunto – ovviamente non plausibile – secondo il quale l'interazione personale non ha alcun valore in sé e per sé, si trae che se si vuole che un individuo faccia qualcosa, non c'è via migliore che quella di offrirgli l'incentivo adeguato alla situazione. Chiaramente, l'incentivo non necessariamente ha da essere materiale o in denaro, ma tale deve restare. Non c'è bisogno di essere esperti in materia per scoprire come una parte rilevante del pensiero educativo odierno sia tutta protesa alla ricerca del più efficace degli schemi di incentivo per intervenire in questa o quella situazione. Come si può constatare, il florilegio dei test psicologici e la crescita esponenziale delle ricerche psico-sociologiche sui giovani e sulla loro condizione trovano in tale presupposto la loro giustificazione e soprattutto il loro supporto economico.

Ma perché l'impiego degli incentivi nel processo educativo è devastante? Per rispondere, si rifletta alla circostanza che uno schema di incentivo nasconde sempre una relazione di potere, una relazione che è certamente preferibile a quella associata alla coercizione: è sempre meglio offrire incentivi piuttosto che coartare la volontà altrui. Ma la coercizione non è la sola alternativa possibile all'impiego degli incentivi: vi è infatti la persuasione, cioè l'intervento sul sistema motivazionale del soggetto. Ora, il punto da sottolineare è che l'impiego degli incentivi segnala sempre, in qualche modo, che non vi sono buone ragioni per fare ciò che qualcuno è stato richiesto di fare, così che la sua adesione deve essere "comprata". E infatti, l'incentivo è una forma di scambio, sia pure *sui generis*. Ad esempio, se un dipendente viene "pagato" per essere onesto sul lavoro, gli altri non attribuiranno più al comportamento onesto una valenza morale. Col risultato che, a lungo andare, l'uso degli incentivi tende a produrre un effetto di spiazzamento delle motivazioni intrinseche delle persone.

Si pensi a quel che accade quando un genitore, per incentivare allo studio il figlio, gli promette il motorino in regalo una volta superato l'esame. L'effetto diretto sarà certamente positivo: per ottenere la cosa desiderata, il figlio si adopererà per studiare più intensamente. Ma c'è l'effetto indiretto che va considerato – il che quasi mai avviene, anche da parte di chi esercita responsabilità educative. Perché il mio genitore mi offre l'incentivo? – si chiederà il giovane. Perché sa – poniamo – che le mie capacità intellettive sono alquanto limitate oppure che sono un soggetto irresponsabile. L'interiorizzazione di tale convincimento provocherà nel giovane la perdita della stima di sé (*self-esteem*), della propria dignità, e di conseguenza della voglia di studiare. Ebbene, se l'effetto indiretto è più potente di quello diretto – come spesso accade nella realtà – si ha che l'attribuzione di incentivi produce il risultato opposto a quello atteso. Analoga la situazione che si viene a determinare quando si

offre al figlio la “paghetta” per indurlo a svolgere lavori domestici. È evidente che il giovane addestrato in famiglia alla logica degli incentivi tenderà – se è razionale – a pretendere un prezzo sempre più alto, fino al limite della insostenibilità. Ben diverso il significato del premio che viene assegnato *post-factum*, ad operazione conclusa. A differenza dell’incentivo che deve essere annunciato *ex-ante*, il premio serve a rafforzare la fiducia in sé e ad accrescere la autostima: fattori questi indispensabili in ogni rapporto educativo.

Si pone la domanda: perché è così diffusa tra chi svolge compiti educativi la tendenza a servirsi di uno strumento, come quello degli incentivi, che a lungo andare sempre genera esiti perversi? La risposta che mi do è che la cultura dell’*homo oeconomicus* è ormai entrata, nelle nostre società, in ambiti di vita (famiglia, scuola, politica) che non sono costitutivamente attrezzati a reggerla. È noto che uno degli elementi di specificità della globalizzazione sta nell’affermazione dell’idea secondo cui i mercati non solo sarebbero capaci di autoregolarsi – idea già avanzata dai teorici del *laissez-faire* fin dalla fine del Settecento – ma sarebbero in grado di conseguire al meglio qualunque obiettivo si voglia loro attribuire, quale che sia la sfera delle relazioni umane che si considera. La novità, certo non da poco, di questa epoca risiede dunque nella tendenza della logica di mercato a ricomprendere ogni bisogno dell’uomo, ogni sua attività e ogni momento della sua vita all’interno di un’unica categoria di pensiero, quella delle relazioni di scambio tra equivalenti, che – come si sa – è la categoria tipica che governa le relazioni umane che transitano per il mercato.

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

6. Proviamo a calare il discorso che precede nella nuova realtà della disoccupazione tecnologica. Dicevano un tempo (non

tropo lontano) i padri ai loro figli: “se non hai voglia di studiare, ti mando a lavorare”. Era una minaccia reale: il lavoro come alternativa allo studio. Il lavoro era ingrato e faticoso, ma non raro. La stessa minaccia oggi sarebbe considerata priva di senso. Il lavoro sarà dunque nella società post-industriale un bene raro e prezioso, privilegio di pochi? Le nuove tecnologie uccideranno sempre di più occupazione, nonostante la retorica di chi inneggia alle risorse umane come il vero capitale delle aziende dell’epoca industriale? Perché le ricette finora proposte dai vari governi non sono risultate efficaci, sia che si tratti dell’idea “lavorare meno per lavorare tutti”, sia che si tratti dei cosiddetti lavori socialmente utili, sia che si tratti della massima flessibilizzazione dei rapporti di lavoro?

Proviamo di capire. La sostituzione del lavoro con capitale – da cui i vari casi di disoccupazione tecnologica – è un fenomeno antico che si manifesta a partire almeno dalla rivoluzione industriale. Ma oggi esso assume connotazioni diverse per due ragioni. Primo, tale processo investe anche le attività immateriali (cioè terziarie) dove lavorano i “colletti bianchi”, quelli cioè occupati negli uffici. Secondo, il capitale che sostituisce il lavoro non è rappresentato da macchine qualsiasi ma dalle tecnologie dell’informazione e della comunicazione (TIC). Ad esempio, negli USA le TIC pesano oggi per il 41% del totale degli investimenti in capitale fisso.

Chiaramente le TIC hanno effetti di segno opposto sull’occupazione. Cosa fare per assicurare che l’effetto positivo prevalga su quello negativo? Si consideri l’esempio degli ospedali, dove sono stati fatti grandi investimenti in TIC. Queste organizzazioni non hanno affatto tagliato gli organici. Anzi, per far funzionare le nuove apparecchiature complesse è stato necessario assumere nuovo personale. Qui, le TIC si qualificano come strumenti e non come fattori di produzione. Quali altri esempi potrebbero essere citati? Il fatto è che sono a rischio oggi tutte quelle attività umane passivamente basate su “procedure” standardizzate e quindi ripetitive. Per esse, e solo per esse, le nuove tecnologie sono “job-killer”. Non così per quelle attività umane che coniugano le nuove tecnologie con i nuovi bisogni connessi a fattori demografici e sociali, a nuovi stili di vita.

Senonchè per realizzare attività di quest’ultimo tipo occorre una diversa cultura, non solo a livello di singoli soggetti, ma di sistema-paese. A sua volta, ciò chiama in causa sia il sistema educativo sia la capacità del mercato di consentire il soddisfacimento delle nuove categorie di bisogni. Proviamo ad entrare un po’ addentro all’argomento cominciando da ciò che occorre fare a livello propriamente culturale.

Prima ancora della formazione professionale in senso proprio è urgente avviare un ripensamento radicale dei nostri programmi educativi, programmi tuttora ancorati ad una cultura del lavoro centrata sullo schema fordista. Come bene si esprime Giorgio Fuà, la

scuola deve smettere di veicolare agli studenti l'idea che si andrà a lavorare "per qualcuno". Piuttosto, essa deve educare i giovani all'idea che si andrà a lavorare per realizzare "qualcosa", e questo "qualcosa" potrà essere conseguito "anche" nella forma del lavoro dipendente. In stretto collegamento a ciò occorre accostumare i giovani al convincimento che non può essere lo Stato a dare lavoro o a creare lavoro. Se non si estirpa lo stereotipo in base al quale il giovane studia, si prepara e poi aspetta – magari protestando – che lo Stato gli offra, direttamente o indirettamente, un posto di lavoro, non faremo altro che accrescere il tasso di frustrazione delle persone e, per questa via, assecondare il senso di sfiducia del cittadino nei confronti delle istituzioni.

Quel che occorre dire, in tutti i modi immaginabili e possibili, è che è il fare impresa la via maestra per creare lavoro. Ma – si badi bene – l'impresa che crea lavoro non è solo quella *privata* (l'impresa cioè che mira alla massimizzazione del profitto seguendo le regole del mercato) ma anche l'impresa *civile* (l'impresa cioè il cui principio regolativo è il principio di reciprocità, quale esso si esprime nelle imprese cooperative, nelle organizzazioni non profit, nelle associazioni di volontariato e così via). Si può ragionevolmente sostenere che la disoccupazione italiana che – come ormai a tutti noto – è una disoccupazione quasi esclusivamente meridionale, è in buona parte l'effetto, certamente non voluto ma egualmente prodottosi, dell'intervento straordinario nel Mezzogiorno. Pochi ma agghiaccianti dati bastano a confermare questa lacerante verità. Nel corso degli anni cinquanta, il PIL pro-capite del Mezzogiorno era circa il 55% di quello del Nord e gli investimenti in capitale fisso il 25% circa del totale italiano. La disoccupazione, sia pure alta, si manteneva in linea con la media nazionale: circa il 9%. Oggi, dopo oltre quarant'anni di Cassa per il Mezzogiorno e quindi di enormi trasferimenti monetari al Sud, la situazione appare la seguente: il PIL pro-capite del Mezzogiorno è ancora il 56% di quello del Nord; gli investimenti in capitale fisso ancora il 25% del totale italiano, ma il tasso di disoccupazione è più che triplicato: il 28-29 per cento. Non mancano certo gli studi di storia economica contemporanea a spiegarci come quelle risorse sono state spese e perché esse non hanno generato gli effetti virtuosi che ci si aspettava. Non è dunque il caso di ripetere qui informazioni e analisi ormai di dominio comune. Quel che è necessario è richiamare alla nostra vigile attenzione una lezione fondamentale: le risorse pubbliche non sono mancate alle nostre regioni meridionali, ma esse non sono valse ad aumentare il tasso di imprenditorialità locale nella duplice forma di imprenditorialità privata e civile.

A scanso di pericolosi equivoci conviene precisare che non esiste una imprenditorialità di Stato. Esistono piuttosto industrie di Stato o attività economiche di Stato, e ciò per la semplice ragione

che imprenditore è un soggetto economico – privato o civile che sia – che, facendo leva sulla propria creatività, mira a creare un valore aggiunto assumendosene il rischio relativo. Non c'è vera imprenditorialità laddove non c'è assunzione, in una forma o l'altra, di rischio di intrapresa. E l'imprenditore di Stato, per definizione, non rischia nulla. È per questo motivo che, tecnicamente, non si dovrebbe parlare di "impresa pubblica", semmai di azienda pubblica; né di imprenditore pubblico ma di manager pubblico (il cosiddetto boiardo di Stato).

Per quale ragione *ultima* l'immane sforzo finanziario per l'intervento straordinario per il Mezzogiorno non ha sortito l'effetto sperato di creare nel nostro Sud uno sviluppo endogeno? Perché esso ha rafforzato e talvolta ha creato *ex-novo* i germi della cultura della dipendenza dallo Stato, una cultura questa che, purtroppo, sempre mantiene ciò che promette. Si badi che è la cultura della dipendenza la causa principale di quei tratti caratteristici del costume locale che così caparbiamente rallentano lo sviluppo dal basso. E cioè: l'eccesso di individualismo che spiega la scarsità penosa di comportamenti di tipo cooperativo; l'assenza di solide reti di fiducia tra i soggetti economici, il che dà conto del fatto – per fare un esempio banale ma rivelatore – che il costo del denaro al Sud è, *coeteris paribus*, di tre punti percentuali superiore a quello al Nord; lo scarso rispetto per i beni a proprietà comune (i cosiddetti *commons*) il che ci permette di capire gli elevati costi di transazione cui è sottoposta l'attività economica al Sud rispetto al Nord. Una conferma eloquente dell'interpretazione qui avanzata ci viene dalla seguente constatazione. Si prenda il comprensorio di La Spezia, un'area situata certamente al Nord e nella quale l'intervento pubblico ha assunto, nel corso degli ultimi quarant'anni, forme del tutto simili a quelle assunte nel Mezzogiorno. Ebbene, il tasso di disoccupazione e soprattutto i tratti caratteristici della cultura della dipendenza sono, in questa area, relativamente, analoghi a quelli riscontrabili al Sud.

7. Tra i tanti aspetti che contraddistinguono l'attuale transizione verso un modello di sviluppo post-industriale ve ne è uno che chiama in causa un mutamento profondo nel significato del processo di divisione del lavoro. Come si sa, è Adam Smith il primo grande teorico della divisione (verticale) del lavoro, fenomeno di cui egli recita le lodi come strumento di progresso e sul quale poggia la sua proposizione fondamentale: la divisione del lavoro – e dunque il grado di specializzazione delle imprese – è limitato dall'estensione del mercato. Come a dire, più ampio il mercato, più ampio il volume delle transazioni, più spinto sarà il processo di divisione del lavoro. Tuttavia, di tale processo Smith coglie, fin da subito, anche il risvolto negativo, quando nel libro V della sua *Ricchezza delle*

Nazioni del 1776 scrive: “L’uomo che passa tutta la sua vita nel compiere poche semplici operazioni, i cui effetti sono forse gli stessi o quasi, non ha alcuna occasione di esercitare la sua intelligenza o la sua inventiva nel trovare espedienti, che possano superare difficoltà che non incontra mai”. Il che implica che una troppo spinta divisione del lavoro potrebbe cristallizzare le differenze di abilità tra i soggetti, tanto che Smith arriva ad auspicare l’intervento deciso dello Stato (cioè del sovrano) per imporre un sistema di istruzione e formazione obbligatorio come mezzo per contrastare l’appiattimento delle facoltà dei lavoratori indotto da quel processo.

Con l’avvento della Rivoluzione Industriale, però, si afferma un altro modo di concepire e quindi di servirsi della divisione del lavoro. Il grande economista David Ricardo e soprattutto il matematico ingegnere Charles Babbage ne sono gli artefici. L’idea da cui costoro partono è che, poiché gli individui sono diversi quanto a capacità e doti personali, ciascuno è portatore di uno specifico vantaggio comparato nell’attività lavorativa. Allora, la divisione del lavoro, e la specializzazione che ne consegue, diventano gli strumenti pratici per consentire alla società di trarre il massimo vantaggio dall’esistenza di abilità diverse tra gli individui. Come si comprende, mentre per Smith la divisione del lavoro è la “causa” delle differenze di capacità personali, per Ricardo e Babbage è vero il contrario: sono queste differenze a rendere conveniente la divisione del lavoro.

È agevole cogliere le implicazioni di ordine “pedagogico” che discendono da questa inversione del nesso causale: laddove il “lavoratore alla Smith” deve investire in formazione continua per non perdere la propria abilità (e ultimamente la propria identità), e quindi laddove la divisione del lavoro viene vista come occasione per favorire e incentivare l’acquisizione di nuove conoscenze con lo studio e la cultura, il “lavoratore alla Babbage” non possiede alcun incentivo del genere, dal momento che la divisione del lavoro serve proprio a minimizzare la necessità dell’apprendimento da parte del lavoratore prima che questi entri nel processo produttivo: anzi, più spinto il processo di divisione del lavoro, più ristretto è il contenuto di conoscenza di ciascuna mansione e quindi meno si deve apprendere prima di iniziare. Si ha così che mentre i lavoratori alla Smith “crescono” insieme al loro lavoro, quelli alla Babbage soggiacciono ad una minaccia terribile, quella di vedersi sostituiti in qualsiasi momento essendo connotati da un elevato grado di sostituibilità. Ora, mentre durante il periodo fordista è risultata vincente la concezione di Babbage – e non poteva essere diversamente –, il modello post-fordista “vendica” Smith: l’innovatività, sia di processo sia di prodotto, postula la centralità, nel processo produttivo, della risorsa umana con tutto ciò che questo comporta. È anche per questa specifica, ma fondamentale, ragione che il lavoro dipendente salariato non può più legittimamente proporsi come prototipo del

lavoro nella società post-fordista. Comprendiamo così perché occorre favorire l'emergenza di una autonoma e indipendente sfera di economia civile.

Dove intervenire per ridurre lo scarto fra impiegabilità e occupabilità? Il luogo ideal-tipico è quello di confine, anzi di sovrapposizione, fra il mondo della scuola e quello del lavoro. Come bene illustra Gallino¹, questi due mondi marcano in senso contrario: il primo fa ben poco per accrescere l'occupabilità dei giovani; il secondo mondo fa molto per consumare in fretta l'occupabilità degli adulti occupati. Perché tanti giovani freschi di studio appaiono agli occhi delle imprese non occupabili? Per la semplice ragione che il sapere acquisito a scuola non consente loro di generare valore aggiunto sin dalle prime fasi dell'inserimento lavorativo. Il fatto è che sempre più le imprese domandano "knowledge workers", vale a dire lavoratori della conoscenza capaci non solo di apprendere in fretta ma anche di inserirsi in modo positivo in sistemi di relazioni. Ecco perché non basta trasmettere nozioni, insegnare bene linguaggi vari, fornire strumenti di conoscenza. Quel che in più si richiede è che il sistema formativo sia in grado di educare alla relazionalità. La conoscenza senza capacità di relazionarsi non assicura al suo possessore una elevata occupabilità. In vista di ciò, si comprende perché periodi di tirocinio pratico, svolti durante gli anni della formazione di base, servano allo scopo di accrescere l'occupabilità dei giovani, così come servono moltissimo pratiche autentiche di associazionismo. Lo studio condotto in forme individualistiche o auto-referenziali, anche se di buon livello, non è più garanzia di successo a fini occupazionali.

Sull'altro versante del rapporto che lega mondo del lavoro e mondo della scuola, occorre operare affinché vi sia più formazione nel lavoro. La ragione è immediata. I cicli tecnologici, oggi, si sono accorciati tremendamente. (Un ciclo tecnologico denota il periodo di tempo che intercorre tra il momento in cui un prodotto o processo viene progettato e quello in cui ne cessa la produzione o viene disattivato il processo). Negli ultimi cinquanta anni, la durata dei cicli tecnologici è passata, in media, da trenta anni a dieci anni circa. Questo significa che se ieri un ciclo tecnologico corrispondeva, più o meno, a un ciclo di qualificazione del personale di un'azienda, oggi la medesima persona attraversa, durante l'intero arco della sua vita lavorativa, almeno tre cicli tecnologici. E dunque ciascun lavoratore, per continuare a risultare occupabile, deve rinnovare la propria qualificazione almeno tre volte durante il proprio ciclo di vita lavorativa. Per esprimerci con un aforisma, come si deve provvedere alla manutenzione delle macchine se se ne vuole conservare la produttività, del pari si devono manutenzionare i titoli di studio.

¹ L. GALLINO, "L'intreccio di formazione e lavoro", IF, 1, 1998.

Di qui l'esigenza dell'educazione e formazione *continua*, il cui obiettivo non è solo l'*aggiornamento* (questo andava bene ieri) ma soprattutto la *riqualificazione*. La sfida dell'oggi esige non soltanto che meglio si educino coloro che entrano nel lavoro, ma anche coloro che vi sono già entrati. Ciò che richiederà un formidabile aumento del numero di formatori e la loro riqualificazione. Ma soprattutto richiederà un mutamento profondo nel concetto stesso di formazione. La formazione di ieri era finalizzata al miglioramento immediato nelle prestazioni: il processo formativo era centrato sul prodotto. Oggi, il ruolo della formazione è la valorizzazione della risorsa umana. In altro modo, si deve passare da una concezione della formazione come "addestramento al lavoro", all'idea di un progetto formativo a servizio della persona. Ecco perché, ad esempio, la formazione professionale non può essere confinata al solo apprendimento di mansioni specifiche.

Più in generale, quanto precede significa che oggi non regge più la separazione tra tempi di formazione e tempi di lavoro. La novità della civiltà del lavoro post-fordista è la necessità di ripensare in modo creativo l'alternanza dei tempi di lavoro e di formazione. Quando il flusso di nuovi saperi ha la rapidità dei giorni nostri non c'è specializzazione che tenga: è necessario un processo continuo di apprendimento.

8. Ritengo che vi siano ragioni più che sufficienti perché il progetto educativo di una scuola all'altezza della situazione possa resistere ai miti di cui si è detto e alle scorciatoie che essi promettono. Educare si può. A condizione che venga coltivato il senso della possibilità. Nelle fasi di crisi, cioè di transizione, dobbiamo imparare dalla natura, dal mondo delle piante: è la disseminazione che consente alle specie vegetali di riprodursi e di perpetuarsi. Occorre dunque disseminare ad ampie mani, spargere semi nuovi senza troppo preoccuparsi di sapere dove questi andranno a finire. Tenendo sempre a mente che una proposta educativa scade dal suo ruolo se si limita alla ricerca dei mezzi – a fornire servizi utili agli studenti – e non si preoccupa di alimentare una nuova speranza. Ridare speranza al giovane significa renderlo capace di appassionarsi, che è la condizione per mettere in moto l'agire, per sfuggire all'abulia. Il giovane capace di passione è lo stesso giovane capace di azione: se vien meno l'uno vien meno anche l'altro. Perché, come ci ricorda Goethe: "Non si impara se non ciò che si ama".



nterventi

- Prof.ssa Sira Serenella Macchietti
- Prof. Michele Colasanto
- Prof. Don Roberto Rezzaghi
- Prof. ssa Sandra Chistolini
- Mons. Dante Carolla
- Prof. Franco Frabboni
- Prof. Don Gianni Manzone
- Prof. Don Guglielmo Malizia
- P. Mario Reguzzoni
- Prof. Giorgio Bocca
- Prof. Paolo Calidoni
- Prof. Don Carlo Bresciani
- Prof. Luigi Pati
- Prof. Mons. Ignazio Sanna
- Prof. Renato Di Nubila
- Prof. Michele Colasanto

**Una sottolineatura:
lavoro, risparmio e progettazione esistenziale**

Alla presentazione degli attuali scenari dell'economia e del lavoro nel corso del seminario hanno fatto seguito diverse proposte relative all'educazione, con qualche rapido riferimento al dovere di educare alla progettazione esistenziale, concepita come impegno di ogni persona.

Questo intervento si propone di accennare alla formazione "economica", vista come un diritto di tutti i cittadini, per poi riflettere sul rapporto che intercorre tra il lavoro, il risparmio e la progettazione esistenziale.

Per quanto riguarda il primo punto, sembra opportuno sottolineare che la comprensione del significato dell'economia (e quindi la promozione della "coscienza economica") oggi merita di essere considerata un elemento indispensabile della formazione integrale del cittadino. Ovviamente la conquista di questa coscienza è legata al possesso della conoscenza delle teorie, dei modelli "economici" e delle conseguenze che la loro applicazione ha nella vita individuale e nella società, e quindi alla capacità di saperli valutare, mettendosi sempre dalla parte dell'uomo e dei diritti di tutti gli uomini, la cui concretizzazione non può non fare appello alla solidarietà ed alla sussidiarietà.

In questa prospettiva sembra assumere un particolare significato la conoscenza dell'"Economia di comunione" e del contributo che essa può offrire alla formazione di cittadini solidali. Essa "investe l'attività lavorativa e la struttura base dell'economia di oggi cioè l'impresa", che "viene orientata a mettere in comune le risorse", le quali possono consentirle di rivitalizzarsi, grazie ai contributi offerti "da uomini capaci di gesti solidali, soprattutto verso i più poveri". L'economia pertanto viene a porsi "al servizio dell'umanità"¹.

L'"Economia di comunione" non è però legata soltanto al "buon cuore"; infatti utilizza come chiave di lettura della realtà economica la razionalità etica e vuole garantire la libertà di tutti i soggetti coinvolti nell'impresa. Essa pertanto può contribuire ad "umanizzare" i rapporti umani, infatti nella prospettiva dell'"Economia di Comunione", "l'imprenditore avverte l'esigenza di far partecipare attivamente i lavoratori alle decisioni aziendali e contemporaneamente di considerarli corresponsabili nel raggiungimento degli obiettivi pianificati".

All'interno dell'impresa quindi si rinnovano le modalità relazionali e comunicative e la ricerca della "qualità totale" (che tiene

¹ Cfr. P. QUARTANA, *L'economia di Comunione nel pensiero di Chiara Lubich*, in "Nuova Umanità", n. 80/81, marzo-giugno 1992, pag. 17.

presenti tutti coloro che sono interessati ai prodotti, compresi i futuri acquirenti) può assumere un carattere fortemente responsabilizzante e formativo. L'“Economia di comunione” si colloca in una prospettiva di sviluppo comune, in cui “l'accrescimento dell'impresa, il benessere dei lavoratori e il raggiungimento degli obiettivi economico-sociali sono componenti di un'unica strategia” e, come si legge nel documento pontificio *Cor unum*, tende “al bene comune”.

Si tratta quindi di un “nuovo” modello economico che intende promuovere un “agire”, che trova il suo fondamento “nella cultura del dare” e della solidarietà, nella volontà di collocare la persona “al centro dell'economia”, considerando l'impresa “come comunità di uomini che, in diverso modo, perseguono il soddisfacimento dei loro fondamentali bisogni e costituiscono un particolare gruppo al servizio dell'intera società” (Cfr. GIOVANNI PAOLO II, *Centesimus Annus*).

Giova comunque tener presente che l'affermazione dell'“Economia di comunione” chiede e sollecita la conquista di “competenze”, indispensabili per far crescere l'impresa, oltre che per instaurare “all'interno” delle relazioni “umanizzanti” e per soddisfare esigenze e bisogni sociali differenziati.

Agli effetti dell'educazione alla progettazione esistenziale il confronto con questo modello di economia, può consentire di comprendere il significato della solidarietà ed i rischi che sono collegati al mito dell'*homo oeconomicus*.

Il risparmio per progettare il futuro

È oggi molto diffusa l'attenzione per il rispetto della natura e dell'ambiente e per l'uso corretto delle “risorse” di cui disponiamo per migliorare la qualità della nostra vita e di quella dei nostri simili, ma non molta attenzione viene rivolta alla promozione della capacità di apprezzare il significato dei doni che l'uomo ha ricevuto dal Creatore e che è chiamato a rispettare per consegnarli agli uomini del futuro.

In effetti il consumismo esasperato, che caratterizza la nostra cultura, sembra ostacolare la capacità di saper apprezzare tutto ciò che ci viene dato gratuitamente. Inoltre si è spenta l'attenzione per l'educazione al “risparmio”, di cui troppo spesso non si coglie la connotazione “progettuale”, dinamica e creativa.

Questa disattenzione ha effetti particolarmente negativi nelle giovani generazioni, che chiedono “tutto e subito” e molto frequentemente dimostrano di non saper apprezzare ciò che viene loro donato e che a loro non costa nessuna fatica.

Il conformismo, la pubblicità, il mito dell'apparire sembrano spingere a consumare in fretta ciò che si ha, inducono e incoraggiano a limitarsi a vivere soltanto per il presente e quindi in orizzonti

“asfittici”, in spazi “obbligati”, privi di apertura agli altri uomini e al futuro. Riflettendo su questi comportamenti possiamo agevolmente constatare che alla loro base c’è una mancanza di responsabilità nei confronti di noi stessi e/o degli altri e possiamo ragionevolmente pensare che per i nostri giovani potrebbero risultare particolarmente utili le esperienze lavorative, che domandano sforzo (e talvolta fatica), costanza, continuità, rispetto delle regole.

Queste esperienze, che chiedono comunque di impegnarsi per conquistare la giusta retribuzione, possono aiutare a capire il valore del denaro e possono implicitamente educare a saperlo usare con intelligenza, oculatezza e con progettualità per crescere culturalmente, per arricchire la propria formazione, per mettersi in condizione di formare una famiglia e di tentare di costruire il proprio futuro.

In questa prospettiva il denaro si configura come un “mezzo” da utilizzare con senso di responsabilità, con razionalità etica e con progettualità, per far sì che un “bene materiale” possa diventare un “bene culturale” e consentire di crescere umanamente, di aprirsi agli altri e di testimoniare capacità di solidarietà... A questo proposito può giovare ricordare che l’esperienza lavorativa non può mirare soltanto alla conquista della retribuzione, delle conoscenze, delle abilità, del “sapere” e del “saper fare”. In effetti il lavoro offre significative opportunità per apprendere a “saper essere”.

Il mondo del lavoro è infatti un “microcosmo” e i luoghi in cui si lavora sono luoghi di incontro, di confronto, di competizione, ma anche di amicizia, di solidarietà, di vita (e purtroppo talvolta anche di morte). Pertanto, “vivendo” in questi luoghi, si può apprendere a “saper vivere”, a progettare e riprogettare la propria esistenza, a costruirsi e ricostruirsi come uomini, come professionisti, come cittadini responsabili, quindi consapevoli anche del significato del denaro e delle risorse....

È inoltre doveroso non dimenticare che l’attività lavorativa è un’espressione della personalità individuale perché permette all’uomo di lasciare una traccia di sé, di vedere il frutto del suo impegno (ed anche del suo “ingegno”), della costanza e della fatica, pertanto può diventare motivo di gratificazione e di gioia e favorire l’affermazione del proprio “valore personale” e quindi può concorrere alla conquista dell’autorealizzazione....

Considerazioni analoghe potrebbero essere fatte per lo studio quando di esso si coglie la dimensione lavorativa, tuttavia si può richiamare l’attenzione sulla necessità di offrire anche agli studenti l’opportunità di misurarsi con il lavoro durante il percorso formativo che effettuano nella scuola e nell’università. A questo proposito giova tener presente che le esperienze lavorative risultano utili per autorientarsi, per riorientarsi e comunque per conoscere mondi diversi da quelli “coadiuvanti” della famiglia, delle istituzioni scolastiche e universitarie. Nell’esperienza lavorativa infatti ognuno è

chiamato a mettere direttamente “alla prova” le proprie attitudini, le proprie competenze, le proprie capacità relazionali e può essere aiutato a comprendere la natura “solidale” del lavoro umano.

Prof. Michele Colasanto

Economia, lavoro, educazione: una relazione di libertà

Il tema del rapporto tra i temi dell'economia e del lavoro e l'educazione ha una serie di declinazioni, certamente anche funzionali.

In senso alto, al di là di concezioni marcatamente economicistiche (la scuola che serve per l'impresa di oggi), c'è ad un esempio un nesso tra istruzione e sviluppo, testimoniato da correlazioni storicamente significative; così come la qualità (e quantità di istruzione) è correlata la qualità del lavoro. Qualità certamente necessaria all'impresa, al sistema produttivo, per assicurarsi capacità competitiva; ma necessaria anche alle singole persone per sostenere la loro occupabilità, la capacità di trovarsi e conservare un'occupazione.

Non a caso la formazione, o meglio, l'apprendimento, è pensato ormai lungo tutto l'arco della vita. Ma questi sono problemi noti, ben presenti in un dibattito che ha avuto pietre miliari come il Libro bianco di Delors o il Rapporto Unesco (firmato ancora da Delors, peraltro) “Nell'educazione un tesoro”.

Meno frequentata sembra invece la prospettiva meta-funzionale, che ci consente di affrontare la questione nei termini propri dell'educazione (e non solo di istruzione e formazione).

In questa prospettiva, il legame si declina in termini di libertà.

Una prima libertà è quella legata alla consapevolezza del significato e del ruolo dell'economia in un sistema sociale come il nostro. È la libertà che viene dalla consapevolezza che l'economicismo, l'assumere il problema economico come determinante, necessariamente, ogni aspetto della vita civile, non ha riscontri in termini scientifici né pratici. L'economia è un punto di vista sulla società, così come la sociologia ne è uno sull'economia. I fenomeni economici sono immersi (*embedded*) nelle relazioni sociali, in una logica di interattività e all'interno di complessi normativi precisi: il mercato, ad esempio, che non è solo scambio.

Una cittadinanza matura, dunque, deve poter sostenersi con una corretta conoscenza dei meccanismi economico-sociali, e liberarsi da condizionamenti legati a false rappresentazioni della realtà economica.

Ma il tema della libertà tocca direttamente anche il lavoro. C'è, è ovvio, un problema informativo ed anzi, per essere più precisi, di orientamento che mette a confronto la tensione educativa verso un'attività lavorativa concepita come vocazione, concorso

nell'opera della costruzione del mondo secondo un disegno di trascendenza. C'è, soprattutto, la possibilità, la necessità di scegliere, anche in un mercato del lavoro segnato da diseguaglianze e dalla persistenza di *bad job*, cattivi lavori. Se un tempo il lavoro era il regno della necessità, nell'accezione marxiana, oggi possiamo pensare al lavoro come regno delle libertà: non libertà del lavoro e/o dal lavoro, ma libertà nel lavoro, come luogo dell'espressione di sé, ove dare valore al proprio essere. Del resto questa è, per fare solo una citazione, la *vita activa* di H. Arendt, il lavoro come azione.

Si parli di alternanza scuola/lavoro, di superamento della pregiudiziale gentiliana verso il lavoro stesso, di nuovo rapporto tra studio e lavoro. Si evitino, finalmente, i "lavoro inventati" da parte di una scuola che conosce poco o nulla dei sistemi produttivi, delle professioni. Ma si recuperi prima tutto quello che è, o dovrebbe essere, il senso del lavoro in una prospettiva precisa, che è quella del magistero pontificio, dove (cfr. *Laborem Exercens*), il lavoro è ontologicamente costitutivo della persona umana.

Prof. Don Roberto Rezzaghi

Il rapporto scuola-lavoro, così com'è a volte interpretato nella riforma della scuola, fa sorgere qualche perplessità.

Fa problema una scuola che, per intercettare il mondo del lavoro, produca tecnici, capaci di inserirsi nella catena produttiva in atto; così come non è soddisfacente l'idea che la scuola abbia, tra i suoi fini primari, quella di attrezzare i futuri imprenditori di competenze organizzative, manageriali, funzionali alla logica della programmazione produttiva e della gestione aziendale.

Se è vero che il lavoro è una dimensione importante della vita e dunque va fatto oggetto delle attenzioni educative, sarebbe riduttivo identificare l'educazione con l'inserimento nel mondo del lavoro; soprattutto appiattirlo a trasmissioni di saperi e competenze di tipo applicativo, utili all'immediato, ma insufficienti a fronte del continuo mutamento del mercato.

L'attuale arresto dello sviluppo economico dell'occidente, il repentino invecchiamento delle moderne tecnologie e delle competenze legate al loro uso, fanno toccare con mano la miopia di una scuola che volesse riformarsi a rimorchio del sistema produttivo e imprenditoriale. Non a caso oggi sono proprio gli economisti che fanno appello alla creatività, alla fantasia, alla progettualità e al valore aggiunto dell'ingegno umano come risorsa preziosa per far fronte alle difficoltà della stagnazione del sistema produttivo.

1. La dimensione lavorativa dello studio

Il rapporto scuola-lavoro, dunque, va ridisegnato su basi meno funzionalistiche e utilitaristiche, riscoprendo e coltivando per un verso la dimensione educativa del lavoro e per altro verso la dimensione lavorativa dello studio.

I contributi offerti nel seminario (Tagliagambe e Zamagni) pur se da ottiche diverse, hanno aiutato a capire che va decisamente superata la dicotomia studio-lavoro, e ancor più la loro contrapposizione.

Lo studente, che si applica con metodo intellettuale, e nel mondo della complessità elabora modelli interpretativi e progettuali nei quali gioca se stesso, i valori e i significati della propria esistenza, e investe per il proprio futuro pienamente umano, produce lavoro di alta qualità, e si educa ad entrare nel mondo professionale con competenze di alto profilo.

2. La dimensione educativa del lavoro

Allo stesso modo oggi va superata l'idea che quando si inizia a lavorare è finito il tempo dello studio. Non solo perché da decenni ormai si è compreso che per vivere nelle società evolute è indispensabile assumere la logica della formazione permanente (già il rapporto Faure, e di recente il Libro Bianco della commissione europea intitolato "Insegnare ed apprendere" di Cresson-Flynn, 1996), ma ancor più perché lo sviluppo tecnologico contribuisce a modellare una nuova coscienza antropologica. La globalizzazione, per gli aspetti concernenti lo sviluppo mediatico e informatico, fa prendere nuova consapevolezza delle responsabilità che determinano gli squilibri tra paesi ricchi e poveri nello sfruttamento delle risorse mondiali; ma anche delle debolezze di coloro che fino a non molto tempo fa potevano ritenersi ricchi e garantiti. L'11 settembre, insieme a fenomeni come il buco nell'ozono o l'inquinamento, ha messo a nudo la vulnerabilità dell'occidente progredito e autosufficiente, e ha contribuito a far crescere un senso di insicurezza, di fronte al quale ci si sta interrogando.

La stessa Europa, di fronte ai drammatici flussi migratori di questi giorni, la cui tragedia viene divulgata dai potenti mezzi di comunicazione, ha una coscienza diversa di se stessa, della sua capacità di essere solidale; ma anche del senso che ha il lavoro e il profitto individuale, quando contribuisce a creare l'illusione che la crescita dei paesi ricchi possa svilupparsi in forma esponenziale senza prendersi cura di ciò che avviene nei paesi poveri. Nella stessa direzione critica vanno i ripensamenti sul costo del lavoro, legato alla concorrenza dei paesi dell'est, molto più poveri, nei quali la manodopera non costa quasi nulla e che per questo possono produrre a prezzi tanto concorrenziali da far invocare dazi e filtri protezionistici alle nostre frontiere.

Oggi più di ieri si comprende in modo chiaro come il problema del lavoro non sia quello del prodotto e del profitto, ma piuttosto quello del servizio allo sviluppo integrale della persona e di tutte le persone. Oggi più di ieri ci sono indicatori inequivocabili che ci fanno comprendere come nessuno possa coltivare, senza colpevole miopia, il mito di un interesse particolare, di un benessere egoistico e individualistico. Le progettualità umane asservite a logiche di questo tipo costruiscono situazioni internazionali potenzialmente deflagranti e belliche. Ecco perché la promozione di un'etica del lavoro legata all'antropologia è una risorsa economica e civile, non solo pedagogica. Ma forse sarebbe più esatto affermare che poiché è una risorsa autenticamente pedagogica, e dunque veramente educativa, è anche una risorsa economica e civile.

3. Verso un sistema integrato, che rispetti i ruoli e li metta in sinergia

La progettualità umana, pertanto, di cui si parla nei documenti ministeriali della riforma, non va ridotta ai saperi, alle abilità e alle competenze. Essa deve coinvolgere il mondo spirituale dei valori, per dare un'anima al futuro e aprire orizzonti di speranza all'umanità.

L'appiattimento sul contingente, prima di essere un errore prospettico che spegne lo sviluppo dell'economia, è un cancro culturale, che inibisce le potenzialità della creatività umana e impedisce il pieno sviluppo della sua dignità.

Per questo il mondo del lavoro e dell'impresa ha bisogno di un sistema educativo che lo integri e lo completi: famiglia, scuola, agenzie educative extra-scolastiche – tra le quali spiccano per importanza quelle in cui si elaborano i significati dell'esistenza, come le parrocchie e i loro oratori – contribuiscono in modo essenziale allo sviluppo del lavoro, per quel che concerne la sua qualità. Il comune impegno sociale, pertanto, dovrà essere orientato a far crescere le sinergie interne a questo sistema, senza permettere che si sviluppino inopportuni squilibri e strumentalizzazioni, che andrebbero a discapito dell'intero sistema, e dunque di ogni suo componente.

Un mondo produttivo, che asservisse in modo strumentale quello della scuola o disgregasse la famiglia, potrebbe trarre da questa strategia vantaggi molto limitati nel tempo e nella qualità, per poi subire conseguenze devastanti. Così come, in un'ottica più ampia, un occidente consumistico che non facesse seriamente i conti con lo squilibrio tra paesi ricchi e paesi poveri sarebbe votato al conflitto e all'implosione.

Educazione al lavoro e preoccupazione sociale

Il concetto pedagogico del lavoro è stato approfondito da diversi studiosi. Pestalozzi e Kerschensteiner ne hanno sottolineato in particolare il senso etico e quello culturale. Per J-H. Pestalozzi il lavoro costituisce la forza del rinnovamento dell'uomo e della società. L'educazione della mano, non può escludere quella della mente e del cuore. L'uomo è una unità nella quale gli aspetti fisici, intellettuali e morali costituiscono la sua natura fondamentale. Guardare solo ad uno di questi aspetti, significa turbare l'equilibrio della crescita e l'armonia dello sviluppo. Secondo G. Kerschensteiner ogni lavoro per avere un valore pedagogico, e più precisamente, un valore culturale, deve essere preceduto da un atto spirituale. Nei beni della cultura si ritrovano i significati superiori che ogni persona organizza, orientando la propria vita. Non ci può essere formazione senza quella educazione che è insegnamento a comprendere i valori spirituali che attraverso il lavoro si oggettivizzano e prendono forma.

Dal punto di vista della constatazione reale, si può dire che il lavoro è l'ambito nel quale la persona esprime se stessa, e così affermando si capisce come quello che la persona esprime possa essere il bene ed il male, il bello ed il brutto, il buono ed il cattivo di cui è carico il suo essere nel mondo. Per alcuni il lavoro si identifica con la propria vita al punto da rendere difficile la netta separazione tra tempo di lavoro e tempo di non lavoro.

Prima dell'acutizzarsi dei processi di burocratizzazione delle competenze, lo svolgimento del proprio compito era per lo più legato alla dimensione economico-familiare e alla connotazione artistico-valoriale dell'attività che si intraprendeva in età adulta. La dimensione economico-familiare dava ragione alle necessità del gruppo primario e la connotazione artistico-valoriale ricopriva, di capacità intrinseca al soggetto, l'agire per il bene della comunità.

Il contadino lavorava la terra per sé e per la sua famiglia. Il medico esercitava l'arte alla quale la comunità dava un valore unico ed elitario, ammettendo che quell'arte poteva essere dono di talenti che non l'avevano conquistata con lo studio universitario, ma con la pratica di vita.

Tra i racconti che i genitori passano alle future generazioni ve ne sono alcuni che narrano di come piccole comunità rurali abbiano eletto loro veterinario il contadino che aveva guarito e salvato da morte certa più di una bestia, mostrando così una competenza della quale il medico laureato non aveva saputo dar prova. L'esperienza maturata a contatto con la natura era basilare per fare della conoscenza uno strumento di miglioramento della vita comune. L'arte era frutto di autoapprendimento e si insegnava in modo indiretto. In

essa la creatività trovava ampio spazio, mentre la regola era la docile obbedienza volontaria alla disciplina dell'esercizio. Se vi era un maestro, questi assolveva alla sua missione in un tempo stabilito e poi lasciava il giovane discepolo proseguire da solo per la sua strada. Ancora mezzo secolo fa la laurea era un lusso e netta era la distinzione tra il lavoro come momento di attività per la famiglia e occupazione retribuita ai vari livelli di professionalità.

La separazione tra i lavori più umili e quelli più prestigiosi era evidente, come la lontananza tra le classi sociali, tra i poveri e i ricchi. Nel clima di conflittualità e competizione generato dalla disuguale distribuzione della ricchezza Paolo VI eleva gli spiriti parlando di bene comune e nella *Populorum Progressio* (1967) ricorda all'uomo la sua chiamata, affinché egli cooperi con il Creatore nel concepimento della creazione. "Dio, che ha dotato l'uomo d'intelligenza, d'immaginazione e di sensibilità, gli ha in tal modo fornito il mezzo onde portare in certo modo a compimento la sua opera: sia egli artista o artigiano, imprenditore, operaio o contadino, ogni lavoratore è un creatore. Chino su una materia che gli resiste, il lavoratore le imprime il suo segno, sviluppando nel contempo la sua tenacia, la sua ingegnosità e il suo spirito d'invenzione. Diremo di più: vissuto in comune, condividendo speranze, sofferenze, ambizioni e gioie, il lavoro unisce le volontà, ravvicina gli spiriti e fonde i cuori: nel compierlo, gli uomini si scoprono fratelli" (29). Il riferimento alla teologia del lavoro (1955) di M.D. Chenu è la chiave di liberazione dalla schiavitù del denaro, della potenza, delle passioni che mortificano la partecipazione dell'uomo al piano di salvezza di Dio.

Ritorna nella enciclica *Sollicitudo rei socialis* (1987) di Giovanni Paolo II il tema della partecipazione come preoccupazione per il bene comune e impegno a perseguire lo sviluppo spirituale ed umano di tutti, facendosi guidare dal rispetto della giustizia e non dalla logica del profitto particolare.

Il sistema economico è il risultato della proporzione, imposizione, creazione di lavoro e quando prevale la concezione di flessibilità del lavoro, si accetta, come presupposto assiomatico, che il vecchio ed il nuovo convivano, quasi senza disturbarsi, e che le classi sociali siano un ricordo di chi studiava la società in termini di mobilità sociale, assegnando alla classe media il destino del cambiamento. Sono le competenze a stabilire i limiti della occupabilità. *Conoscenze, competenze, capacità, comprensioni* si compongono in stili di lavoro diversi nei quali l'acquisizione ed il possesso del titolo di studio è importante, è necessario, ed è indispensabile dal punto di vista della *comunicazione* dell'utilizzo e della trasferibilità dell'arte. La comunità allargata ha bisogno di stimare ciò che si sa fare per il bene comune e vuole capire dove conduce questo saper fare.

È opportuno tener conto della difficoltà di mettere d'accordo il carattere epistemico con il carattere pragmatico dell'agire umano.

J. Habermas ha lavorato molto su questi temi ed ha osservato la caducità della verità di proposizioni che l'argomentazione riflessiva degli attori sociali giustifica e rende accettabile, perché convincente. Si tratta di una verità ipotetica che il discorso rende certa ed incerta allo stesso tempo. Abbiamo bisogno di *Verità e giustificazione*, tanto quanto di *Fides et ratio*. Come docenti ci dobbiamo necessariamente confrontare con il dato esperienziale al quale va ricondotta la matrice originaria. Il dato esperienziale è la controversia, il lavoro, in particolare il lavoro scientifico, che esalta o quello che opprime l'umanità che è in noi; la matrice originaria è la certezza nella possibilità di trovare l'alternativa, anche oltre il linguaggio già conosciuto. *Camminando s'apre il cammino* scriveva Arturo Paoli, vivendo e raccontando la sua fede.

Dal fare emerge l'essere della persona ed è inevitabile che la pedagogia sia chiamata in causa in ordine al bilancio dei processi educativi ai quali è ascrivibile l'algoritmo delle "c" richiamate all'attenzione. Non tanto perché la pedagogia sia l'unica responsabile delle carenze alfabetiche di bambini, giovani, adulti, anziani, quanto piuttosto perché essa metta in evidenza quei nodi problematici che amplificano le discrepanze tra il desiderio di essere, l'essere, il poter essere ed il dover essere.

Il lavoro nel quale ci esprimiamo raccoglie tutto questo: quello che si desidera, quello che si è, quello che si potrebbe essere e quello che si dovrebbe essere. La convergenza tra fare ed essere è intenzionalmente posta e risponde al superamento dell'antica antinomia tra lavoro manuale e lavoro intellettuale. Questo superamento è la grande conquista dell'epoca contemporanea nella quale la necessità del fare riesce a trovare il modo di unirsi alla libertà dell'essere. La pedagogia studia i nessi logico-pratici che definiscono i problemi dell'esistenza umana e cerca di dare soluzioni, mantenendo la consapevolezza del limite temporale che caratterizza la risposta proposta. Ed è sul limite temporale che il discorso sull'uomo s'infrange, per aprire confini che il pensiero non sapeva di poter concepire. I concetti, i processi mentali, i significati, la realizzazione della persona, il fine dell'educazione sono strumenti del pensiero per chiarire e definire il tessuto del consenso che la comunità umana costruisce, e sono anche ragioni tecniche delle quali la stessa comunità umana si avvale per dare ordine e consequenzialità al suo agire sociale.

La conformazione del lavoro è un dato sociale che tende a sfuggire alla sistemazione che l'uomo vuole definire e alla quale non può rinunciare.

L'educazione al lavoro come arte e come valore ha bisogno di una nuova fondazione pedagogica che sciolga la dipendenza della persona dalla macchina, dall'impresa, dall'economia e consegna ad ogni persona la responsabilità completa del suo impegno nella creazione dell'umana convivenza.

La dignità umana si manifesta nel lavoro, di qualsiasi genere e livello, dai gradi più semplici ai livelli più alti e la comunità è testimone della stima che rivolge alla persona, riconoscendo il contributo particolare che ognuno offre e può offrire nella posizione della sua opera. La prospettiva dell'accoglienza dell'altro include la perseveranza nella ricerca dei talenti che sono racchiusi in ogni bambino e in ogni giovane, perché portino i frutti migliori nel cammino incessante verso mete di sempre più elevata umanità.

Il lavoro qualifica l'uomo ed è segno della sua natura interiore che si manifesta nella vita della comunità. Nel 1981 Giovanni Paolo II con l'enciclica *Laborem exercens* ritorna sulla questione sociale dello sviluppo e della pace nel mondo, a partire dalla centralità dell'uomo nella storia. L'uomo è persona consapevole e libera che autonomamente decide ed il lavoro è l'espressione di intelletto e fede. Il rapporto tra ragione e fede è ripreso ampiamente in *Fides et ratio* (1998) dove si tocca il tema della ricerca della verità. "In Dio risiede l'origine di ogni cosa, in lui si raccoglie la pienezza del mistero, e questo costituisce la sua gloria; all'uomo spetta il compito di investigare con la sua ragione la verità, e in ciò consiste la sua nobiltà" (17).

La ragione eleva culturalmente, ma non è detto che colmi lo spirito in cerca di verità. Recita il salmo *Dirige me in veritate tua, et doce me: Quia tu es Deus Salvator meus, et te sustinui tota die, ovvero Guidami nella tua verità e istruiscimi, perché tu sei il Dio della mia salvezza, in te ho sempre sperato.*

Nel recente volume intitolato *Memoria del male, tentazione del bene. Inchiesta su un secolo tragico* (Garzanti 2001), T. Todorov conclude la sua riflessione scrivendo: "Il XX secolo sarà stato quello dei grandi confronti, delle lotte titaniche: fra democrazia e totalitarismo, fra nazismo e comunismo. Mi piacerebbe tuttavia che ci si ricordasse anche di alcuni individui che hanno saputo restare umani in seno alla tormenta. Un ultimo esempio: durante l'estate 2000, la stampa francese ha ricordato il caso di un'algerina, soprannominata Lila². Giovane donna nel 1957, partecipa alle reti militari dell'FLN. Caduta nelle mani dell'esercito francese in seguito a un'azione, sarà torturata ininterrottamente per tre mesi, fino al dicembre 1957. Verrà strappata ai suoi torturatori da un medico militare che una sera l'esamina ed esclama: 'Ma, piccola mia, l'hanno torturata!' Le fa pensare, egli dice, alla propria figlia. Grazie a lui, Lila verrà trasferita in prigione, in Algeria, poi in Francia. Lascerà la prigione in seguito a un altro intervento, quello di Germaine Tillion, che a quel tempo lavora per il ministero dell'educazione nazionale, dove è incaricata di una missione nelle prigioni, cosa che le permette di far liberare numerosi detenuti. Lila verrà assegnata alla residenza in

² n.d.t. "Le Monde", 20, 22 e 23 giugno 2000.

Corsica, da cui fuggirà qualche tempo dopo. Più che l'immagine dei francesi portatori di civiltà in Africa, più che quella degli algerini che combattono per la liberazione nazionale, vorrei che si portasse con sé, nel secolo che incomincia, l'immagine di quei due esseri semplici e buoni, il dottor Richaud ('Ma piccola mia!') e Germaine Tillion. Due esseri per i quali un individuo non si riduce a una categoria – un nemico, una prigioniera – ma resta una persona, infinitamente fragile, infinitamente preziosa" (p. 379).

L'uomo deve superare i confini che racchiudono il suo pensiero per riuscire a concepire e realizzare un mondo senza guerra. Prima ancora di insegnare a gestire il conflitto, ci accorgiamo che dobbiamo leggere la violenza con gli occhi della non violenza. Non si tratta di una utopia, ma di un atto di amore per tutta la creazione e di fede nell'uomo e nella società che egli forma insieme agli altri uomini e alle altre donne. Un atto di carità che non esclude nessuno. La convinzione profonda che in ognuno possa agire la grazia di Dio induce a sperare oltre ogni limite.

Mons. Dante Carolla

La prima nota che vorrei fare, e forse per me è la più importante, è quella di sottoscrivere pienamente l'osservazione di Mons. Lanza che diceva testualmente, se non erro: "Non emerge l'apporto della fede cristiana in questi temi affrontati finora". Probabilmente leggendo fra le righe si potrebbe anche scorgere questo apporto, ma anche secondo me, è troppo fra parentesi o troppo sottinteso.

Se si vuole, come si vuole, affrontare il tema delle sfide dell'educazione, mi pare che i quattro argomenti scelti dovrebbero essere affrontati con un approccio teologico molto più robusto e più esplicito, anche perché non vedo come si possa parlare di educazione senza un confronto continuo con un'antropologia teologica e non vedo come si possa leggere criticamente le sfide della società contemporanea, senza un giudizio e un discernimento teologico approfondito. Il rischio, emerso un po' in tutti questi seminari, è quello di un certo parallelismo fra scienze umane, in particolare la pedagogia, e la teologia. Per usare un'immagine calcistica mi pare che le scienze umane abbiano giocato all'attacco e la teologia abbia giocato un po' in rimessa risultando così certamente sacrificata.

Inoltre, se questo lavoro deve in qualche modo, ricadere sulle nostre regioni e sulle nostre diocesi, è importante che a un'analisi certamente seria sul piano delle scienze umane corrisponda un'analisi altrettanto seria sul piano teologico e quindi anche su quello pastorale, altrimenti si rischia di vanificare un lavoro, certamente qualificato, che però rimane nel chiuso delle stanze degli specialisti.

Occorrerebbe, secondo me, porre su un piano di parità i vari interlocutori, il pedagogista, il teologo e gli esperti delle altre scienze specifiche che riguardano i temi via via trattati.

Mi pare vero, per esempio che nell'ultimo seminario la dottrina sociale della Chiesa è stata forse quasi del tutto trascurata.

Detto questo rimane, però, particolarmente importante che nel seminario sia emerso un fatto estremamente significativo e cioè che le preoccupazioni educative ispirate al Vangelo in realtà corrispondono anche alle leggi più profonde dell'economia e del lavoro. In altre parole, mi pare che sia emerso con chiarezza il giudizio secondo cui un'economia abbandonata ai suoi meccanismi selvaggi corre il rischio di essere anche meno "economica" e meno produttiva.

Veniva detto che anche le richieste del mercato vanno educate. Possiamo dire dunque che anche l'economia ha bisogno di educazione perché se le aziende stesse non sanno qual'è il loro vero bene, vuol dire che bisogna educare anche l'offerta e non solo la domanda.

In fondo da questo seminario è emerso ancora una volta il primato dell'educazione in tutti i campi dell'esistenza umana. La concezione del personalismo cristiano si rivela ancora una volta quella vincente perché solo ricuperando il valore dei fini si può sviluppare il discorso sui mezzi.

Un'economia appiattita soltanto sui mezzi, che dimentica il livello valoriale dei fini è un'economia più debole, meno produttiva, più a rischio.

Viviamo in una società cosiddetta di mercato che finisce spesso, se non sempre per condizionare e asservire a sé e ai suoi obiettivi immediati qualsiasi intervento educativo. Spesso è lei a dettare leggi anche alla Chiesa, per cui questa finisce per stare a rimorchio dei problemi stessi che questa società di mercato crea per tappare le falle e curarne le emergenze ma non ha la creatività di mettere in discussione la prospettiva di fondo che è un mercato per l'uomo e non viceversa. Mi pare che la Chiesa dovrebbe *in primis* riproporre la teologia del lavoro come teologia della vocazione e quindi rimettere al primo posto l'uomo e la costruzione della sua personalità attraverso l'educazione.

In altre parole bisognerebbe domandarsi non quanto incide la società di mercato sul modo in cui viene concepita l'educazione e la scuola, ma quanto incide il mondo dell'educazione e in particolare la capacità educativa della Chiesa sulla società di mercato e sulla scuola.

La Chiesa non può limitarsi a curare le disfunzioni più eclatanti di questa società, ma deve essere capace di pro-gettare, di gettare avanti un disegno capace di ricostruire l'uomo vero e intero, così come emerge dal disegno di Dio nella Rivelazione. Per questo

è quanto mai indispensabile in questa riflessione il contributo del teologo che io vedo come fondante.

Mi pare che questa riflessione ci spinga a sottolineare con estrema convinzione la differenza fra educazione e formazione. Nel linguaggio corrente, sia a livello scolastico sia aziendale, formazione sta a significare un processo di acquisizione di abilità e competenze funzionali al mercato del lavoro. Col termine educazione invece, intendiamo riferirci a quel processo attraverso il quale il “maestro” tira fuori dall’alunno le sue potenzialità e le porta al massimo compimento in vista della piena realizzazione dell’io. In altre parole la formazione intesa come sopra considera l’uomo un mezzo, l’educazione invece considera l’uomo un fine. È evidente che se vogliamo affrontare un discorso serio sull’educazione dobbiamo, anche per quanto riguarda l’economia e il lavoro, rimettere a fuoco queste categorie e anche queste gerarchie e cioè la formazione in funzione dell’educazione. In altre parole potremmo dire che l’educazione è un fattore di crescita anche economica.

La comunità cristiana troverà in queste acquisizioni anche scientifiche nuovi impulsi per sviluppare il suo impegno educativo e per ritrovare il coraggio di una proposta integrale della visione cristiana dell’uomo anche nel campo secolare, in questo caso dell’economia e del lavoro.

Comunque, se è vero quanto detto finora, più che mai la Chiesa si deve preoccupare di incidere sul piano educativo nella scuola. Se l’economia per essere più efficace implica il discorso dei fini e non solo dei mezzi non si può fare economia senza parlare dell’uomo dei suoi valori e quindi di educazione. Anche per questo la scuola è inevitabilmente un luogo di educazione e non può essere scavalcato o ignorato. Il discorso che faceva il prof. Zamagni sugli incentivi come su una sorta di “costrizione” sia pure implicita e velata, che stanno in qualche modo entrando anche a scuola deve trovare il mondo cattolico vigilante e attento anche perché il discorso è estremamente legato al futuro del lavoro. Se uno lavora “costretto” dagli incentivi vuol dire che di per sé non si riconosce o non si riconosce a pieno nel lavoro che fa. Ma uno che lavora così rende certamente meno di uno che vi si riconosce. L’obiettivo è quello che uno si trovi bene, si senta realizzato, si senta arricchito dal suo lavoro. In questo modo il lavoratore renderà di più anche sul piano dell’efficienza lavorativa.

Mi sembra molto importante anche bello recuperare quella dimensione contemplativa del lavoro che è stata richiamata. Spesso ci si lamenta che le cose non funzionano che il lavoro viene fatto per forza senza convinzione né passione nella assoluta indifferenza nei confronti dei destinatari del lavoro stesso. Ciò deriva inevitabilmente da una concezione funzionalistica e strumentale del lavoro. Se appunto le persone fossero aiutate a recuperare la dimensione

contemplativa del lavoro, se il lavoro fosse davvero concepito come strumento per realizzare la propria identità, avremmo dei lavoratori più felici e realizzati perché esprimono la parte più profonda di sé nel loro lavoro e i destinatari più contenti per un servizio certamente più accurato e più umanizzante e certamente un servizio, un prodotto migliore anche sul piano tecnico. Su questo punto, per esempio, poteva essere estremamente interessante un confronto con il teologo sul tema lavoro e vocazione.

Una concezione rigidamente funzionalistica del lavoro inoltre favorisce il diffondersi di una mentalità individualistica che riduce la persona umana semplicemente a consumatore e ignora invece la dimensione comunitaria che è essenziale nell'uomo.

Il lavoro, ogni lavoro, anche quello che sembra più isolato, ha inevitabilmente una valenza comunitaria. Se non si educa alla relazione interpersonale, al dialogo, alla reciprocità, alla comunione, alla fraternità, viene sacrificato anche quel livello strettamente economico che sembra quello che sta più a cuore. Curare queste dimensioni vuol dire curare e migliorare anche l'efficienza economica e produttiva di un'azienda.

Quanto diceva ancora il prof. Zamagni circa la necessità che d'ora in poi la scuola debba precedere l'impresa, invece di seguirla pedissequamente, mi sembra importante anche per noi Chiesa. L'alta cultura, diceva lui, ha sempre trascinato la società. È il livello di maggiore consapevolezza, di maggiore coscienza che deve aprire le strade nuove. La massa è facilmente ostaggio della superficialità e dell'istintività. Anche noi oggi siamo spesso tentati di andare dietro senza avere il coraggio di andare avanti. Siccome la Chiesa è profetica, è essenziale che preceda.

Se la scuola come coscienza critica della società deve precedere le imprese, educare l'offerta delle imprese, saper leggere e interpretare le linee della storia, a maggior ragione la Chiesa deve precedere la storia, educare l'offerta, essere propositiva dove si formano le coscienza e anche le competenze che sono sempre in funzione della persona. Proprio alla luce delle sfide che provengono dal mondo dell'economia e del lavoro le parrocchie devono essere stimolate a confrontarsi con questo mondo e a verificare in questo modo preciso la loro capacità di educare alla fede.

Credo che questi seminari siano un ottimo contributo allo sviluppo di quel progetto culturale orientato in senso cristiano di cui da tempo si parla. Con le integrazioni di carattere teologico che dicevo forse questo può essere un campo di sperimentazione importante e anche centrale. Misurandoci con il versante educativo, potremo sviluppare un tentativo significativo per rendere, come diceva il Papa, la fede cultura. Una fede che si misura con le sfide dell'educazione della società contemporanea, diventa certamente una fede pensata, consapevole e incarnata; questo credo sia l'obiettivo

del progetto culturale. Fra l'altro questo sarebbe importantissimo anche *ad intra* in quanto proprio nel campo della scuola e dell'educazione noi sperimentiamo la debolezza della nostra capacità educativa. Se invece anche con questi seminari e convegni noi riuscissimo a dare le coordinate di un nuovo impegno di evangelizzazione del mondo della cultura e dell'educazione noi faremmo un servizio anche ai soggetti educatori della comunità cristiana e mi sembrerebbe particolarmente importante perché non è vero che l'educazione anche all'interno delle nostre comunità parrocchiali possa prescindere da quelle che sono le sfide intrinseche della società in cui si vive. Forse spesso si vive un equivoco secondo cui l'evangelizzazione o la catechesi in parrocchia non avrebbe bisogno di un confronto culturale troppo impegnativo. Forse è per questa mancanza di solidità culturale e di consapevolezza critica che la nostra opera educativa spesso nelle nostre parrocchie svanisce al primo impatto con le sfide dell'ambiente.

Prof. Franco Frabboni

L'adulità

Sul palcoscenico della formazione, quali scenari illustrano l'odierna sfida all'adulità? Daremo risposta a questo interrogativo. Ci sembra peraltro preliminare semantizzare la parola adulità. Questo è il significato che le attribuiamo. Il "teatro" della società delle globalizzazioni (dei mercati e della cultura) concede un unico copione di recita: quello della liturgia dei coefficienti produttivi con la relativa conquista dei mercati e dei consumi. Siamo alla celebrazione del "dio-maggiore" della *razionalità economica*. A partire da questa angusta e asfittica visione esistenziale e socioculturale, la stagione adulta viene oggi "ideologizzata" come *l'età regina*: quella che conta di più perché dà le ruote al mercato del lavoro. Per certi versi, l'adulità fa da specchio umano alla globalizzazione economica. In metafora, assume il volto del *sole* (raffigura l'età dell'oro), mentre le altre stagioni della vita – infanzia, adolescenza, giovinezza, senilità – sopravvivono a fatica – in questa sorta di sistema statico, tolemaico – da *pianeti* dalla luce riflessa (raffigurano l'età del bronzo).

In particolare, i *tre pianeti* che precedono l'avvento dell'adulità (pur facendo da corona *al sole*) sembrano colpiti da un destino comune, la precoce loro delegittimazione sociale, culturale ed esistenziale, in quanto stagioni della vita flagellate dai venti gelidi che accelerano il precoce abbandono delle loro età evolutive. Questa condizione di progressivo loro svuotamento temporale è causata

dall'abbandono anticipato del proprio stadio generazionale a cui le costringe il sole dell'adulthood. La società *tutta-economia* sta ponendo lo scettro in mano, dunque, all'adulthood, perché simbolo di un'umanità (idealizzata dalla razionalità economica) che lavora-produce-spende-consuma. Sono comportamenti socioeconomici – questi – che la società mercantile considera “gioielli-di famiglia” proprietari, da porre vistosamente sul collo della *new economy*. Le precedenti età generazionali – infanzia, adolescenza e giovinezza (la vecchiaia scompare dal monitor delle stagioni della vita) – vengono “scippate” dei loro diritti sociali e civili, nonché dei loro “vissuti” esistenziali più profondi. E consigliate ad anticipare – *velocizzare* – l'uscita dalle proprie età evolutive, in modo da potere raggiungere al più presto quelle successive. Fino ad entrare precocemente in quella – paradisiaca – dove troneggia l'adulto-lavoratore.

Di tutto questo ne è paradigma l'odierna Riforma della scuola (legge 53/2003), che sulla falsa pedagogia dell'anticipazione della scuola primaria (ex elementare) taglia di netto *mezzo-anno* alla prima e alla seconda infanzia. In tal modo i bambini dell'asilo nido e della scuola dell'infanzia sono costretti a raggiungere *sei mesi prima* il successivo sbarco scolastico (rispettivamente la scuola materna e la scuola primaria). Questo paradigma dell'abbandono precoce della propria stagione evolutiva di appartenenza (piena di immaginari, incanti, sogni, utopie) va sotto il nome di “anticipino” della scuola elementare. L'appello che rivolgiamo ai genitori è quello di vigilare perché ai propri figli non sia fatto indossare l'abito del sabato (confezionato in una fasulla sartoria educativa), ma sia loro lasciata a disposizione l'antica colorata veste della domenica (confezionata in una premiata sartoria educativa).

Tutto questo per dire che il penultimo giorno della settimana simboleggia (come nel campionato di calcio) l'anticipazione – e forse la cancellazione – della giornata della festa. Nella quale l'infanzia ha sempre potuto bere, fino all'ultima goccia, il calice del suo mondo magico e straordinario: popolato di emozioni, di scoperte, di fantasie, di creatività. L'“anticipino” è una minaccia che volteggiava sulla bambina e sul bambino per via del suo volto mefistofelico nei confronti dell'infanzia di questo inizio millennio. Perché accelera e velocizza le sue età evolutive (fino a farle “scomparire”), spalancando le porte a quella pseudofilosofia dell'educazione che la considera una stagione della vita dalla quale sbarazzarci in fretta. Questa operazione di chirurgia generazionale viene praticata, per l'appunto, tramutando rapidamente i bambini in adulti “in-piccolo”. Siamo all'infanzia-bonsai: ammirata come infanzia-nana in tutto e per tutto simile all'adulthood-gigante. L'infanzia velocizzata trasforma i bambini in tante “minicopie” del mondo dei grandi. La loro *mission* sembra essere quella di approdare al più presto nel *luna-park* dei consumi-adulti, scimmiettandolo in tutto: nell'alimentazione,

nell'abbigliamento, nel tempo libero, nella comunicazione (a partire da quella elettronica) e nei sentimenti (a partire da quelli delle *telenovelas*).

Questa società *tutta-economia* sembra riprodurre il mondo del pittore Fernando Botero, popolato di bambini che sembrano adulti e di genitori con l'espressione di chi non vorrebbe mai crescere (mai entrare nel tunnel senza ritorno della vecchiaia). Sono nature morte, che vivono nella "rotondità" (è l'uomo rotondo, deriso da Nietzsche, simbolo dell'alienazione), accomunate tutte dalla stessa uniformità, da un'unica condizione di visibilità: l'essere in serie. In una società che sta sublimando il *totem dell'economia* (dei mercati e dei consumi) a divinità da venerare, l'adulterità che simboleggia l'uomo "utile", che produce febbrilmente e che consuma voracemente. Tanto da tramutarsi in una sorta di irresistibile "calamita" di attrazione e di simulazione per le altre età evolutive, a partire da quelle infantili. Questo agguato dell'anticipo scolastico preoccupa non poco perché concorre alla scomparsa dell'infanzia, costretta a portare precocemente sul naso lenti adulte non sintonizzate con i suoi dispositivi di interiorizzazione delle conoscenze e dei modelli di vita sociale e comunitaria. Sono "lenti" che la porteranno ad assecondare i desideri e i compiacimenti di quei genitori che la vogliono anzitempo capace di vedere e di ragionare come i grandi. Il prezzo salatissimo che i bambini pagheranno a questo guardare con gli occhi di un "ometto" sarà quello di percepire tutto in modo confuso, annebbiato, sdoppiato. Quindi, del tutto impossibilitati a cogliere i "fili" emotivi, affettivi, cognitivi e sociali che sono preliminarmente da dipanare per poi potere rianodare – personalizzare – il complesso gomito del loro universo di esperienze e di valori.

La calamita dell'adulterità ha come tragica conseguenza la scomparsa della creatività e del gioco nelle età evolutive che la precedono. Basti osservare come le Indicazioni nazionali per i Piani personalizzati (sono i Programmi che accompagnano la legge n. 53/2003) esprimano rimozione e censura verso un curriculum colorato di fantasia e creatività. Troneggia piuttosto un'istruzione declinata sulle conoscenze "utili" e di immediato di uso-sociale, nonché sulle competenze gradite al mercato del lavoro: sono le tre "i" dell'informatica, dell'inglese e dell'impresa (a cui si destinano risorse, insegnanti specializzati, laboratori). E mai le frecce delle Indicazioni nazionali mirano al bersaglio grosso delle conoscenze "non-utili", prive di contropartite mercantili, spendibili nell'intero arco della vita e non solo nella stagione del lavoro (nell'adulterità).

Dentro a questi scenari spogli di cultura e siglati da un'istruzione mnemonico-riproduttiva poco motivante e attraente per gli allievi non fa certo sorpresa e clamore la totale scomparsa delle *due stelle formative* – che sempre hanno brillato nei Programmi didattici

della scuola del novecento – storicamente visibili a occhio nudo nel cielo della scuola: *la creatività e il gioco*.

Stiamo parlando della dimensione *fantastico-emotiva* (la creatività) e della dimensione *ludica* dell'istruzione (il gioco): cariche di logiche divergenti e di rotture-trasgressioni cognitive. Proprio perché *espulse* dal “monitor” dell'odierna Riforma della scuola, in queste righe le inonderemo di luce. Denunciando, nel contempo, questa inaccettabile loro esclusione dalle *Indicazioni nazionali* in via di approvazione nei Decreti delegati.

1. *La creatività*

Le *Indicazioni nazionali* esprimono rimozione e censura verso un curriculum colorato di *creatività*. Spegnendo questa luce formativa, la scuola si “imbratta” di un'istruzione pedantesca che relega in soffitta, una volta ancora, i codici del musicale, del gestuale, dell'iconico, della manualità e della motricità. La *creatività* a cui viene data abitualmente ospitalità è la parodia, la controfigura di qualsivoglia grammatica dell'immaginario e della fantasia. Quali le cause di questa identità caricaturale della *creatività* a scuola? Ci sembra di potere rispondere che sul banco degli imputati va chiamato proprio il modello culturale nozionistico, enciclopedico e trasmissivo che ritroviamo nelle *Indicazioni nazionali*. È un modello verbalistico e libresco del *fare-scuola* (condannato con forza dalla ricerca pedagogico-didattica più avanzata) che ha quale suo inesorabile rovescio della medaglia il *confinamento-declassamento* dei linguaggi espressivo-creativi al ruolo occasionale di esperienza compensativa, di “stampella” di sostegno. Hanno il compito di disintossicare lo stress mentale prodotto durante l'istruzione ufficiale se questa indossa gli abiti del modello nozionistico-enciclopedico. Cosicché, i linguaggi grafico-pittorico, musicale, iconico, teatrale e manipolativo, anziché farsi oggetto di competenza logico-immaginativa (in quanto “lente” per potere guardare-capire-reinventare il mondo), vengono relegati – in guisa di Cenerentola – ad accudire la *bassa-cucina* dell'intrattenimento degli allievi negli *spazi break* dell'insegnamento ufficiale. Come dire, negli spazi didattici della scuola alla *creatività* vengono fatte indossare le vesti giullaresche del *clown* con il compito di distrarre gli allievi, per qualche attimo, dalla cultura ufficiale: portandoli temporaneamente in groppa alla fantasia prima di riprendere posto nel banco in attesa del rintocco canonico delle ore disciplinari, delle lezioni frontali che occupano il palinsesto quotidiano della vita scolastica.

2. *Il gioco*

Le *Indicazioni nazionali* esprimono rimozione e censura verso un curriculum colorato di *gioco*. Spegnendo questa luce formativa, la

scuola si “imbratta” di un’istruzione pedantesca che costringe una volta ancora a mimare, in un canto, quel sorriso e quella felicità che l’allievo forzatamente spegne quando si trova di fronte al manuale-lezione-lavagna (in classe) e alle attività informatiche e di inglese (nei laboratori).

Di più. Ridotto alla povertà pedagogica (è abitualmente relegato ad alleviare l’immobilità-sedentarietà accumulata in classe), al *gioco* – quando trova cittadinanza a scuola – viene fatta indossare la maschera (tragica) della sua caricatura. Una spremuta di quattro salti all’aperto, conditi con un una microesplosione di motricità, libertà e spontaneità, permette di avere di ritorno (negli spazi dell’istruzione ufficiale) degli allievi silenziosi, concentrati, disciplinati. Questa è la sua parodia. La pratica programmata (i dieci minuti dell’intervallo) del *gioco spontaneo* è molto remunerativa per una scuola *targata-Polo* che intende usarlo da preziosa “valvola” di scarico della fatica mentale accumulata ascoltando l’insegnante e memorizzando le conoscenze trasmesse dal libro di testo. Purché – questo è il suo prezzo pedagogico – resti fuori dall’uscio della classe il suo profumo alfabetico: i suoi canoni semiologici e semantici, le sue grammatiche e sintassi, il suo gusto per l’imprevisto e per l’avventura, la sua voglia inesauribile dell’emozionante, dell’azzardo, del comico, del magico. Questo profumo è possibile rintracciarlo e divulgarlo ancora negli spazi didattici della scuola, al di là della Riforma Moratti? *Sì è possibile*: allora non perdiamolo dal nostro olfatto, non lasciamocelo del tutto sfuggire verso quel cielo che raffigura il paradiso perduto di un’infanzia e di un’adolescenza felici.

Prof. Don Gianni Manzone

La responsabilità della comunità ecclesiale di fronte all’espansione del mercato nella società civile

Come la comunità ecclesiale parla alla ricerca di identità propria della società dei consumi e del benessere? In primo luogo, proprio il consumismo, paradossalmente, esprime l’autotrascendenza della persona. E il desiderio infinito, presente nel consumo, può essere trasformato nell’apertura e ricerca libera dell’infinito, ma con l’infinità posta in Dio. Qui sta la risposta al desiderio infinito: porre la ricerca per la novità nella comunità di coloro che trovano la loro identità nel desiderio di Dio, a cui risponde la grazia divina. Tale desiderio è segnato dalla semplicità, dalla comunità e dalla creatività, non negando la realtà delle transazioni e del consumo, ma trasformandola attraverso i simboli dell’amore e della speranza.

Come può il carattere degli individui essere formato così che gli intrinseci valori della comunità, di relazione e di visione personale siano incarnati di fronte alla continua sfida di una società in cui l'identità si eguaglia al consumo? Questo è un impegno educativo che la chiesa porta avanti, affinché diventi parte essenziale della riforma sociale e compito della famiglia, della scuola, della pubblica opinione e dei media. Si tratta di formare consumatori capaci di pianificare i loro consumi, di ordinare gerarchicamente i loro desideri, di giudicare la qualità dei beni e le loro intenzioni, così che i valori morali possano essere sostenuti e possa prendere forma una visione religiosa non in modo settario, ma in un modo ospitale al dialogo religioso.

Nella società del benessere la ricerca per l'identità è stata focalizzata in maniera preponderante sulla realtà sociale e culturale attraverso il desiderio illimitato per ciò che è nuovo, eccitante e stimolante. Si è così rivelata la fragilità della persona in questo desiderare. Il danno è che noi siamo divenuti dipendenti dagli stimoli che la società consumistica ci dà. Poiché noi diventiamo sempre più dipendenti da tali stimoli, la nostra interiore identità, ridotta ad una questione "privata", è minacciata e indebolita. Non si tratta del fatto che noi siamo dominati dai beni che noi adoriamo, ma che la nostra interiore identità è in costante bisogno di rafforzamento attraverso lo stimolo del consumo. L'identità individuale viene sopraffatta dalla cultura di mercato. A motivo dell'eccessiva stimolazione l'identità appassisce: la libertà come scelta e consumo di beni non è integrata nella scelta di sé come progetto di vita.

Il compito della chiesa di fronte alle questioni obiettive sollevate dalle forme della civiltà contemporanea consiste nel porre un'alternativa creativa attraverso la creazione di una comunità diversa, che esprima il suo desiderare attraverso i simboli della libertà e dell'amore, rendendo capace l'identità umana di trovare una nuova vocazione, ulteriore a quella del consumo e dove stanno insieme mercato e società, maschio e femmina, lavoro stipendiato e volontario, libertà personale e impegno politico, famiglia e lavoro.

La visione cristiana dell'identità dovrebbe essere creativa, e segnata dal riconoscimento del limite e da un'assenza di desiderio compulsivo, desiderio che connota il consumismo contemporaneo. C'è bisogno di trovare la vera identità in una relazione con quello Spirito di amore e di verità che fu presente nel ministero di Gesù e che lo risuscitò. Quello Spirito può rendere responsabile la creatività umana, ma può anche condurre le comunità in relazioni che non dipendono semplicemente dalla ricchezza e dal consumismo. Infine l'identità cristiana può provvedere una sicurezza nel mondo frammentato dell'economia globale, dove tutte le identità locali sono sfidate e anche talvolta distrutte dal potere del mercato.

Al di là di questo approccio etico-individuale, e anche al servizio di tale approccio, la chiesa si propone l'interrogativo circa le forme istituzionali che meglio consentano il governo del processo del mercato e la giusta distribuzione dei suoi benefici. La critica della civiltà mercantile, elaborata a procedere dal punto di vista della coscienza permette di elaborare un progetto politico che non sia precipitosamente contratto nell'ottica del mercato ma risponda alla domanda sulla qualità della vita umana che la nostra civiltà sta producendo³.

Prof. Don Guglielmo Malizia

1. Istruzione, formazione e mercato del lavoro

Sul piano teorico il modello interpretativo attualmente più seguito per spiegare le relazioni tra istruzione, formazione e mercato del lavoro è quello "interattivo" che a partire dagli anni '90 ha sostituito l'impostazione "domandista" del capitale umano. Le relazioni tra istruzione e formazione da una parte e crescita economica dall'altra non si possono basare solo sulla domanda di lavoro, ma bisogna parimenti prendere in considerazione attenta la qualità dell'offerta. L'impianto e la qualità delle attività imprenditoriali non possono prescindere dalla presenza in loco delle necessarie competenze per svolgerle. Assicurare più e migliore istruzione e formazione a tutti e soprattutto a quanti sono disoccupati o sottoccupati, benché possa comportare nel breve termine spese consistenti, tuttavia è segno di una visione strategica che nel lungo periodo offre dei ritorni ben superiori agli svantaggi del momento. L'analisi della domanda di lavoro possiede una rilevanza centrale per la definizione delle politiche educative; però, sarebbe errato da parte delle imprese perseguire una politica autoreferenziale, ma devono anch'esse mettersi al servizio della istruzione e della formazione delle persone e tener conto dei valori che queste esprimono. Si richiede pertanto un monitoraggio costante delle istanze della domanda e dell'offerta per giungere ad elaborare strategie concertate, mentre ogni politica a senso unico da parte del sistema economico sarebbe necessariamente perdente. Gli interventi del governo sul lavoro non possono consistere in una semplice presa d'atto dei dati economici, ma devono prendere in considerazione attenta le correlazioni tra le dinamiche dello sviluppo e i bisogni dei singoli e dei gruppi. In questo contesto il modello "interazionista" non rifiuta il meglio di quello "domandista", ma provvede a integrarlo.

³ Per lo sviluppo di queste idee, cfr. G. MANZONE, *Il mercato. Teorie economiche e Dottrina sociale*.

L'intervento pubblico non è più focalizzato come nel passato sul sostegno alla domanda aggregata da parte dello Stato secondo la tradizionale impostazione keynesiana, ma mira a favorire in una prospettiva di natura promozionale l'incontro tra domanda e offerta e ad aiutare le persone che nel mercato del lavoro si trovano in una condizione di debolezza come giovani, donne, cassintegrati, disoccupati di lungo periodo, extracomunitari. Tenuto conto anche della natura eterogenea, discontinua e segmentata del mercato del lavoro, viene predisposto un ampio ventaglio di misure di politica attiva rivolte a rispondere in maniera flessibile alla complessità della domanda e dell'offerta: tra esse assume una posizione centrale la formazione professionale. Infatti, la garanzia del lavoro non coincide più con il posto fisso assicurato a vita, ma consiste in una gamma di dispositivi mirati ad elevare il livello di istruzione e di formazione del soggetto e l'efficienza del mercato del lavoro allo scopo che il lavoratore possa beneficiare del massimo di possibilità nei percorsi di mobilità tra una impresa e l'altra e nell'alternanza tra formazione e lavoro.

L'attuale recupero della centralità del capitale umano e della relazione tra istruzione e formazione da una parte e istruzione dall'altra non è più interpretabile in senso meccanicistico e automatico. Infatti, si è ormai pienamente consapevoli degli stretti rapporti che intercorrono tra sistemi educativo, produttivo ed occupazionale. L'interpenetrazione che si registra tra sfera sociale e sfera economica, il radicamento dell'economia nella società portano a una *prospettiva multidimensionale dello sviluppo* che fonda la presenza di molteplici e differenziati itinerari di crescita il cui successo è condizionato dalle interazioni specifiche che si creano in un determinato contesto tra variabili di diversa natura. In questo quadro l'investimento in istruzione e formazione non viene più visto solo come una scelta individuale effettuata in nome di una razionalità esclusivamente strumentale, ma è interpretato in un'ottica più complessa che prende in considerazione vari altri fattori quali i mercati di lavoro particolari come quelli "interni", la contrattazione tra organizzazioni datoriali e sindacali, la disparità nella distribuzione delle ricchezze, il quadro istituzionale in cui le scelte si collocano. La valenza dell'investimento in istruzione e in formazione non viene più calcolata sulla base soltanto dell'aumento del reddito, ma anche in termini di crescita di occupabilità del lavoratore e di adeguamento alle esigenze delle imprese e alle innovazioni tecnologiche e organizzative.

Questo non significa che non rimangano dei *problemi* importanti da affrontare. Anche oggi un livello alto di istruzione e di formazione facilita il reperimento di una occupazione, ma non offre alcuna sicurezza che la si trovi veramente e soprattutto che corrisponda al titolo posseduto. Quest'ultimo è raggiunto da fenomeni di svalutazione e di inflazione che comportano una crescita continua

verso l'alto del grado di istruzione formale necessario per inserirsi nel mercato del lavoro, mentre tendono a marginalizzare chi vi entra con credenziali educative deboli. A loro volta queste sono sempre più un segno formale del livello di qualifica raggiunto, mentre sempre di meno riescono a svolgere una funzione di filtro delle persone più capaci o a indicare le conoscenze e le competenze realmente possedute. È anche entrato in crisi il monopolio del sistema di istruzione come unico canale di trasmissione dei saperi e di formazione.

Tuttavia il *limite maggiore del modello "interattivo"* risiede altrove. Pur presentando un insieme di vantaggi rispetto a quello "domandista" di cui supera l'autoreferenzialità del sistema economico, e valorizza invece le connessioni di quest'ultimo con il sistema educativo, il ruolo dell'istruzione e della formazione professionale iniziali e ricorrenti, l'attenzione alle attitudini dei singoli, la sensibilità sociale, l'imparare ad apprendere, la concertazione e la negoziazione, tuttavia non incide se non marginalmente sull'assunto principale del modello "domandista" secondo il quale il significato e il bene di ciascuno vengono a coincidere con l'utile e il produttivo. L'occupabilità del soggetto assurge a valore fondamentale e nessuno può discostarsi sostanzialmente dal modello di uomo o di donna che lo sviluppo economico di un certo periodo storico richiede.

Diversa è la portata e l'incidenza di un modello "*personalista*" che ponga al centro la persona e non il sistema economico o le imprese o l'occupabilità. In questo caso è la persona che diviene il fine a cui vengono subordinati la crescita e i processi di istruzione/formazione. Pertanto, lo sviluppo non ha senso se dovesse ledere anche un solo soggetto. L'istruzione e la formazione non hanno valore in se stesse, ma in quanto sono considerate da ciascuno uno strumento significativo per perfezionarsi e rendersi migliore. Inoltre esse non si giustificano in quanto esigenze oggettive del tempo, ma perché le persone vi riconoscono un'esperienza che le fa crescere. Livelli anche molto elevati di crescita economica e una estrema diffusione dell'istruzione e della formazione non sono sufficienti se al tempo stesso non rendono più persona ogni persona. Non è accettabile che la realizzazione dell'uomo si riduca al suo lavoro: il percorso da realizzare è invece quello opposto di rendere il lavoro, l'occupabilità e l'economia strumenti per sviluppare al pieno ogni persona e tutta la persona.

2. La riforma Moratti: una legge di principi validi a confronto con i problemi dell'attuazione

Mi sembra che nella riforma Moratti (legge n. 53/2003) si possa riscontrare l'*adozione* senza remore del modello "*personalistico*" dei rapporti tra istruzione e formazione professionale da una parte e sviluppo socio-economico dall'altra: i motivi sono vari e cercherò di focalizzarli sinteticamente nel prosieguo.

Anzitutto, la legge parte da una definizione alta delle *mete* della riforma che si fonda sulla *centralità della persona* che apprende e sul rispetto dei ritmi dell'età evolutiva e delle differenze e dell'identità di ciascuno. Tutto ciò avviene nel quadro della promozione dell'apprendimento in tutto l'arco della vita, nel senso che, come è 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.

Anche 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 e titoli è in piena linea con il modello "personalistico". Infatti, la formazione professionale non può più essere concepita come un addestramento finalizzato esclusivamente all'insegnamento di destrezze manuali, né la distinzione con l'istruzione va 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. Questo tuttavia non significa che sia la stessa cosa dell'istruzione: conoscere con l'obiettivo principale di agire, costruire e produrre non può essere confuso con il conoscere e agire con l'intento prioritario di conoscere.

Nel quadro del modello "personalistico", l'istruzione e la formazione non costituiscono due itinerari separati e gerarchizzati, il primo di serie A e il secondo di serie B. La concezione secondo la quale prima viene l'istruzione e per una durata la più lunga possibile in quanto realizzante e liberante, e successivamente la formazione, purché il più avanti nella carriera dell'allievo perché a rischio di unilateralismo e di perpetuazione della marginalità sociale, risulta priva di fondamento. I due percorsi sono *modalità alla pari dell'educazione*, forme diverse di apprendimento e di sviluppo della personalità, occasioni di realizzazioni di autentiche vocazioni specifiche.

Come ho scritto nel titolo di questa sezione, i problemi non riguardano i principi, ma l'attuazione e mi riferisco al recente *Accordo Stato-Regioni su istruzione e formazione*.

È senz'altro positivo che l'attivazione dei corsi di istruzione e di formazione professionale, rivolti alle ragazze e ai ragazzi che, concluso il primo ciclo di studi, manifestino la volontà di accedervi, non sia stata rimandata a un momento successivo all'emanazione dello specifico decreto legislativo. Il raggiungimento dell'accordo e l'emanazione del testo hanno evitato la perdita di un altro anno scolastico-formativo. In questa stessa linea è da considerare un passo avanti l'affermazione che i percorsi appena citati debbano avere una durata almeno triennale. Inoltre, ai fini dei passaggi fra sistemi vengono riconosciuti i crediti formativi, acquisiti non solo negli itinerari appena ricordati, ma anche sull'apprendistato; in aggiunta si conviene sull'esigenza di attivare un percorso articolato di partenariato istituzionale a livello nazionale, entro il 15 settembre 2003, in raccordo con il livello regionale, per la definizione degli standard formativi minimi.

Il problema sarà, anche qui, in primo luogo, il rispetto dei tempi tecnici. Ma a un livello pedagogico più profondo non sembra superata nell'impostazione dell'accordo la natura di «crocerossa» che viene attribuita ancora preminentemente al canale di istruzione e di formazione professionale (cioè di puro salvataggio di «drop-out»). Sembra inoltre che continui a essere messa in primo piano una idea di «integrazione» che riduce la formazione professionale a laboratorio tecnico della scuola. L'accordo pare anche legittimare unicamente l'impostazione disciplinare a scapito di quella di area. Inoltre, vanno sottolineate due assenze: delle azioni di personalizzazione e della continuità formativa verso la formazione superiore.

Peraltro, su questa materia c'è da fare i conti con prassi e opinioni piuttosto distanti dall'impostazione ministeriale: si allude per un verso alla legge Bastico dell'Emilia Romagna che di fatto tende ad accreditare solo la formula della integrazione sopradde-tta, e peraltro verso alle proposte della Confindustria che chiedono di situare l'aristocrazia dell'istruzione tecnica tra gli indirizzi del liceo tecnologico. Questa seconda opinione circola anche tra operatori scolastici, che pretendono di pensare gli istituti tecnici come licei tecnologici e al tempo stesso intenderebbero mantenere una impostazione da istruzione/formazione professionale (continuando l'anacronismo di parlare di istruzione tecnica invece che di istruzione e formazione professionale)⁴.

⁴ Riferimenti bibliografici

BERTAGNA G., *I rapporti tra istruzione/formazione e sviluppo socio-economico. Quale modello?*, Paper, 2002.

LODIGIANI R., *La formazione come risorsa*, in "Studi di Sociologia", 37/1999, n.3, pp.345-364.

MALIZIA G. – C. NANNI, *Dalla delega ai decreti attuativi: il difficile percorso della 53/2003*, in "Orientamenti Pedagogici", 50/2003 (in corso di pubblicazione).

In merito al luogo in cui può avvenire la formazione ai valori intesi come preferenze sottostanti nelle singole persone per effetto della formazione ricevuta in una determinata cultura si possono individuare due opposte concezioni.

Da parte della Chiesa si ritiene preferibile, per non dire essenziale, che la iniziazione a una determinata concezione del mondo si effettui in un ambiente culturale omogeneo. Lo sviluppo della capacità critica avviene confrontando le situazioni con un criterio di giudizio e, attraverso tale processo, il nuovo essere umano perviene a maturità; dopo di che, essendo in grado di giudicare, potrà fare oggetto di critica lo stesso criterio da lui adottato per decisione dei suoi genitori e potrà liberamente scegliere, se lo vorrà, un nuovo sistema di valori. I genitori, peraltro, avendo deciso di farlo esistere, hanno anche il diritto-dovere di farlo esistere in condizione umana, cioè con un criterio di riferimento in base al quale è possibile pervenire alla autonomia di giudizio. Una coscienza senza un criterio preciso di riferimento sarebbe disintegrata dalla molteplicità conflittuale dei criteri che la società moderna presenta.

Da parte dei laici ci sembra esista invece la convinzione che lo sviluppo delle personalità avvenga meglio tramite un processo di interazione culturale che abitui il nuovo cittadino a rispettare e valorizzare le diversità. Si teme inoltre che la formazione in una «scuola di tendenza» si esaurisca nel richiamo nozionistico alla Costituzione e alle sue norme, senza tradursi in una organizzazione della vita scolastica che sensibilizzi a un concreto e responsabile esercizio di diritti e di doveri.

1. Caratterizzazione dei sistemi scolastici europei secondo 4 modelli

1.1 Modello scandinavo: scuola unica (Danimarca, Finlandia, Norvegia, Svezia, Islanda). Constatazione: Cultura Luterana. In questi Paesi ci si propone di promuovere una migliore eguaglianza delle opportunità dando lo stesso insegnamento a tutti gli alunni il più a lungo possibile, cioè durante tutta la scuola obbligatoria che dura 9 anni, dai 7 ai 16 anni di età (con qualche opzione a partire dall'8° anno). Non ci sono voti né bocciature, ma una prima valutazione si effettua all'8° anno. L'obiettivo è lo sviluppo globale della personalità.

1.2 Modello anglosassone: scuola polivalente (Inghilterra e Galles, Scozia, Irlanda del Nord. Constatazione: Cultura Anglicana. La scuola polivalente (*comprehensive school*) si differenzia dalla scuola unica per il fatto che non unifica scuola elementare e scuola secondaria inferiore, ma crea nella secondaria inferiore una mede-

sima gamma di opportunità offerte a tutti. Dal 1988 le scuole inglesi possono scegliere un curriculum nazionale che è per almeno il 50% uguale per tutti. Ci sono molti momenti di valutazione, ma non bocciature. In Inghilterra, gli alunni frequentano per il 90% la *comprehensive school*, il 3,8% la *grammar school*; il 3,5% la *modern school*, e l'1% la *technical school*. In Scozia la *comprehensive school* è frequentata dal 99% della popolazione scolastica in età di obbligo scolastico.

1.3 *Modello germanico: scuola differenziata* (Germania, Austria, Lussemburgo, Svizzera, Olanda. Costatazione: Cultura a predominanza Evangelica. Ci si propone un orientamento precoce (in Germania all'età dà 10 anni) secondo tre indirizzi al fine di favorire l'inserimento sociale e professionale e garantire l'impregnazione lenta delle conoscenze.

1.4 *Modello latino e mediterraneo: tronco comune* (Francia, Italia, Spagna, Grecia, Portogallo). Costatazione: Cultura Cattolica e Ortodossa. Si vuole prestare maggiore attenzione all'acquisizione delle conoscenze; la valutazione è frequente e la bocciatura possibile nella misura in cui non si acquisiscono le conoscenze ritenute indispensabili. La Francia però esclude dal tronco comune una parte non trascurabile di alunni meno dotati al fine di impedire la loro emarginazione.

2. La curva sigmoide

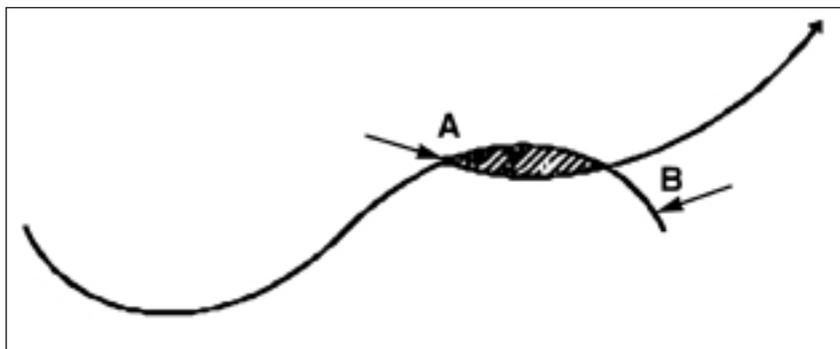


Figura 1.

La curva sigmoide (C. Handy, *The empty Raincoat. Making Sense of the Future*, Hutchinson, London 1994, 49-54) può essere utilizzata per esprimere l'andamento delle istituzioni e delle organizzazioni: si inizia lentamente e sperimentalmente, per tentativi, con errori ed insuccessi, poi si incomincia a salire, si arriva a un culmine, ma alla fine si è costretti a discendere fino a quando tutto finisce. Le unità di tempo che scandiscono una simile evoluzione sono andate sempre più abbreviandosi; in passato si poteva fare ri-

ferimento a una intera generazione o almeno a decenni, ora si tratta di anni e talvolta di soli mesi: l'accelerazione dello sviluppo connota ogni curva sigmoide.

Il segreto perché la crescita si mantenga costante consiste nell'iniziare una nuova curva sigmoide prima che la vecchia si avvii verso la discesa. Il punto ottimale è quello indicato nella fig. 1 con la lettera A: c'è abbastanza tempo, ci sono ancora risorse, non manca l'energia necessaria per rilanciare una nuova curva. Tutto sembra ovvio, ma si constata generalmente una forte resistenza da parte degli individui coinvolti nel processo i quali non accettano di mettere in discussione l'andamento della curva proprio nel momento della sua maggiore crescita. Un cambiamento di atteggiamento è possibile solo se riuscissero a vedere il punto B della prima curva in cui lo sviluppo prima decresce e poi cessa definitivamente; ma ciò non è possibile poiché si tratta di rinunciare a quanto appare evidente, che cioè le cose stanno andando bene.

La nuova curva richiede gente nuova e nuove idee. Il fatto che chi vuole conservare l'istituzione così com'è deve coesistere con chi vuole innovare i processi in atto spiega come la parte tratteggiata comune alle due curve stia a indicare un periodo di confusione, di incertezza e di conflitti. Ciò che un tempo sembrava ovvio cessa di essere valido perché cambiano i significati dei comportamenti e le esigenze dei sistemi di valore. Si pongono nuovi interrogativi; questi suscitano nuove idee, esprimono nuove possibilità, danno origine e nuove ipotesi; le nuove ipotesi esigono di essere sperimentate, valutate ed eventualmente attuate su larga scala, ma alla fine riconsiderate e modificate. Si tratta di scelte tutte opinabili che vanno compiute in una società sottoposta a rapido cambiamento, tenendo presente che il costo che ciascuna scelta comporta si potrà sapere solo a operazione compiuta. Indicare il punto B è compito di chi svolge una funzione profetica, funzione che può essere assunta da convegni e seminari di studio come quello organizzato dalla CEI nei giorni 26-27 settembre 2003 a Roma.

Prof. Giorgio Bocca

**Economia – lavoro – educazione.
Alcune note di pedagogia sociale**

1. Premessa

Il punto di avvio di queste riflessioni è la presa d'atto della affermazione del concetto di educazione permanente quale dimensione fondamentale che 'lega' l'intera dinamica vitale dell'uomo al suo processo di progressiva personalizzazione. L'educazione permanen-

te si presenta come l'aspetto 'esteriore' del processo di progettazione esistenziale che ciascuna persona delinea per sé e persegue, nella ricerca di esperienze, persone, riflessioni... utili alla propria costante crescita.

In tal senso, risulta più corretto introdurre il concetto di 'formazione', inteso quale assieme di proposte emergenti dalla società al fine di collaborare con l'individuo nella sua educazione permanente. Troviamo così l'istruzione educativa, quale particolare modalità di formazione intesa a collaborare con la famiglia nella educazione iniziale dei soggetti in età evolutiva e con l'adulto nel suo processo di accrescimento culturale e di perfezionamento professionale. La formazione all'interno delle organizzazioni costituisce l'aspetto di formazione continua che mira a fare convivere le esigenze di apprendimento tipiche delle organizzazioni all'interno della dimensione post fordista con il bisogno di educazione permanente del lavoratore.



Possiamo quindi proporre questo schema che coglie l'educazione permanente come background di una tripolarità interattiva fra 'formazione', 'lavoro' e 'economia', in grado di delineare molteplici esiti⁵.

⁵ Bibliografia

- ABRAHAM, 1967, K. ABRAHAM, *Educazione economica*, Armando, Roma, 1967.
 COOMBS, 1981, Ph. H. COOMBS, *Crisi mondiale dell'educazione*, Quaderni CENSIS, 367-368/1981.
 CRESSON, 1995, E. CRESSON, *Inseanae ed apprendere verso la società conoscitiva*, Bruxelles, 1995.
 DELORS, 1993, J. DELORS, *Libro bianco su Crescita competitività e occupazione*, Bruxelles, 1993.
 Lisbona 2000, Consiglio europeo di Lisbona, *Conclusioni della presidenza*, 2000
 FORCE, Progetto pilota FORCE (Formazione Continua nella CE), 1985
 Memorandum, 2000, Commissione delle CC.EE., *Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente*, COM(2000) 1832, Bruxelles, 2000.
 OCSE, 1985, OCSE, *L'enseignement dans la société moderne*, Paris, 1985.
 Scurati, 1997, C. Scurati, *Pedagogia della scuola*, La Scuola, Brescia, 1997.
 Stoccolmea 2001, Consiglio europeo di Stoccolma, *Conclusioni della presidenza*, 2001.
 RICOEUR, 1998, P. RICOEUR, *La persona*, Morcelliana, Brescia, 1998.
 STAHL, NYHAN, D'ALOJA, 1993, T. STAHL, B. NYHAN, P. D'ALOJA, *The learnin organization*, Task force Education Training Youth, Bruxelles, 1993.

2. *L'economia e la formazione*

Dapprima l'ipotesi dell'economia quale tema di studio essenziale all'interno dei processi di istruzione educativa che si svolgono nella scuola (Abraham) in quanto essenziali alla comprensione dei fenomeni in atto.

Quindi la delinearazione del paradigma economico quale la chiave di lettura di molteplici fenomeni socio politici, quasi quanto il 'politico' negli anni '70 o la 'teologia' in alcuni periodi della storia medioevale e moderna.

In tal senso, l'economia diviene «*«modello» tendenziale per una rirazionalizzazione complessiva della situazione*» della scuola e della formazione (Scurati, 1997, p. 192). Ciò a due livelli: 'micro' in quanto criterio di analisi e di lettura della capacità della singola istituzione scolastica di gestire, in termini di efficienza ed efficacia, la propria autonomia; 'macro' in quanto metro di giudizio circa il ritorno economico degli investimenti pubblici sulla scuola (Coombs, 1981).

D'altro canto, l'economia può rappresentare un paradigma di regolazione del mercato, sì da farne una 'istituzione giusta' (Ricoeur, 1998) al cui interno tutti i soggetti abbiano spazio e libertà di azione. In tal senso, essa rappresenta il paradigma della formazione in quanto spazio al cui interno ciascun soggetto 'formativo' possa e debba trovare un proprio spazio di espressione. L'economia è qui naturalmente colta nella sua dinamica che richiede un luogo 'altro' che la regoli (secondo il teorema di Gödel); tale luogo è l'istituzione politica (la Repubblica nelle sue articolazioni: Stato, Regioni, Enti locali, scuole dell'autonomia). L'istituzione politica vi ritrova un proprio specifico ruolo su due piani: la tutela della 'giustizia' (intesa nell'accezione del rispetto del patto Costituzionale), la garanzia, di parte 'terza', ai cittadini circa la 'pubblicità' dell'offerta presente sul mercato.

Nel più ampio ambito puramente formativo (formazione all'interno delle organizzazioni profit/non profit) il calcolo del ROI (ritorno dell'investimento) rappresenta una delle linee guida che regolano l'attivazione dei processi.

3. *Il lavoro e l'economia*

L'istruzione e la formazione sono lette in sede di Unione Europea quali 'chiavi di accesso allo sviluppo socio economico' (Delors, 1993), sì che *“la posizione di ciascuno nello spazio del sapere e della competenza sarà decisiva (...) il rapporto conoscitivo strutturerà sempre più intensamente la nostra società”* (Cresson, 1995). Si tratta di un'esigenza così radicata da produrre una specifica attenzione all'emergere di forme di apprendimento non formale che vanno identificate e sancite quali risorse ulteriori (Memoran-

dum, 2000) in direzione dell'obiettivo strategico di divenire entro il 2010 "l'economia basata sulla conoscenza più competitiva e dinamica del mondo, in grado di realizzare una crescita economica sostenibile con nuovi e migliori posti di lavoro e una maggiore coesione sociale" (Lisbona, 2000), ricercando al contempo "qualità, efficacia, accessibilità ed apertura a tutti dei sistemi di istruzione e formazione" (Stoccolma, 2001).

L'identificazione della 'società cognitiva' quale prospettiva per l'Unione Europea ha subito anch'essa un profondo viraggio all'interno di un linguaggio sostanzialmente economico. Non è un caso che alla radice di termini quali 'capitale umano' stiano economisti di chiara fama (Beker, 1980), mentre su questa identificazione del 'valore' della risorsa umana si è venuto a costruire tutto un lessico *ad hoc* (investimento formativo, risorsa umana, mercato del lavoro...), mentre la stessa Commissione delle Comunità europee sta studiando la possibilità di considerare, in termini fiscali, la formazione quale 'investimento' e non più 'costo'. Per similarità, le organizzazioni vengono considerate, in termini antropomorfici, quali 'learning organizations' direttamente dilettezzantesi con lo sviluppo delle risorse umane (Stahl, Nyhan, D'Aloja, 1993).

4. Il lavoro e la formazione

La convergenza fra globalizzazione, automazione ed integrazione dei processi organizzativi, ha prodotto per le imprese la necessità di sapersi 'ricollocare' flessibilmente all'interno di un mercato che viene definito come 'turbolento'. L'automazione, soprattutto, ha portato a modi e forme di riorganizzazione interna dei processi produttivi che vedono il ruolo 'umano' spostato da professionalità di prodotto a professionalità di controllo di processi. Emergono così modalità di organizzazione del lavoro sostanzialmente imperniate sulla capacità autoorganizzativa di gruppi di lavoratori ad elevata professionalità i quali si fanno carico sua della gestione routinaria dei reparti che delle eventuali disfunzioni nel loro funzionamento. Ciò determina sia l'emergere costante di nuove professionalità direttamente dal modificarsi dei processi lavorativi, sia l'esigenza di dare vita a processi formativi, volti alla risoluzione dei problemi, che fanno della immediatezza nell'intervento il loro punto di forza.

L'emergere di nuove professionalità pone quindi il problema essenziale circa la possibilità di definirne un profilo utile alla attivazione di nuovi processi formativi ad hoc che vedano realizzarsi forti economie di scala nella interazione di più soggetti formativi (es. IFTS).

D'altro canto, emerge anche il problema di poter realizzare una formazione piena dell'uomo anche attraverso il lavoro (la cul-

tura del lavoro) si da farne oggetto di una specifica linea formativa (II canale Moratti, ad es.).

5. *L'economia influenza il lavoro attraverso la formazione*

La formazione, ma soprattutto l'istruzione educativa iniziale, viene a costituirsi quale 'collo di bottiglia' per i processi di sviluppo economico produttivo. La risorsa fondamentale per la società europea è rappresentata dalla sua capacità di dare vita a produzioni di elevato valore aggiunto, lasciando viceversa le produzioni di scarso valore ai mercati del lavoro di basso costo rappresentati dai mercati emergenti. In tal senso, la presenza di una solida formazione di base nella popolazione rappresenta la condizione essenziale al fine di poter permettere soluzioni di qualificazione e riqualificazione della forza lavoro in relazione al mutare delle esigenze economico produttive. Viceversa, la presenza di masse di lavoratori dotati di basse qualifiche e di una scarsa preparazione tecnologico scientifica, oltre che linguistico umanistica, di base rappresenta un vincolo pesantissimo che induce a disinvestire su di essa, utilizzandola meramente quale massa di rinalzo per processi economico produttivi di basso valore aggiunto. In tal senso al difetto di formazione corrisponde una elevata precarietà sul mercato del lavoro.

L'attuale contingenza, caratterizzata da un forte calo demografico, ha indotto, sin dagli anni 80 alla attivazione massiccia di processi di formazione professionale continua (FORCE) volti a sopperire alle esigenze di elevata qualificazione professionale attraverso processi di formazione in servizio per i già lavoratori.

Una terza area di specifico interesse è quindi rappresentata dall'emergere di lavori atipici che, ad esempio, richiedono da parte delle organizzazioni di ricollocamento dei lavoratori una costante 'manutenzione' dei loro livelli di performance, attivando processi di formazione intesi quale sostegno alla rivalutazione del proprio capitale di forza lavoro.

Resta poi la richiesta sempre più pressante, sia in sede CEE che in quella delle organizzazioni imprenditoriali, di un esplicito riconoscimento al mondo delle imprese e dell'imprenditoria di una specificità 'educativa' da giocare direttamente all'interno delle stesse istituzioni pubbliche, attraverso la compartecipazione alla loro gestione ed il contributo diretto alla strutturazione dei curricoli formativi (OCSE, 1985).

6. *La formazione influenza l'economia attraverso la formazione professionale*

In chiave economica, viceversa, la formazione rappresenta un costo pesante per le imprese. In un tessuto economico, quale quello italiano, caratterizzato da una rete ampia di PMI, i costi

della formazione sono spesso insostenibili per una singola impresa, mentre divengono essenziali al fine di permetterle di 'restare' sul mercato. L'intervento pubblico si caratterizza qui per il finanziamento di interventi formativi a carattere consortile, con una spiccata tendenza a dare vita ad azioni caratterizzate dall'impiego della formazione a distanza quale strumento utile alla minimizzazione dei costi. Riemerge così una sorta di neo taylorismo della formazione, già presente nel corso degli anni '70 a proposito della formazione 'frontale' d'aula (laddove il formatore sviluppava unicamente corsi 'a catalogo', senza minimamente preoccuparsi di profilarsi sulle reali esigenze delle organizzazioni in cui veniva chiesto di operare), a proposito della formazione a distanza considerata quale strumento importante per una erogazione 'di massa' di percorsi formativi preordinati secondo modalità di progettazione standard.

La possibilità di dare vita ad un sistema 'pubblico' di sostegno della formazione professionale continua, assieme alla delineazione di strategie didattiche adeguate e non solo parossisticamente tese a realizzare economie di scala, costituisce oggi un atout fondamentale per il nostro mercato delle PMI (in ciò non è assente il rischio di una riconversione a tappe forzate della formazione professionale in vista della realizzazione del II canale del progetto Moratti, proprio facendo venire meno per i centri di formazione la possibilità di sviluppare equilibratamente le risorse su entrambi i versanti). D'altro canto, sussiste, fra gli altri, il pericolo sostanziale di affidare totalmente alle stesse imprese i finanziamenti per la formazione professionale continua, indebolendo pesantemente i centri pubblici di progettazione ed erogazione della formazione professionale cui comunque le imprese dovranno rivolgersi al fine di ottenere quelle professionalità formative di cui non sono in possesso, ma producendo una situazione di 'subappalto' dei processi formativi tesa sempre più alla attuazione di economie di spesa, secondo una logica meramente di acquisto di pacchetti formativi.

7. Il lavoro influenza l'economia attraverso la formazione nelle organizzazioni

La formazione realizzata all'interno delle organizzazioni profit/non profit da parte sua è in grado di influenzare indirettamente anche le dinamiche economiche. Ciò avviene in termini 'macro', attraverso le risorse economiche ingenti poste a disposizione degli interventi formativi; sia attraverso gli esiti culturali che tale formazione sarà in grado di realizzare sulla popolazione al lavoro. È indubbio, come sostiene Hessen, che nel mondo del lavoro si realizzino non solo attività produttive di beni e servizi, bensì

anche produzione di cultura e maturazione di modalità di accesso individuale alla cittadinanza. Una formazione volta a deprimere i valori umani o, peggio, interamente mirata alla produttività individuale appare così in grado di ingenerare distorsioni nella lettura della dimensione lavorativa unicamente in funzione della realizzazione di un guadagno, facendo del produttore un mero potenziale consumatore e non un cittadino libero, in grado di esprimere se stesso anche attraverso il proprio lavoro. Una simile impostazione risulterebbe altresì funzionale alla concezione del tempo di non lavoro quale tempo 'libero' da dedicare a quelle attività di loisir in grado di risarcire l'individuo rispetto alla tendenziale disumanità del proprio lavoro; ma altresì aprendo un ulteriore mercato del tempo libero.

8. *Il ruolo della dottrina sociale*

La Dottrina sociale ha cercato di affrontare queste tematiche sostanzialmente attraverso la *Laborem exercens* (1981). Pur con alcune lacune nella capacità definitoria dell'attività lavorativa, è finalizzata alla lettura del lavoro quale ambito di manifestazione dell'umano e quindi affermando l'uomo quale collaboratore del proprio ambito di lavoro e non meramente 'oggetto' della attività economico produttiva. La *Centesimus annus* (1991) ha in realtà aggiunto alcuni elementi [quali i concetti di 'ecologia umana', di essenziale formazione umana e professionale di base per tutti i lavoratori, ripresa dalla *Sollicitudo rei sociali* (1988) e di essenziale compartecipazione dei lavoratori alla diretta gestione del proprio 'desco' di lavoro] che potrebbero essere forieri di ulteriori avanzamenti di una lettura 'antropologicamente' ricca ed innovativa del lavoro.

In chiave più ampia, la dimensione economica del lavoro ha subito una evoluzione dalla primitiva lettura in termini di risposta al necessario sostentamento individuale e familiare del lavoro all'interno di un clima di giustizia sociale (*Rerum Novarum*, 1981), alla analisi critica delle distorsioni del capitalismo finanziario (*Quadragesimo anno*, 1931), ad una visione 'sistemica' dell'economia e del lavoro all'interno del progresso complessivo dell'umanità (*Populorum progressio*, 1967).

Una ulteriore, interessante pista di riflessione sulla relazione formazione-lavoro-esigenze economiche verte poi sulla relazione fra lavoro/non lavoro in relazione al 'giorno del Signore'. La dimensione della 'domenica' quale giorno 'libero' dal lavoro la configura non quale giorno di tempo libero, quanto giorno di tempo 'liberato' al fine di poter venire proficuamente dedicato alla 'gratuità', nella dedizione a Dio ed ai fratelli.

1. Sfide

I mondi dell'economia e del lavoro, ancor più evidentemente di altri 'scenari', evidenziano una sfida radicale con cui si confronta la concezione dell'educazione nel paradosso della post-modernità che vede contemporaneamente all'apice il paradigma della razionalità strumentale (produttivistica, tecnologica, capitalistica che configura l'impero del cosiddetto pensiero unico) e la consapevolezza critica dell'inadeguatezza di tale modello a fronte delle domande e dei desideri (di senso), dei diritti e delle culture degli uomini a livello planetario/globale.

Questo paradosso della complessità contemporanea (che viene – riduttivamente – affrontata in termini di contrapposizione di potere e di conflitto di appartenenze) si riverbera nella (e riflette la) polisemia concettuale di 'educazione' (istruzione e formazione) che è sintetizzabile nella tensione (e nelle conseguenti torsioni) tra:

- concezione ed uso (prevalentemente) strumentalistici dell'educazione (tipica della modernità ed attualmente egemone nell'opinione, nella maggior parte dei documenti ufficiali, nei discorsi e nelle azioni dei decisori; ad esempio, nel famoso "libro bianco" UE-Cresson istruzione e formazione sono strumenti per la competitività, ovvero al servizio dell'economia; e lo stesso rapporto UNESCO-Delors parla dell'educazione come strumento della cittadinanza planetaria: cambia lo scopo, resta l'uso/concezione strumentale dell'educazione), da una parte, e
- considerazione dell'educazione come esperienza e responsabilità (insieme) tipicamente umana nel/di rapporto intergenerazionale (quindi strutturalmente 'itinerario nel corso di tutte le età e nei vari mondi della vita, compreso il lavoro -per stare al tema del seminario-), 'invariante antropologica' che nella visione cristiana è fondata sulla – ed espressione/continuazione della – azione generatrice/creativa di Dio (icasticamente rappresentata nell'immagine trinitaria: Padre, Figlio e Spirito Santo e nell'incarnazione del Cristo). Questa concezione, come noto, è implicita nel significato etimologico (pre-moderno) di educazione (ex-ducere nell'itinerario del corso della vita), istruzione (costruire dentro, che richiama il ruolo del soggetto in educazione) e formazione (inteso come prendere, assumere forma dall'interno) che si fonda sul riconoscimento della dignità, del valore e del potenziale della persona umana (cfr. *Catechismo della Chiesa Cattolica*, LEV, Roma, 1992; 1700, 1784, 1886, 1887).

Anche alla luce delle relazioni e degli interventi nel seminario, ritengo che la sfida radicale con cui oggi si confronta l'educazione, evidenziata emblematicamente nel suo rapporto con l'econo-

mia e con il lavoro, possa essere schematizzata nella tensione sopraesposta, tra una prospettiva che ne fa uno strumento per l'economia ('uomo per il sabato') o altro 'fondamento' (financo quello religioso, riducendola a proselitismo) ed una prospettiva che la considera esperienza antropologicamente essenziale, che assume forme storicamente diverse ma di cui va salvaguardato e richiamato il senso profondo, anche nell'impostarne e vagliarne le mutevoli modalità attuative.

2. Criteri

Il criterio guida per il 'discernimento' in campo educativo consiste, quindi (a mio giudizio, sulla base della riflessione di cui al punto1), nel recupero (non inteso come nostalgia o rimpianto, ma visto come individuazione di un punto cruciale su cui far leva) dell'idea e pratica dell'educazione basata sul riconoscimento del potenziale di ogni persona umana, 'promessa' che si attua nell'impegno della relazione intergenerazionale che caratterizza (comunque, inevitabilmente) l'itinerario della vita. In questa prospettiva la reciprocità è carattere costitutivo dell'educazione, che non può essere rappresentata/semplicata in forma lineare e causalistico-strumentale o riproduttiva (clonazione, ricalco ecc.) ma si configura, invece, in termini di complessità, co-costruttività, spostamento di confini, generazione ed esercizio di libertà ecc.

L'educazione, l'istruzione e la formazione sono possibili e sensate perché fondate sul riconoscimento della dignità e delle potenzialità di tutte le persone; non sarebbero tali se mancasse questo fondamento; si configurano come attualizzazione di tali potenzialità più che come 'accrescimento' dello stesse o come compensazioni di lacune e limiti. Anche alcuni orientamenti delle neuroscienze propendono verso interpretazioni che enfatizzano le potenzialità, più che il carattere neotenco dell'uomo o il determinismo genetico, e considerano la relazione sociale-educativa il fattore che può promuoverle o eliminarle.

Per stare ai temi del seminario, anche il lavoro (e la formazione che è richiesta e che vi si realizza) può essere visto come strumento produttivo per l'uomo in quanto consumatore, oppure essere considerato una delle forme di espressione del potenziale (creativo – ancora attuale la lezione di Mencarelli) dell'uomo nella 'generazione' del mondo e, possibilmente e sempre più, di un mondo più umano.

In altri termini, le sfide dell'educazione impongono uno sguardo positivo, fiducioso nell'uomo e nelle nuove generazioni, affermazione e testimonianza concreta del credo che di generazione in generazione l'uomo è icona della bontà generativa di Dio, che tutte le de-generazioni storiche, contingenti non possono cancella-

re⁶. Né il modo di considerare e trattare l'uomo e l'educazione possono insinuare o lasciar trasparire cadute della fiducia (fede) nell'uomo in quanto immagine di Dio, che è alla base dell'antropologia cristiana. Ciò significa fiducia nell'educabilità, fiducia (impegno e responsabilità) nell'educazione, fiducia nel disegno educativo di Dio che va al di là dell'immaginazione progettuale umana; ovvero: apertura alla libertà di ciascuno. Troppe volte, invece, discorsi e azioni – anche di dichiarata ispirazione cristiana – de-generano verso orientamenti strumentalistici, ri-educativi o di proselitismo (che non di rado inducono effetti di allontanamento, piuttosto che di condivisione).

3. Riflessi e impegni

La scelta radicale a favore di un'idea positiva (bella in sé, sebbene non priva di difficoltà e fallimenti⁷) dell'esperienza educativa del rapporto intergenerazionale, che propongo come alternativa (cristiana) al pensiero unico strumentalista e che considero opportuna per evitare derive rivendicative o accusatorie nell'affrontare questi temi, costituisce una chiave di lettura e proposta con riferimento ai 'mondi della vita educativa' (scuola, contesti non formali, media) sui quali siamo chiamati a declinare la riflessione. Di seguito proporrò solo alcuni spunti, in ordine sparso per ciascun luogo/versante educativo, soffermandomi soprattutto sulla scuola – che è mio settore d'interesse prioritario – e riservandomi di articolare meglio la riflessione/proposta qualora fosse ritenuto opportuno.

3.1 Per la scuola e la formazione

- Il senso della scuola non può essere ridotto alla sua funzione strumentale trasmissiva, consolidatasi negli stati nazionali moderni e che ora si espande nello scenario della società conoscitiva e/o della cittadinanza planetaria;
- la scuola (ri)trova senso, di per sé, configurandosi come ambiente (sussidiario ma indispensabile, cioè non esclusivo/monopolista) di vita, di relazioni e di apprendimento di tipo strutturato, formale, intenzionale, professionale che offre l'opportunità di percorsi (curricoli) di attualizzazione del potenziale/diritto formativo di ciascuno nel contesto della complessità sociale, culturale, tecnologica;

⁶ La fiducia anche negli 'ultimi e de-generati' è alla base di alcune delle più significative esperienze/concezioni educative di ispirazione cristiana (ad es.: don Bosco) che ripongono fiducia non solo/tanto nell'azione/tecnica educativa umana (che pure curano con rigore) ma anche e soprattutto nel disegno provvidenziale.

⁷ Anche su questo, come per molti passaggi delle riflessioni qui proposte, mi rifaccio all'ancora attuale e fondamentale programma pastorale del Card. Martini, *Itinerari educativi*, Milano, 1988 e, più in generale, al *Suo Magistero*.

- in ogni età della vita (soprattutto infantile e giovanile, ma anche nella formazione continua) la scuola (università, formazione) sfida, in quanto contesto di confronto culturale intergenerazionale, la zona di sviluppo potenziale di ciascuno consentendogli – insieme a quanto avviene in altri luoghi formativi e ai percorsi soggettivi – di costruire e ricostruire (ma anche de-costruire, continuamente ma non linearmente) la propria direzione (orientamento) più che un profilo pre-definito (e ciò vale per tutti coloro che condividono l'esperienza della scuola: ragazzi, insegnanti, genitori, personale, dirigenti, comunità e contesto sociale 'esterno');
- l'esperienza di vita, relazioni ed apprendimento che avviene nella scuola è più rilevante e significativa, sul piano educativo, dei (soli) risultati che si conseguono e che si possono verificare e certificare;
- nella testimonianza ed esperienza di valori, oltre e più che nella ostensione o esortazione, sta il senso educativo della scuola, come di ogni altro ambiente formativo.

3.2 Per i contesti educativi (non formali)

- Sono centrali nei percorsi educativi e come tali vanno considerati, enfatizzandone ruolo e responsabilità rispetto alla scuola che resta comunque sussidiaria;
- famiglie e 'formazioni sociali intermedie' costituiscono e costruiscono contesti educativi non formali che assumono configurazioni molteplici e mutevoli, da riconoscere, interpretare, valorizzare, orientare, sostenere in quanto (e se) espressione di potenziale educativo e opportunità di sviluppo dello stesso (si pensi, al riguardo, ad esempio alla pluralità di configurazione dei cosiddetti servizi educativi per l'infanzia; in particolare, la primissima infanzia);
- la pluralità di opportunità e contesti formativi è condizione/occasione di libertà e responsabilità educativa.

3.3 Per i media

- Costituiscono il meta-ambiente/sfondo formativo (e rappresentativo) dell'immaginario collettivo (e del pensiero unico oggi egemone) con cui si confrontano le persone, la scuola e i contesti educativi non formali;
- sebbene invasivi e condizionanti, producono effetti di saturazione che si traducono in domande di esperienze altre e di senso; ovvero rispondono in modi insoddisfacenti (soprattutto per le giovani

generazioni, che via via si costruiscono nuovi linguaggi e formati mediali) che spingono alla ricerca di alternative che i contesti non formali possono/devono offrire;

- offrono uno sfondo per il dialogo intergenerazionale che può essere e va utilizzato come opportunità educativa.

Prof. Don Carlo Bresciani

Se si vuole affrontare in una prospettiva educativa il tema in oggetto si deve innanzitutto partire da una precisazione su che cosa si intende per *lavoro*. Lavoro non è solo quello che produce (lavoro in senso oggettivo secondo la *Laborem exercens*), ma anche lavoro in senso soggettivo. Ciò porta l'attenzione sull'uomo del lavoro e rimette al centro la persona umana e permette di recuperare il senso più autentico della *laboriosità* come virtù e la necessità di formare l'uomo e non solo le capacità tecnico-produttive dell'uomo. È un po' riduttivo collegare univocamente lavoro ad economia: è lavoro anche lo studio!

D'altra parte l'essere umano non può venire identificato con il suo lavoro, come ben sappiamo. Solo se si mette al centro la persona, allora prendono significato anche i momenti del tempo libero, nella prospettiva di una educazione integrale dell'essere umano. Emerge qui la necessità del recupero del senso pieno della *festà* sia in senso spirituale (la domenica) sia in senso sociale (riposo come momento di incontro con altri: la famiglia, la comunità cristiana, ecc.) sia in senso antropologico (recupero delle dimensioni e delle capacità della persona umana che il tempo del lavoro non permette di sviluppare adeguatamente: la dimensione estetica, ludica, culturale, ecc.), sia in senso di recupero delle energie.

È vero che il lavoro è collegato all'economia, ma saggiamente nella tradizionale riflessione cristiana viene posto in un contesto più ampio. Mi pare che questo contesto sia risultato troppo in sottofondo nelle relazioni, forse perché il titolo orientava già in questa linea e pregiudicava una lettura più comprensiva. La questione antropologica sottesa non è emersa a sufficienza, pur non essendo stata totalmente trascurata.

D'altra parte mi pare sia risultata sfumata anche la questione del senso dell'economia, soprattutto sul versante (certo non unico) che oggi è molto rilevante: il *consumo*. C'è ancora un senso a parlare dell'educare alla parsimonia, al consumo oculato dei beni. In termini più radicali, il vizio della gola e la virtù della sobrietà sono retaggio del passato oppure sono realtà che andrebbero adeguatamente rivisitate, dal momento che il collegamento 'la-

vorare di più per consumare di più' non è proprio così peregrino nella nostra cultura. Le strutture educative (la scuola, la famiglia...) non devono solo educare al lavoro, ma anche all'uso dei beni e a un atteggiamento critico dei bisogni indotti, altrimenti il rapporto uomo – economia – lavoro risulta certamente sfalsato. Il senso della *disciplina dei desideri* e della *rinuncia*, che hanno a che fare con l'accettazione di vivere nel limite, potrebbero così essere recuperati nell'educazione.

Inoltre mi pare non si possa dimenticare un altro aspetto strettamente collegato al tema economia – lavoro: quello della *solidarietà* non solo tra gli uomini del lavoro, ma come senso e fine del lavoro umano. Solo così si può cercare di superare il clima eccessivamente individualistico in cui rischia di finire la nostra cultura. L'economia è un campo in cui viene sperimentata la dipendenza solidale gli uni dagli altri: i beni di cui io mi servo sono stati prodotti da altri. Ma anche solidarietà sotto un altro aspetto: le diverse vicende della vita portano gli esseri umani in una situazione di diversità (dovuta anche al caso: malattie, handicap, incidenti...) e a conseguenti *disuguaglianze sociali*. Come far partecipare gli 'sfortunati della storia' al binomio economia – lavoro? Non mi pare tema di poco conto in una prospettiva educativa delle nuove generazioni e per la formazione di una solida identità cristiana. La festa permette un incontro 'tra persone' e non tra 'professioni': è un momento di recupero dell'uguaglianza alla luce della celebrazione della resurrezione. Da questo recupero dell'uguaglianza, quali percorsi perché si traduca operativamente sul piano sociale sia come mentalità sia come modo di realizzare la solidarietà? La domenica cristiana (l'eucarestia) ha sempre avuto una dimensione sociale! Qui mi pare che molti spazi educativi si possano aprire per diverse 'agenzie educative': gruppi, famiglia, catechesi, ecc.

Si tratta solo di accenni a tematiche fondamentali, come tentativo di andare oltre le belle cose dette nelle relazioni e di enucleare alcuni spazi educativi che ritengo importanti in merito al tema trattato e alla costruzione dell'identità cristiana che deve stare al centro di tutti i seminari.

Prof. Luigi Pati

Lavoro e famiglia, un difficile equilibrio

Per lungo tempo siamo stati sollecitati dal contesto socio-politico-economico-culturale a vagliare il lavoro soltanto in riferimento al singolo individuo. In tal modo, mentre il lavoratore è stato apprezzato per le sue competenze e capacità produttive, è stato sottostimato l'evidente collegamento tra attività lavorativa, attuazione del progetto

di vita personale, dimensione relazionale dell'esistenza. Siffatta impostazione ha contraddistinto anche le indagini statistiche, tese a rilevare soltanto il numero dei soggetti occupati/disoccupati.

Da qualche anno studiosi e osservatori hanno cominciato ad esaminare il lavoro, correlandolo allo spazio comunicativo primario a cui appartiene il lavoratore: la famiglia. Verso di questa, anche le rilevazioni statistiche manifestano maggiore interesse. L'Istat, per esempio, ha iniziato a svolgere indagini sul mercato del lavoro, assumendo una prospettiva familiare.

L'attenzione generale verso il rapporto tra famiglia e lavoro va coltivata, specialmente per via delle modificazioni cui va incontro quest'ultimo. Nell'odierna società, contraddistinta dai processi di globalizzazione, informatizzazione, comunicazione interplanetaria, il sistema-lavoro è sottoposto a radicali cambiamenti. Accanto ad attività ripetitive, che costituiscono il livello operativo più semplice del mondo del lavoro, ne vanno emergendo altre nelle quali prevale l'imponderabilità dei dati, l'eccezionalità dei processi, il confronto permanente con le innovazioni. È questo un livello lavorativo di tipo medio-alto, che richiede gradi elevati di creatività, capacità d'iniziativa, responsabilità decisionale e di scelta. Soprattutto in tale livello il lavoro diventa sempre più pervasivo, invadendo la sfera privata. In verità, proprio perché si svolge secondo i binari della trasmissione e manipolazione delle conoscenze, della decisionalità, della libera iniziativa, esso supera le barriere concrete, materiali, che delimitano gli spazi entro i quali è eseguito, per irrompere nel mondo del familiare. Sia sufficiente richiamare come i nuovi strumenti di comunicazione – dalla posta elettronica all'uso del telefono cellulare – abbiano oramai trasportato l'attività lavorativa nell'ambito domestico, condizionandone i ritmi di vita e il divenire dei legami interpersonali.

Anche sotto l'aspetto pedagogico-educativo la riflessione sul nesso tra famiglia e lavoro risulta urgente. Essa serve non soltanto per sottolineare l'incidenza dell'attività lavorativa sull'andamento educativo delle relazioni domestiche, ma anche e soprattutto per mettere in luce il significato che si vuole assegnare al lavoro stesso, in maniera da articolarlo sapientemente con il procedere personale, familiare e sociale. Lungo questa direzione, appare indispensabile ribadire con forza la necessità di muovere da una ben precisa concezione antropologica.

L'antropologia tipica del personalismo pedagogico permette di dire che il lavoro è una delle componenti di cui l'uomo ha bisogno per realizzare se stesso; tuttavia, è necessario evitare il rischio della sua assolutizzazione. Concepire il lavoro come il valore più alto nella vita dell'uomo equivale a renderlo un idolo, sacrificando sul suo altare ciò che invece esso stesso ha da servire: l'uomo e la rete di relazioni primarie a cui costui partecipa. In questa luce, portare

il valore del lavoro alle sue giuste dimensioni, quindi renderlo relativo, significa fare in modo che esso non assuma ritmi e modalità di svolgimento inclini a negare l'uomo e la famiglia. All'opposto, vuol dire dare pieno riconoscimento al valore del lavoro soltanto nella prospettiva della sua correlazione con altri valori: primi tra tutti quelli della persona e dello spazio delle relazioni familiari.

Il suddetto modo di concepire la questione permette di soppesare convenientemente anche alcune trasformazioni, che oggi-giorno si registrano nel campo dell'organizzazione del lavoro, in modo da stimarne la compatibilità con le esigenze familiari. Si pensi, per esemplificare, al tema della *flessibilità*, quindi al venir meno dell'occupazione stabile, a tutto vantaggio del continuo spostamento dell'individuo da un settore produttivo ad un altro; oppure si consideri il *telelavoro*, ossia quel tipo di organizzazione del mondo produttivo, che reintroduce nel contesto domestico l'attività lavorativa. La riflessione, sia pur superficiale, sollecita a denunciare che se la prima forma di lavoro può secondare la subordinazione della vita domestica alle esigenze del mondo economico, la seconda risulta essere contrassegnata da ritmi suscettibili di sconvolgere i tempi della vita familiare, privando per di più il lavoratore di adeguate forme di tutela.

Il richiamo all'opzione antropologica sollecita a rendere palese il progetto di società che s'intende perseguire. In riferimento ad esso l'antropologia personalistica suggerisce che, mentre va riproposto il primato socio-educativo della famiglia, va altresì esaltato il lavoro come fattore di promozione umana e sociale. Su tale sfondo concettuale, sotto l'aspetto pedagogico-educativo risulta indispensabile recuperare il senso del progetto di coppia, intorno al quale far ruotare il tema del lavoro nelle sue dirette articolazioni con la vita personale, familiare, sociale. Determinati problemi e conflitti di convivenza, suscitati dall'impegno lavorativo dei coniugi, possono essere risolti soltanto attraverso l'intenso dialogo tra marito e moglie. Questi sono tenuti a decidere insieme la scala delle priorità da scegliere e secondo le quali orientare il divenire familiare. Spetta ad essi capire che la famiglia ha bisogno di un tempo che, libero dal lavoro, va orientato alla cura dei legami interpersonali, dell'attenzione reciproca, dell'ascolto vicendevole.

Prof. Mons. Ignazio Sanna

Vorrei partire da una esperienza personale di qualche giorno fa. Ero a Riga, in Lettonia, presso un Istituto Teologico affiliato alla Facoltà di Teologia della Lateranense. Il Direttore di questo Istituto mi fece vedere il decreto governativo con il quale si riconosceva la scuola e mi fece notare che l'Istituto era stato classificato come

scuola professionale, perché, secondo i funzionari del governo, una scuola che prepara i docenti di religioni e i catechisti non può che essere una scuola professionale. Mi si chiedeva se la Lateranense non sarebbe potuta intervenire sul governo lettone per far riconoscere l'Istituto come centro accademico di ricerca teologica e non come semplice scuola professionale. Penso che questo episodio rifletta bene la situazione dell'attuale educazione scolastica in qualche modo descritta dai nostri relatori, prof. Tagliagambe e prof. Zamagni. Una situazione, cioè, in cui la formazione è sostanzialmente funzionale a creare bravi e competenti professionisti, prima ancora che persone libere che dispongono di forte capacità critica.

Dall'analisi della società contemporanea proposta dal prof. Zamagni, poi, è emersa una società ricca di mezzi ma povera di fini, nonché una società piena di risposte possibili. Le innovazioni della tecnica e l'accresciuto benessere sociale permettono ad un numero sempre maggiore di persone di disporre di una grande quantità di beni di consumo. Ci si può permettere degli agi che gratificano non tanto i bisogni quanto i piaceri. Ciò che manca, però, è il senso, il sapore delle cose. Da una recente inchiesta sul traffico del Lungotevere di Roma è risultato che un'alta percentuale di coloro che giravano in macchina a mezza mattinata di un giorno feriale non sapeva dire che cosa andava a fare, perché non aveva una meta fissa o uno scopo preciso. Si andava in giro, giusto per andare in giro, perché si aveva tempo di andare in giro. Tutto ciò sta ad indicare che si dispone dei mezzi, ma non si è privi di fini e di significati.

Una sorta di illuminismo economico ha promosso la logica del mercato, che, con la sua mano invisibile, ha mercificato tutti i rapporti sociali e anche la stessa natura dell'uomo. La logica mercantile contribuisce ad annullare la fondamentale "differenza antropologica", che è alla base della verità cristiana per cui l'uomo è "l'unica creatura che Dio ha voluto per se stessa" (GS, 24). Già Kant (1724-1804) aveva messo in risalto questa differenza quando, nella *Fondazione della metafisica dei costumi*⁸, affermava che: "Nel regno dei fini tutto ha un prezzo o una dignità. Ciò che ha un prezzo può essere sostituito anche da un qualcosa di equivalente; ciò che ha dignità, invece, si eleva sopra ogni prezzo, e non consente un equivalente". E ciò asserendo, il filosofo di Königsberg prendeva chiaramente le distanze da Thomas Hobbes (1588-1679), che, nel 1651, aveva scritto: "Il valore o pregio di un uomo è, come in tutte le altre cose, il suo prezzo, vale a dire quanto si darebbe per l'uso del suo potere; non è perciò una cosa assoluta, ma dipendente dal bisogno e dal giudizio altrui. Un abile condottiero ha un prezzo in tempo di guerra, presente o imminente, ma non così in pace. Un giudice dotto e incorruttibile ha molto pregio in tempo di pace, ma non altrettan-

⁸ A cura di V. MATHIEU, Rusconi, Milano 1982, 133.

to in guerra. E come in altre cose, così negli uomini non è il venditore, ma il compratore a determinare il prezzo”⁹.

La logica del mercato, perseguita dalla razionalità strumentale, in buona sintesi, ha promosso l’antropologia dell’avere, che è alla base dell’uomo degli affari, ed ha penalizzato l’antropologia dell’essere, che è alla base dell’uomo dei principi. Ha mercificato la trascendenza degli ideali e dei costumi, perché ha reso tutto mercantile e valuta anche i sentimenti dell’anima secondo la logica dei costi e ricavi. Una domanda molto banale ma molto comune che, consciamente o inconsciamente, molto spesso accompagna il ricevimento di un regalo, è quella che vuole conoscere quanto quest’ultimo sia costato, perché si ritiene, di solito, che il prezzo del dono determini l’importanza della persona donata.

Penso che l’antropologia dell’avere sia descritta molto bene da un noto apologo che S. Kierkegaard ha lasciato nei suoi diari: “La nave è in mano al cuoco di bordo e ciò che trasmette il megafono del comandante non è la rotta ma ciò che mangeremo domani”. La preoccupazione principale della gente comune, cioè, è sapere che cosa si deve mangiare, che vestiti si devono indossare, quale moda bisogna seguire. L’uomo viene considerato non come una persona con la sua dignità trascendente, ma come un consumatore. Tutti gli appelli dei media, le proposte della società e della politica sono perché consumi di più. Anche la religione spesso considera il cristiano come un consumatore di servizi. Per questa gente comune manca una voce che indichi la rotta, il senso della vita, che interpelli sul bene e sul male, sul giusto e sull’ingiusto, sul vero e sul falso, sull’esistere e sul morire. Una voce che contribuisca a trasformare il consumatore in cittadino, lo spettatore in protagonista, l’individuo in persona. Una voce che dia motivazioni non emozioni.

Negli ultimi decenni si è affermata una categoria di scienziati sciamani, che, non facendo onore alla vera scienza, fanno promesse utopistiche e vendono i più strani elisir. Il fenomeno si è prodotto o per lo meno accentuato dopo il crollo delle utopie politiche, come il comunismo, che avevano in un certo senso assorbito tutti i desideri millenari dell’umanità: giustizia, uguaglianza, creazione di un mondo nuovo, di un uomo nuovo, benessere sociale. Oggi si è creato un blocco dell’immaginazione utopistica, perché, da una parte, la politica, ridotta alla sola gestione del potere, non offre più ideali o speranze utopiche, dall’altra parte, ci si rende conto che la pratica del capitalismo non rappresenta più la soluzione dei problemi sociali ed economici. Di fronte a questo blocco, allora, diversi cultori delle scienze giovani come la biologia, le biotecnologie, la scienza dei computer, l’intelligenza artificiale, si presentano come portatori di un’alternativa umana e culturale efficace, capace di ri-

⁹ Th. HOBBS, *Leviathan*, La Nuova Italia, Firenze 1976, 84.

solvere tutti i problemi. Alcuni di costoro, basandosi più sulle loro convinzioni metafisiche che sui dati oggettivi della ricerca, promettono soluzioni per tutto: eliminazione di malattie, longevità, addirittura anche l'immortalità¹⁰.

È vero che le aspirazioni, i desideri, le fantasie ci sono sempre state nella letteratura e nella religione. Si è sempre pensato che l'uomo nuovo sia migliore dell'uomo vecchio e che il futuro è la molla del presente. Ma oggi, dato che l'azione umana è diventata più potente dell'uomo stesso si assiste di frequente ad una strana svolta del pensiero utopico: i nostri reconditi desideri dal mondo dell'immaginazione sono stati trasposti sul terreno della scienza, che, tradizionalmente, è stato quello più razionale, più sobrio, più metodico. Una fantasia di onnipotenza si è infiltrata in alcuni esponenti della comunità della ricerca tecno-scientifica, per i quali, ovviamente *scire est posse*. Questo cambiamento di prospettiva si è creato soprattutto in seguito ad un fattore che spinge questi esponenti della comunità tecno-scientifica nella direzione delle utopie facili: un legame molto più serrato che nell'Ottocento e nella prima parte del Novecento tra i grandi capitali dell'industria e la scienza. Il finanziamento della ricerca pura, in passato, è stato assicurato dall'università o dallo stato, cioè da istituzioni in un certo modo indipendenti dal capitale. Oggi, la distanza tra ricerca pura e ricerca applicata si è ridotta. Il livello di molte università è sceso, la ricerca si è spostata nell'industria privata, ponendosi a servizio del profitto e del mercato.

Quale atteggiamento assumere di fronte a queste sfide poste da questa situazione? A mio parere, bisognerebbe anzitutto educare la domanda. Non tutte le domande, infatti, sono dotate di risposta, non tutte le domande meritano una risposta. Non tutte le domande sono lecite. Non tutte le domande sono possibili. Posso anche domandare di diventare papa, ma questa non è una domanda possibile, anche se è teoricamente realizzabile.

Una volta educata la domanda, bisognerebbe proporre un'antropologia del limite, che rende umili e realisti, che fa vedere che il desiderio di trascendenza non può essere appagato da nessuno degli oggetti che vogliamo possedere, che forma alla libertà e libera dalla dilatazione del desiderio, dall'oppressione dei bisogni indotti. Molto spesso si desidera di tutto senza aver bisogno di niente, e, perciò, è necessario sottrarsi alla spirale del consumismo, che forgia uomini e donne ad una dimensione.

Accanto ad un'antropologia del limite va promossa un'antropologia del dono, che educi alla gratuità. M. Mauss¹¹ ha scritto che

¹⁰ F. J. TIPLER, *La fisica dell'immortalità. Dio, la cosmologia e la risurrezione dei morti*, Mondadori, Milano 1995.

¹¹ *Saggio sul dono*, in Id., *Teoria generale della magia e altri saggi*, Einaudi, Torino 1965, 269.

“una parte considerevole della nostra morale e della nostra stessa vita staziona tuttora nell’atmosfera del dono, dell’obbligo e, insieme, della libertà. Non tutto, per fortuna, è ancora esclusivamente classificato in termini di acquisito e di vendita. Le cose hanno ancora un valore sentimentale oltre al loro valore venale, ammesso che esistano valori soltanto venali. Non c’è solo una morale mercantile”. E Derrida precisa che “se c’è dono, il donato del dono (ciò che si dona, ciò che è donato, il dono come cosa donata o come atto di donazione) non deve ritornare al donante (non diciamo ancora al soggetto, al donatore o alla donatrice). Non deve circolare, non deve scambiarsi, non deve in ogni caso essere esaurito, in quanto dono, dal processo dello scambio, dal movimento della circolazione del circolo nella forma del ritorno al punto di partenza. Se la figura del circolo è essenziale all’economico, il dono deve rimanere *aneconomico*¹². Il dono è tale in quanto spezza la circolarità dello scambio, interrompe l’economia, sfida la reciprocità e la simmetria. Secondo Derrida, affinché ci sia dono, non dev’esserci reciprocità, ritorno, scambio, contro dono né debito. Per essere tale, il dono deve affrancarsi da ogni complicità non solo con la logica utilitaristica dello scambio materiale, ma anche con la logica dello scambio simbolico; deve respingere ogni idea di restituzione, sia essa immediata o differita nel tempo; poiché ogni forma di restituzione annulla il dono in quanto dono. Ciò vuol dire non solo che il donatario non deve percepire né riconoscere il dono come tale, ma anche che il donatore non deve essere cosciente dell’atto, dell’intenzione del donatore. “Al limite, il dono come dono dovrebbe non apparire come dono: né al donatario né al donatore. Esso può essere dono come dono solo non essendo presente come dono. Né all’uno né all’altro”¹³.

In ultima analisi, bisogna educare alla vita. Educare alla vita, prima ancora che alla professione. La scuola deve diventare un laboratorio di persone libere. Educare degli uomini che sanno essere dei bravi lavoratori e non dei lavoratori che non sanno essere bravi uomini.

Prof.ssa Giuditta Alessandrini

Dalla pedagogia del lavoro alla pedagogia delle risorse umane e delle organizzazioni: riflessioni sulle ragioni di un itinerario

1. Il concetto pedagogico del lavoro: antinomie possibili

Il lavoro, o meglio, i processi di interazione tra l’uomo ed il lavoro, si identificano con una parte sostanziale di quell’insieme di

¹² J. DERRIDA, *Donare il tempo*, Cortina, Milano 1996, 8.

¹³ J. DERRIDA, *Donare il tempo*, cit., 16.

elementi che possiamo definire *l'itinerario di civiltà e di cultura che caratterizza il percorso dell'essere umano* nei diversi ambiti geografici e culturali attraversati nella sua *storia sociale*.

L'enfasi sulla rilevanza di un'educazione *al lavoro* significa, di fatto, orientare il processo educativo verso esigenze e valori che risiedono *al di fuori* della sfera dell'interiorità della persona? Valori che sono "piegati", cioè, nella categoria dell'*utile*? Occuparsi di *pedagogia del lavoro* significa, dunque, riuscire a coniugare l'espressione di processi formativi, cioè di *Bildung* con l'*Utile*? Ed ancora, l'*Utile* rispetto a chi ed a che cosa? A finalità ed ad obiettivi che sono estrinseci alla possibilità di libera autodeterminazione del soggetto? Utilità per l'azienda, o per la carriera personale o per la società, la comunità civile o lo Stato nel quale il soggetto vive?

Se facciamo riferimento alle modalità in cui il *concetto pedagogico del lavoro* è stato pensato ed elaborato ad esempio in Froebel, in Spranger e nello stesso Dewey, non possiamo che scorgere, con le dovute differenziazioni, una visione di "concetto pedagogico del lavoro" che si distacca dalla categoria di "utile" (inteso nel senso di conforme a principi *esterni* all'oggetto). Secondo Spranger¹⁴ l'*horror utilitatis* risale all'idealismo tedesco ed ha condizionato in modo incisivo il pensiero di molta parte della pedagogia europea. Per J. Dewey la "scuola del lavoro" non è tanto un mezzo per lo sviluppo di *cittadini utili* ad uno stato etico, ma ha una funzione liberatrice per lo spirito umano e pone le condizioni per creare quella società in miniatura che può essere una palestra di democrazia¹⁵.

Per Hessen, il lavoro si astrae dal suo significato specifico, ed implica come elemento contrapposto dialettico, il gioco. La scuola del lavoro può, dunque, diventare anche una scuola non delle professioni o dei mestieri ma delle *vocazioni*, una scuola che educi facendo leva sulle *potenzialità* e che quindi apra opportunità di sviluppo delle attitudini per tutti.

Si tratta inoltre di *comprendere* se il processo di *divisione del lavoro* come processo che presiede alla strutturazione dei rapporti tra individuo e lavoro nell'ambito della società cosiddetta industriale sia "inesorabilmente" – possiamo dire – orientato a rendere impossibile o difficile la possibilità stessa di una formazione armonica ed *olistica* del soggetto adulto. La specializzazione reca con sé anche il rischio di formazione unilaterale e quindi incompleta della persona.

Le domande che ci siamo posti sopra sono domande-chiave, anche rispetto al tema più ampio della formazione nelle organizza-

¹⁴ Su questi temi, cfr. il mio: *Pedagogia Sociale*, Carocci Editore, Roma 2002.

¹⁵ Sostiene Hessen, ad esempio, nei *Fondamenti* (pag. 156), "La mancanza di un'atmosfera favorevole a cotesto diritto (cioè quello dell'autonomia del lavoro scolastico da ogni finalità ideologica e da ogni tralignamento in senso utilitaristico ed economico) ha fatto sì che la scuola sovietica degenerasse in parte in scuola di partito in parte in scuola professionale".

zioni e delle politiche di sviluppo delle risorse umane. Non si può sottovalutare il fatto che questo tema abbia alcuni importanti riflessi sulle questioni relative alla pensabilità di un' *etica del lavoro*.

Una questione che sottende tutte le altre: come possiamo configurare, in quali termini, cioè, il rapporto esistente tra la *pedagogia e l'economia*? Secondo il Granese, "L'idea di una connessione o legatura forte di pedagogia ed economia rimanda ad una rappresentazione globale, universalistica e olistica dei processi in vista e per gli scopi di ciò che vi è di più peculiarmente pedagogico, il governo dello sviluppo"¹⁶. Quest'approccio viene ad introdurre finalmente nell'ambito del dibattito pedagogico una nuova attenzione al tema del dialogo tra studi economici e pedagogici.

Quali, dunque, le conclusioni provvisorie in margine alle riflessioni fatte fin qui:

a. La *pedagogia del lavoro*, interpretata nella complessità dei significati emergenti nel corso del suo evolversi, è – *per definizione*, come abbiamo visto – *lontana* da una visione meramente *economicista* del rapporto esistente tra l'individuo ed il lavoro.

b. Lo sviluppo di un *concetto pedagogico del lavoro* può essere interpretato in una dimensione dualistica, come promozione della dimensione educativo-formativa propria del pedagogico ovvero come preparazione del soggetto al sociale (intendendo per sociale sia la prospettiva idealistica di uno Stato etico – anche nelle sue degenerazioni storiche – che quella di matrice attivistica di preparazione alla partecipazione democratica alla vita pubblica).

c. Nell'ambito di un discorso sulla formazione al lavoro caratterizzato in senso pedagogico, accettare la prospettiva della specializzazione funzionale (che altro non è che una specificazione della divisione del lavoro) può significare di fatto il lasciarsi passare per una visione che è *la negazione stessa del pedagogico*. In altri termini, formare una persona in senso unilaterale trascurando l'esigenza armonica di uno sviluppo integrale della persona, significa trascurare il senso più autentico dell'idea di *Bildung*.

2. Una puntualizzazione in senso epistemologico: si può parlare di pedagogia delle risorse umane e delle organizzazioni?

La ricerca teorica ed applicativa nell'area del lavoro dal punto di vista del problema pedagogico negli ultimi anni ha potuto registrare numerosi "passi avanti" anche se dal punto di vista fondativo, occorre ancora fare un certo percorso di strada perché

¹⁶ Per una bibliografia pedagogica sugli studi intorno al tema del lavoro, cfr. la bibliografia apposta in calce alla voce "Pedagogia del lavoro" in *Enciclopedia pedagogica* a cura di Mauro Laeng, Editrice La scuola, Brescia.

la disciplina si affranchi dagli approcci generalisti (pedagogia sociale ed educazione degli adulti) o dalla matrice storica che la caratterizza (pedagogia della scuola del lavoro), perché consolidi una gamma di metodologie specifiche di ricerca ed intervento ed elabori *motu proprio* una consistenza che le consenta di interagire alla pari con altre discipline “parallele”, come ad esempio: sociologia del lavoro e psicologia del lavoro. L’iter evolutivo di una *moderna pedagogia del lavoro* non può non passare da quella che possiamo definire la decantazione della versione centrata *unicamente* sull’approccio scuolacentrico e procedere verso il “passaggio” verso l’enfaticizzazione *tout court* del tema della formazione nel contesto dei processi di interazione della persona con il lavoro. Sta di fatto che la filiera più consistente di ricerca teorica nel settore si muove all’interno di un approccio interpretativo che privilegia il *carattere di formatività* del lavoro, sia per quanto concerne *le relazioni interpersonali* che in esso assumono consistenza, sia per quanto riguarda il *valore umanizzante del lavoro* in quanto opera a *servizio del sociale*.

È su questo piano che dobbiamo rintracciare, a mio modo di vedere, la specificità dell’angolazione pedagogica in quanto elaborazione “originale” di una sintesi interpretativa che scorge – in termini di intenzionalità – il *lavoro come luogo di realizzazione del soggetto come persona*.

Se l’ottica *sociologica* si sofferma sullo studio descrittivo delle forme realizzative del lavoro sull’interpretazione dei fenomeni psicosociali e relazionali nella fenomenologia delle forme, dei processi e dei risultati (colti in rapporto alle “forme” di potere ed alle dinamiche di gruppo), l’ottica *psicologica* privilegia lo studio descrittivo degli aspetti intrapsichici ed intersoggettivi che caratterizzano l’esperienza umana del lavoro nelle sue diverse forme. Si tratta, in questi due alvei disciplinari – quello psicologico e quello sociologico –, di logiche prevalentemente di taglio *descrittivo* che pongono tra parentesi l’elemento che viceversa è proprio dell’approccio pedagogico: quello per così dire ideal-normativo, legato all’impegno realizzativo di un “modello” di azione organizzata in grado di incidere non solo sul tessuto sociale ma anche su quello personale ed intersoggettivo come spinta verso la promozione dello *sviluppo integrale della persona*.

È indubbio che la tematica del lavoro – in un’ottica pedagogica – si innesti in un più ampio contesto di elementi che riguarda direttamente i *processi formativi che al lavoro sono connessi*: innanzitutto il tema della formazione *al lavoro* – colta sia nella dimensione puramente educativa (e quindi legata all’età evolutiva) che nella dimensione più ampiamente formativa (cioè legata al paradigma ormai comunemente condiviso del “life-long learning”).

3. *Gli obiettivi della disciplina “Pedagogia del lavoro”*

Gli obiettivi della disciplina¹⁷ sono strettamente connessi allo scenario appena descritto: lo studio – da un punto di vista ermeneutico – dei *processi di lavoro* dell'uomo e della donna – intesi questi ultimi come *membri* di una comunità sociale; l'interdipendenza tra aspetti legati all'intera sfera dei contesti sociali in cui assumono consistenza i valori ed i processi di *attribuzione di senso* del soggetto, e le scelte individuali rispetto ai settori professionali, gli ambiti e le metodologie formativo-educative orientate allo sviluppo di obiettivi realizzativi correlati al pieno sviluppo della persona e della società.

E, ancora, sono obiettivi della pedagogia del lavoro – intesa nell'ottica più ampia di *pedagogia delle risorse umane e delle organizzazioni* – lo studio delle *forme ideali* (implicite o esplicite) di interpretazione “codificata” del lavoro – anche rispetto alla divisione del lavoro ed al tema della riproduzione dei processi di esclusione ed inclusione nella società moderna – sviluppatasi storicamente nei sistemi sociali di riferimento.

Un ulteriore segmento ancora più specifico di aree tematiche si identifica con *gli aspetti educativi* connessi alle forme di “socializzazione al lavoro” sia a livello formale che informale, elaborate all'interno dei *sistemi sociali*, analizzati secondo una prospettiva che può essere *sincronica* (ad esempio sottolineando l'obiettivo della comparabilità tra sistemi culturali di diversa collocazione geografica o antropologica) o *diacronica*, attenta all'individuazione di fasi temporali riconoscibili come nell'evolversi storico della disciplina.

Sul piano internazionale, la tematizzazioni della ricerca e della riflessione teorica si muovono all'interno di alcuni bacini tematici di particolare significatività dal punto di vista dell'innovazione dei sistemi regolativi e normativi – soprattutto per quanto riguarda lo scenario dell'armonizzazione europea: il tema delle competenze, il tema dell'analisi dei fabbisogni formativi, il tema delle trasformazioni relative ai processi di lavoro in relazione all'introduzione di fattori di innovazione tecnologica, ecc., il tema degli apprendimenti formali e non formali ed il loro impatto sui processi di lavoro.

Ogni individuo dovrebbe rispettare e valorizzare ogni espressione umana – quindi anche il lavoro – come momento di sviluppo del soggetto-persona verso la piena realizzazione della sua umanità. Il soggetto, in quanto essere libero, può riscoprire anche il senso

¹⁷ Un ruolo di ampio rilievo per la costruzione sociale della multidimensionalità del concetto di lavoro è rilevabile nella dottrina sociale della Chiesa. In questo ambito sono stati elaborati, a partire dalla metà del secolo diciannovesimo, alcuni chiari principi, in continuità con alcune istanze già ricordate, incentrati sul riconoscimento della dignità del lavoro, congiuntamente con il rispetto della centralità dell'uomo e della donna come persona (l'enuNciazione del principio che vede il lavoro per l'uomo e non l'uomo per il lavoro).

spirituale del lavoro, interpretandone la valenza nel senso di *contributo al progresso dell'uomo nel sociale*: questo il significato più profondo della riscoperta del senso e del valore del lavoro. Dimensioni come la libertà, la responsabilità, la partecipazione, il superamento delle ingiustizie, contribuiscono a definire il senso della dignità di ogni individuo nei contesti di lavoro¹⁸. Il senso dell'umano è nell'essere protagonista del proprio futuro, come soggetto che è in grado di "esprimere delibere", verso la possibilità di "governare" i cambiamenti che sono frutto di operosità ed ingegno. Situazioni di lavoro che violano la dignità della persona umana, ovvero la centralità del suo essere nell'universo, sono condannate in quanto vengono meno, naturalmente, al rispetto della natura "divina" dell'umano. In questa concezione, il primo fondamento del valore dell'uomo è l'uomo stesso, il suo soggetto.

"Come persona, l'uomo è quindi soggetto del lavoro": così si esprime l'Enciclica "Laborem exercens" (1981) sottolineando l'attenzione della parola della Bibbia sul primato del senso soggettivo rispetto a quello oggettivo. Le attività del lavoro, al di là del loro contenuto oggettivo, devono servire *"alla realizzazione della sua umanità al compimento della vocazione ad essere persona, che gli è propria a motivo della sua umanità"*.

Una *pedagogia delle risorse umane e delle organizzazioni* può dunque essere definita in modo schematico come segue, secondo tre modalità:

a. come approccio di studio attento ai processi di interpretazione delle *trasformazioni del lavoro proprie della modernità* e dell'impatto tecnologico nella società;

b. come analisi dei *modelli e delle tecniche che orientano i processi educativo-formativi* elaborati all'interno di quegli ambiti che caratterizzano il soggetto – persona in quanto lavoratore e membro della società attiva;

c. come *comprensione in chiave problematica dei "percorsi di senso" nella traiettoria soggetto-persona*, cioè i percorsi che interessano il rapporto tra l'individuo (interpretato nella complessità della sua esistenza) e l'esperienza lavorativa o professionale individuale ed intersoggettiva.

¹⁸ "Il lavoro in quanto aspetto costitutivo dell'uomo" – sostiene G. BOCCA (2000, pag. 137) – è modalità peculiare attraverso la quale egli manifesta la sua dimensione personale fatta di ragione manualità intelligenza. Da un punto di vista pedagogico una tale lettura è in grado di restringere notevolmente l'ambito dell'insieme di attività che possiamo definire propriamente come "lavoro" accentuandone il carattere di formatività umana, in quanto in grado di contribuire alla sua piena e armonica educazione e, al contempo, riproponendone il tema dell'offerta di autentiche attività di lavoro per la totalità della popolazione adulta.

4. *I principi-chiave di una pedagogia delle risorse umane e delle organizzazioni*

Quali sono dunque i principi che possiamo definire gli *assi portanti* di una pedagogia delle risorse umane e delle organizzazioni nel senso esposto all'inizio del capitolo?

Ipotizziamo dunque un quadro composto da cinque dimensioni-chiave che esponiamo in forma assertiva, e che costituiscono i "punti di ancoraggio" per l'ipotesi di un impianto teoricamente fondato di pedagogia del lavoro nella sua declinazione specifica di pedagogia delle risorse umane e delle organizzazioni e quindi con particolare riferimento alla dimensione del soggetto adulto.

a. *Il primato della funzione educativo-formativa del lavoro.* Il valore del lavoro si afferma – dal punto di vista pedagogico – come "ambito" che contribuisce a promuovere la crescita e lo sviluppo della persona in qualsiasi settore e rispetto a qualsivoglia attività produttiva sia esso indirizzata. Questo principio altro non è se non la riformulazione in altri termini del principio già sopra analizzato ampiamente di "concetto pedagogico del lavoro".

b. *Il principio dell'intreccio tra formazione lavoro ed apprendimento.* Le caratteristiche dei processi produttivi e le trasformazioni delle condizioni complessive in cui si determina il fenomeno lavoro nelle sue diverse declinazioni, spingono attualmente verso una forte interconnessione tra attività produttiva, attività formativa e spinta costante verso l'apprendimento di nuovi modi di essere e di interpretare il proprio ruolo nella società. Questo intreccio e le conseguenze che esso comporta tendono a modificare lo scenario complessivo in cui si pongono i problemi di un approccio pedagogico al lavoro in una società che si mostra caratterizzata da una crescita di complessità.

Emergono, dunque, esigenze interpretative diverse e nuove problematicità rispetto a cui il pedagogista deve fornire risposte.

c. Ogni persona, al di là del ruolo e della responsabilità ricoperte, dovrebbe essere in grado di cogliere, in tutta la sua pienezza, il significato del lavoro che lo impegna, rispetto ai contesti più ampi di cui è partecipe nella comunità in cui vive. Ciò significa, in altri termini, vivere la professione in un'ottica consapevole e problematica mantenendo le proprie capacità di scelta autonoma e responsabile. La particolare tensione etica che questo principio richiede per la persona, impone il superamento di orientamenti che, centrati su atteggiamenti di tipo meramente specialistico, possano generare comportamenti scarsamente responsabili o rinunciatari rispetto ad una visione globale dei problemi che al proprio lavoro sono connessi.

d. *Il valore dell'autoeducazione come dimensione-chiave del soggetto adulto impegnato professionalmente.* La "curvatura" sul soggetto come punto di riferimento del percorso formativo porta alla

crescita di responsabilizzazione, ad un impegno che trova *unicamente* le sue motivazioni non già e non solo da fonti esterne ed estrinseche alla persona (le logiche retributive, l'identità di ruolo, gli obblighi sociali, ecc.) ma che trova motivazioni ed ispirazioni nell'interiorità stessa del soggetto e dall'intenzionalità che egli esprime. L'impegno professionale richiede per tutti un'opzione profondamente sentita verso un profondo.

e. *Il principio dell'apprendimento formale ed informale durante tutto il corso della vita.* Al di là di interventi formativi specifici che possono essere limitati ad esperienze di formazione "mirata", l'impegno di ogni essere umano si espande in un arco temporale e cronologico che si identifica con *l'intero percorso di vita*. I sistemi formativi centrati sulle competenze e finalizzati alla *valorizzazione alle esperienze individuali* nella prospettiva europea del *long life learning* si pongono armonicamente in questa prospettiva. La necessità – recentemente avvertita – di identificare un linguaggio comune delle *competenze* sia all'interno del sistema di formazione professionale che tra sistemi diversi (scuola, università, lavoro) anche in funzione dell'integrazione ed interconnessione tra gli stessi. L'impianto organizzativo di politica formativa nel contesto della nuova configurazione del rapporto tra formazione e lavoro, necessita di un patrimonio culturale fondamentale: un positivo orientamento verso l'innovazione ed una volontà consolidata di cooperazione e di sperimentazione da parte di tutti gli attori coinvolti.

Prof. Renato Di Nubila

Dalla nuova organizzazione del lavoro e dai nuovi processi economici: sfide impegnative per l'azione educativa e formativa

La dimensione del lavoro è alla ricerca di una sua ridefinizione che consenta ancora all'uomo di porsi davanti agli scenari che vanno delineandosi con l'autorevolezza delle potenzialità che possiede per sentirsi al centro delle nuove trasformazioni.

Il pensiero, gli affetti, le risorse interiori, la capacità di approvvisionarsi di sempre nuove conoscenze, la possibilità di realizzare nuove esperienze e formarsi nuove competenze, il bisogno di elevare lo spirito, consegnano infatti all'uomo la sicurezza di poter essere ancora in grado di governare e di vivere la complessità. Forse più che nel passato, quando il pensiero umanistico e i risultati delle prime conquiste scossero la riflessione e l'entusiasmo di molti, oggi l'uomo può provare l'ebbrezza di quella affascinante espressione biblica: "Lo hai fatto superiore alle tue mani", con la differenza che ai nostri giorni la grandezza dell'uomo deve misurarsi con le nuove

esigenze imposte da un mondo complesso, meno lineare, razionalmente meno scontato, alle prese con i suoi limiti, ma anche inebriato dalla sua ampiezza senza confini e dalla multiversità delle sue opportunità.

È proprio così: la complessità, se volessimo proprio partire dal suo etimo più profondo (*cumplexus*: intrecciato; diverso da *cumplatus*: accartocciato), oggi è meglio configurabile come *intreccio*, come *reticolo*, il cui tessuto è costituito da tante, da molte opportunità miste a complicazioni e difficoltà. L'uomo che lavora già vive gli effetti e gli echi di questa tipica complessità. Una lettura della complessità, però, che si fermasse solo agli aspetti delle complicazioni, esprimerebbe messaggi ed immagini distorte ai giovani e agli stessi adulti; si priverebbe di spazi pedagogici e della stessa possibilità di fare di questi spazi opportunità di promozione e di sviluppo dell'uomo.

E tutto ciò non per semplicistico ottimismo, quanto piuttosto per impegno etico di grande spessore, per fare dei luoghi della complessità luoghi di possibile educabilità, oltre che di promozione sociale e persino di crescita spirituale e cristiana.

Che lavoro, economia, imprese e organizzazioni varie stiano vivendo intensamente e spesso in modo contraddittorio gli effetti della complessità, non deve distogliere – e ben sta facendo la CEI e i suoi uffici di pastorale della scuola – dal coraggio di aggiornare i riferimenti dell'agire umano e dell'azione pedagogica. È questa complessità organizzata che invoca “una complessità organizzante”.

È questo già un motivo sufficiente per incoraggiare le riforme necessarie dei sistemi educativi e formativi, per puntare a capacità progettuali in grado di innovare logiche ed ispirazioni di fondo, elaborazioni di pensiero pedagogico, prassi didattica e formazione degli operatori.

Perché è evidente e rischia di esserlo sempre più il rischio di puntare ad incrementi di conoscenza, di competenze, di azioni integrative tra lavoro, formazione e pensiero economico, solo o quasi esclusivamente trascinati da logiche utilitaristiche, di efficienza organizzativa, di capacità di risposta a domanda di mercato e di realizzazione professionale. In questo contesto di società a forte densità di internazionalizzazione e di globalizzazione, però, l'errore più grave sarebbe tornare a ripudiare in toto una visione di “funzionalità” economica, per ricreare situazioni di contemplazione idealistica che già tanti danni ha fatto e sta facendo, nel contrapporre visioni educative e ragioni organizzative ed aziendali. Da troppo tempo questo paese ha creduto di poter salvaguardare il proprio sistema educativo, allontanandolo dall'influenza del lavoro, censurando le logiche aziendali e sottovalutando le ragioni storiche e contingenti dei processi economici.

Ne abbiamo avuto, come conseguenza, scuole di pensiero contrapposte, fino al punto di non essere in grado – in occasione di

una quarantina di progetti o disegni di legge di riforma della scuola – di trovare una mediazione che, da tempo, potesse mettere in campo soluzioni gradualmente innovative.

La stessa formazione disciplinarista degli insegnanti se, da un lato, ha salvato un patrimonio di contenuti, dall'altro ha talmente irrigidito il profilo di categoria da rendere difficile – se non a volte addirittura impossibile – far crescere una capacità professionale caratterizzata da forti e significative relazioni didattiche, tali da rendere almeno interessante la fatica dell'apprendere.

Fino al punto che per molti abbandoni, il lavoro è stato visto come l'alternativa all'apprendere, la via della facilitazione, salvo poi a scoprire che l'organizzazione del lavoro si dimostrava sempre più esigente di patrimoni di conoscenze e, insieme a queste, di capacità di spendibilità, per facilitare all'uomo la giusta e legittima voglia di governare questi processi lavorativi e non essere in soggezione del nuovo che arriva. Il lavoro e, di riflesso, il pensiero economico ed organizzativo che lo ispira sono oggi forse una delle immagini più "clamorose" della complessità che viviamo, fino a diventare per le nuove generazioni il riferimento che sta provocando un doppio atteggiamento: la fuga dai luoghi della razionalità organizzata (all'interno della scuola e negli stessi processi produttivi), dietro ad una incontrollata ebbrezza da emozioni; oppure la corsa verso forme premature di inserimento lavorativo, sotto la spinta del facile guadagno, specialmente in quelle regioni in cui l'esplosione della produttività va disperatamente reclutando manodopera di bassa qualificazione.

Il concetto di lavoro e lo stesso senso del lavoro stanno cambiando i connotati, sicuramente non più segnati dagli aspetti che, per tempo, hanno definito e sostanziato la concezione tradizionale del lavoro. Qui merita un momento di riflessione aggiornata sui nuovi significati che vanno assumendo il senso del lavoro e la cultura del lavoro.

Quando si parla di senso del lavoro oggi si vuole intendere l'insieme di significati, scopi, utilità, valori che costituiscono la rappresentazione che ciascuna persona ha presso di sé, del suo spazio-tempo lavorativo e che interagisce con la sua rappresentazione della realtà sociale nell'esperienza immediata e quotidiana. Per cultura del lavoro, invece, oggi si vuole intendere l'insieme di idee, riflessioni, studi che riguardano il senso che il lavoro assume per le persone e che costituiscono il quadro normativo di riferimento o concorrono ad indicare prospettive di modificazioni del senso e della realtà del lavoro.

Abbiamo quindi atteggiamenti e comportamenti diversi, proprio come diverso è il senso rispetto alla cultura del lavoro.

In sostanza, mentre qualcuno si attardava su un'etica della prestazione, della produzione, del sacrificio, il processo economico

e tecnologico ha disegnato nuovi limiti e nuove condizioni per la cultura sociale e del lavoro.

Come dire che la cultura del lavoro è spesso in ritardo rispetto alle trasformazioni di senso che il più delle volte hanno tempi più lunghi dei cicli economici e del cambiamento tecnologico.

Basterebbe ricordare in proposito quello che avvenne ai nostri operai negli anni '50 e alla loro lenta ricerca di un senso sociale del lavoro. Si pensi ad esempio agli operai emigrati e ai loro problemi di integrazione nel tessuto sociale e professionale urbano per sé e per le proprie famiglie.

Alla luce di questi fenomeni si pone dunque la necessità della ricerca di spazi di “nuova educazione”, di formazione integrata, di luoghi nuovi e di tempi nuovi per apprendere in modo diverso, in contesti diversi, in condizioni diverse.

È questo un campo di grande impegno per nuove iniziative pedagogiche: sostenere la necessità di porsi davanti a questi nuovi scenari con la volontà di assicurare all'uomo e alle nuove generazioni l'adempimento di un diritto a sapere, ad essere istruiti, ad essere formato, a spendere il sapere acquisito e a sentirsi persona operosa e cosciente.

Un rinnovato rilancio del personalismo cristiano non potrebbe prescindere da queste posizioni, per non rischiare di appaltare alle sole forze politiche e ai tentativi di riforma un compito di promozione di così rilevante spessore.

Si delineano così veri e propri scenari nuovi per l'azione educativa nei riguardi dell'azione apprenditiva, con tutte le implicazioni didattiche che essa comporta; nei riguardi di una nuova concezione del lavoro e di nuovi fermenti economici che pervadono la società, verso i quali spetta alle istituzioni, alle comunità educanti, ai singoli operatori il dovere di pensare strategie meglio rispondenti e più coerenti con la formazione di una persona responsabile più cosciente del ruolo che può svolgere oggi.

Ed in questo scenario di novità e di problemi, vogliamo qui soffermarci solo su alcuni temi particolari.

Uno degli evidenti fenomeni che si presentano agli osservatori è la constatazione che campi nuovi di apprendimenti si vadano delineando davanti alle nuove generazioni e a quella degli adulti. Spesso questi campi sono proprio rappresentati da quella che possiamo chiamare, con i documenti dell'UE: “area informale” dell'educazione-istruzione” che oggi fornisce elementi per almeno il 70% degli apprendimenti spontanei od occasionali; il più delle volte questi campi di apprendimenti informali sono direttamente o indirettamente collegati con le organizzazioni del lavoro, sia in senso di settori tradizionali che in quello dei nuovi settori a forte investimento di immaterialità.

Questo fenomeno ha i suoi aspetti problematici e pone forti interrogativi al sistema dell'istruzione formale; in primo luogo si avver-

te la necessità di rinforzare le strategie educative e didattiche dei luoghi della “formalità”, scuole, università, centri di formazione, come insostituibili spazi di sequenzialità rigorosa, di scientificità, di formazione disciplinare di base; in secondo luogo si pone l’urgenza di accelerare i processi di integrazione dei saperi in contesti diversamente connotati eppur produttori di altri saperi (procedurali, organizzativi, operativi..) che rivendicano parità (e sicuramente non identità...).

Che i processi d’istruzione e di formazione vedano allargati gli spazi e le sedi di apprendimenti, significa ripensare il tradizionale modello di trasmissione di nozioni e d’informazioni, per puntare all’innovazione di strategie, di metodi e di tecniche per contribuire a costruire nuove risposte ai fabbisogni formativi e alle domande di senso che le persone si portano dentro.

Siamo sicuramente alla richiesta di una pedagogia del senso, inteso sia come significato da conferire alla vita, alla famiglia, alle comunità di appartenenza, sia come direzione, da prendere davanti al nuovo che arriva, anche se non tutto è positivo e affascinante.

Sul piano educativo, per queste nuove utenze, alle prese con aspetti problematici diversi, una pedagogia del senso dovrà sforzarsi di aiutare le persone a costruire un rapporto di “reciprocità esigente” – per citare Martin Buber – verso chi dà ed ha bisogno del tuo contributo e della tua attenzione per vivere la sua complessità.

Le nuove soglie di complicazioni sicuramente inviteranno a ripensare anche il beneficio sociale dei processi di istruzione e di educazione, ecco perché non sarà più tollerata la mancanza di efficienza che non faccia buon uso dei tempi e delle risorse messe a disposizione, visto che tali processi avranno costi sempre più elevati.

Un terzo tratto pedagogico dovrà contribuire a lavorare sul piano sociale perché sia sempre più possibile una redistribuzione delle opportunità di istruzione e di educazione, non rassegnandosi mai alle sacche di abbandoni e di dispersione che ancora segnano la storia del nostro paese. Un impegno questo che non interpella solo la pastorale della scuola, ma anche l’impegno civile di ogni istituzione laica o religiosa.

Una pastorale della scuola, nel suo massimo respiro di azione ispirata dalla fede cristiana, dovrà farsi carico oggi più di ieri di sostenere un’azione di sostegno alla credibilità dei sistemi formali, del valore della conoscenza e dei saperi come fattori di spendibilità per la persona perché sia capace di stare nei processi sociali, in quelli produttivi e professionali con la dignità che all’uomo spetta.

Non si tratta dunque di rispolverare una visione illuministica del sapere fine a se stesso, quanto piuttosto di far propria una visione saggiamente “funzionale” dell’apprendere, perché questa azione sia a sua volta di sostegno alla completezza della persona, il vero obiettivo dell’azione di istruzione e di educazione. Una centralità dell’uomo solo declamata che poi non sappia coniugare nelle

situazioni una serie di modalità operative per aiutare giovani e adulti a recuperare risorse cognitive, emotive, spirituali, rischierebbe di rimanere retorica ed insignificante.

Luoghi nuovi, dunque, ma anche tempi nuovi e forme nuove di apprendimento impongono nuove sfide, tanto impegnative che sicuramente esse non possono pesare solo sulle spalle di “qualche gigante”, come le istituzioni politiche, sociali, ecclesiali e religiose. Anche il mondo produttivo, il sistema delle imprese profit e non profit è chiamato a farsi carico di contribuire ad elaborare risposte significative alle sfide che i nuovi scenari ci lanciano.

C'è tutto il capitolo dell'integrazione dei saperi e del rapporto dell'istruzione-formazione con altri modi e con altri luoghi produttori di saperi e di formazione.

I luoghi di lavoro sono oggi “*learning organization*”, sono luoghi che apprendono e fornitori d'opportunità per esperienze formative.

Nella visione economicistica di un liberismo senza limiti, l'impresa rischia di essere solo ed esclusivamente luogo di ricchezza e di produttività in un mondo globalizzato alle prese con la più furente competizione di mercato.

Occorre una riflessione profonda su questi aspetti ed un'azione di convinta proposta di umanizzazione. In un sistema di forte capillarizzazione di piccole imprese, apparentemente questo potrebbe sembrare più facile: dimensioni più limitate, relazioni più facili, contatti umani a breve raggio d'azione.

Purtroppo non è dappertutto così: le piccole imprese – almeno quelle delle regioni a più alta esposizione sui mercati internazionali – stanno rischiando proprio la sottovalutazione della preparazione e formazione delle persone, prese come sono dalla sindrome della produzione a tutti i costi.

È un miraggio che non potrà durare a lungo, se non interviene una seria consapevolezza di quanto peso possa apportare alla vita aziendale, nella sua parte produttiva, ma anche nella sua voglia di umanizzazione, l'attenzione alla persona che lavora.

Desiderio di umanizzazione e di gratificazione: è questo uno dei segnali più forti che provengono dalle nuove generazioni che non guardano, appunto, al lavoro come ad un bisogno totalizzante; per molti aspetti, anzi, registriamo atteggiamenti di rifiuto, di poca credibilità nei riguardi del lavoro e sicuramente nei riguardi dei lavori pesanti che stancano materialmente e che sporcano.

C'è uno spazio educativo da ridisegnare a questo proposito sia anticipando il contatto con il lavoro, sin dai momenti di formazione formale, sia studiando forme di tipo combinatorio tra saperi diversi: quelli teorici, quelli operativi e quelli esperienziali.

Non si tratta di finalizzare il tutto alla domanda delle piccole imprese per assicurare loro facilmente una manodopera di bassa qualificazione, di costi non elevati e di facile reperimento.

Se è onesto, come cittadini, porsi anche questo problema per facilitare all'azienda che produce ricchezza il reperimento e la selezione di manodopera, è anche più onesto per gli educatori e le istituzioni nazionali e regionali, di ripensare alle nostre competenze su come preparare persone capaci non solo di lavorare, ma anche di capire.

Andiamo verso situazioni che sicuramente chiederanno maggiore sforzo pedagogico e organizzativo per aiutare le nuove generazioni a riconciliarsi con il lavoro, perché esso non rimanga nell'immaginario di alcuni solo come il luogo del fallimento per chi non sa studiare, per essere scoperto, invece, anche come luogo di promozione personale, sociale, professionale.

Sono questi i risvolti che oggi teoricamente possono giustificare e motivare il perché di un rilancio della pratica didattica dell'alternanza scuola/lavoro.

È forse l'unico punto di forza di una riforma che, nonostante lo sforzo prodotto, rimane comunque un "manifesto" d'intenti (M. Reguzzoni, 2003).

In questa logica di educazione al senso del lavoro oggi, alla cultura del lavoro, alla pratica del lavoro e delle peculiarità caratterizzanti il lavoro nuovo, l'alternanza merita attenzione, sia nel senso di una combinazione dei saperi, sia nel senso di un anticipato tempo di contatto con una realtà che non può più essere solo immaginata o interpretata attraverso i filtri di una didattica solo disciplinare.

È il momento per le istituzioni educative formali di prendere atto della fragilità solo cognitiva dei modelli lineari che finora hanno scandito in momenti separati dell'apprendere e quelli della pratica del lavoro. Siamo già in presenza di una trasformazione epistemologica di notevole entità, già ben delineata dalla relazione del prof. Tagliagambe. Stiamo passando da momenti apprenditivi lineari a momenti combinatori di saperi diversi, intrecciati con forte desiderio di integrazione con saperi esperienziali.

In altre parole la didattica tradizionale non regge più alla sfida dei nuovi scenari: diventa urgente parlare di didattiche diverse, capaci di trovare sintonie metodologiche insieme a possibili "compatibilità divergenti".

I processi formativi saranno chiamati a giocare una loro originalità in questa direzione se vorrà rendere ancora interessanti i processi dell'apprendimento per tutta la vita.

La strategia dell'alternanza può diventare una pratica didattica a forte integrazione se non rimarrà un'appendice del "fare scuola quotidiano", o semplicemente come la vetrina della semplice pratica dello stage/tirocinio. La pratica dell'alternanza chiede di essere ormai parte integrante del curriculum scolastico e universitario: si può imparare in aula, ma anche "oltre l'aula", in luoghi diversi, in forme diverse.

È qui che il paese, più che inventare un secondo canale come struttura parallela e socialmente a rischio, deve fare un sussulto inno-

vativo, ripensando una “via italiana all’alternanza” che potrebbe articolarsi anche in “vie regionali”, pur di credere alla strategia di alternare studio e lavoro come ad una strategia che sappia saggiamente miscelare momenti disciplinari, momenti operativi, momenti culturali, accompagnati da una sistematica riflessione guidata e sperimentata.

Pensare all’alternanza solo in termini di preparazione anticipata di manodopera di bassa qualificazione – pur alla luce di una domanda di lavoro inevasa in tante regioni – sarebbe troppo poco per il valore educativo che può esprimere una combinazione integrata di forme diverse di apprendimento. Il lavoro perderebbe buona parte del suo significato come componente essenziale dell’essere umano, per confondersi con una ormai consumata e tendenziosa “lettura economicistica, di processo/prodotto finalizzato solo al consumo, inteso come mero bene economico, acquistabile come qualsiasi altro prodotto” (G. Bocca, 2003).

Ma su questo la dottrina sociale della Chiesa ha già scritto pagine memorabili nelle encicliche “*Laborem exercens*” e “*Centesimus annus*”, secondo le quali “il lavoro esprime l’uomo e ne assume la dignità”.

Vale la pena allora fare diventare proposta educativa e didattica un serio processo di alternanza nelle scuole, nelle università, nei centri di formazione. La proposta va sostenuta e presidiata perché non degeneri in situazioni di emarginazione sociale e non ricalchi il vecchio e consolidato errore già consumato nella Formazione professionale che nel tempo è riuscita a candidarsi a “scuola del fare” e di basso profilo per chi non sa studiare e affrontare la fatica della speculazione teorica.

Il problema è tanto delicato quanto complesso e una proposta impegnativa richiede un concorso di alleanze significative, non solo culturali e scientifiche, ma anche operative, come quelle che devono venire dal mondo delle imprese più sensibili al loro ruolo sociale oltre che produttivo.

È questo un altro segno di tipo educativo, puntare a stimolare le imprese a concorrere, per la loro parte, al disegno di “comunità di lavoro”, per la formazione e l’esercizio di competenze, ma anche campo come di autorealizzazione, di conoscenza e di autostima, di osservazione riflessiva (D. Kolb, 1992).

Il lavoro può quindi entrare nel progetto educativo a pieno titolo. A questa strategia didattica vanno però preparati gli insegnanti che provengono da una formazione quasi esclusivamente disciplinarista. Si tratterà di ridare loro la fiducia di poter concorrere ad affrontare queste sfide impegnative, anche con l’acquisizione di imparare a “lavorare in gruppo” e a “fare squadra”, davanti alle esigenze dei nuovi scenari, per tornare ad esprimere valori forti di reciprocità, di cooperazione di collaborazione che certo individualismo va spegnendo anche nelle sedi educative.



SINTESI [a cura del Prof. Pierpaolo Triani]

1. Elementi generali

1.1 Problema antropologico

In molti interventi è stato messo in luce innanzitutto come il tema dell'economia e del lavoro rinvii alla questione antropologica. La cultura del lavoro è principalmente una questione antropologica.

A sua volta nella questione antropologica vi sono almeno due aspetti che oggi chiedono di essere approfonditi: la specificità dell'ispirazione cristiana (e in questo senso occorre rilanciare un dialogo concreto tra sapere pedagogico e sapere teologico); le opportunità e i nodi problematici che la prospettiva interreligiosa pone. Vi sono, è stato sottolineato da alcuni, diversi concetti che connotano fortemente l'attuale discorso antropologico cristiano (persona, storia, relazione) che debbono essere posti in rapporto ad altre posizioni religiose e culturali.

1.2 Problema culturale

L'attuale cultura economica e del lavoro come viene letta dalla cultura pedagogica? Si è messo in luce come siano possibili diverse letture e come da esse dipendono anche scelte operative diverse (una scelta di 'continuità' con il 'moderno', oppure scelte che ricerchino azioni e teorizzazioni innovative).

Inoltre rispetto alla dimensione culturale ci si è chiesti come promuovere un reale incontro tra i linguaggi pedagogici e i linguaggi e le strutture economiche.

1.3 Problema epistemologico

Rispetto a questa dimensione diverse persone hanno messo in evidenza l'importanza di innalzare la riflessività in ordine allo statuto epistemico del lavoro come 'sapere'. Questa strada è molto importante se si vuole promuovere un sistema formativo in cui le diverse componenti abbiano una pari dignità culturale.

Altri hanno sottolineato l'urgenza di arrivare ad un lessico pedagogico maggiormente condiviso, soprattutto in merito ad alcuni concetti fondamentali come formazione, educazione, istruzione.

1.4 Problema sociale

Il rapporto tra educazione, economia e lavoro ha sollecitato anche una lettura problematica della realtà sociale. Alcuni hanno richiamato il modo problematico con cui oggi i giovani vivono la scuola come realtà formativa. In stretta connessione con i nodi problematici della 'scolarizzazione' è stata sottolineata nuovamente l'importanza di rinnovare il valore formativo del lavoro nella prospettiva della formazione integrale della persona.

Una rinnovata azione formativa che valorizzi appieno il lavoro e la dimensione economica, chiede però da parte della società l'assunzione di alcuni valori di riferimento. In questa ottica sono stati richiamati alcuni principi 'cardine': il principio speranza, il principio di responsabilità, il principio di reciprocità, il principio di sobrietà.

Inoltre lo scenario sociale va caratterizzandosi per un intrecchio intergenerazionale che chiede di essere assunto educativamente come risorsa e come contenuto di lavoro.

2. Contenuti specifici

Nel quadro appena tracciato, alcuni contenuti sono emersi con maggiore forza.

2.1 L'economia e il lavoro in rapporto al pedagogico

Ci si è chiesti quale sia lo stato di questo rapporto. Secondo alcuni questo rapporto è segnato ancora da una profonda distanza. In campo pedagogico, ad esempio, non è raro considerare l'economia e il lavoro non come componenti interne al processo formativo ma come qualcosa di 'esterno'. In questa ottica il gruppo ha messo in luce l'importanza di rinforzare la riflessione inerente la pedagogia del lavoro.

2.2 Concezione del lavoro

Nel gruppo diversi interventi hanno richiamato l'attuale problematicità di diversi aspetti che concorrono a costruire una concezione del lavoro. In particolare:

- la natura (alcuni hanno parlato di statuto) del lavoro. Ad esempio: ha ancora un valore l'idea del lavoro come ascesi?
- La visione finalistica del lavoro. È ancora viva? Gli attuali scenari di trasformazione del mercato del lavoro sono conciliabili con una visione finalistica?

2.3 Il rischio della cultura dell'incentivo

Diverso spazio è stato dedicato alle provocazioni della relazione del prof. Tagliagambe in merito alla 'incentivazione'. Ci si è chiesti in che misura se ne possa restare 'immuni', e in che modo si

possa eventualmente invertire la rotta anche all'interno della stessa formazione universitaria.

2.4 Il rischio della solitudine

Alcuni interventi hanno ricordato come si stia assistendo ad una trasformazione del lavoro nella direzione di una maggiore 'individualizzazione'. Questo processo chiede di essere letto con molta attenzione per evitare che si trasformi in aumento di solitudine da parte delle persone. In stretta connessione con questa preoccupazione, è stato ricordato, da alcuni partecipanti, il valore di una formazione che aiuti le persone ad uscire da se stesse. Inoltre (e non solo in collegamento al tema della solitudine) è stato richiamata la necessità di sostenere modelli cooperativi di apprendimento.

2.5 Le competenze trasversali

Con sempre maggiore frequenza si parla della centralità delle competenze trasversali. Alcuni interventi hanno messo in luce l'importanza di una direzione di ricerca che approfondisca il contributo di questa nozione in ordine alla formazione globale della persona.

2.6 La descolarizzazione e il recupero dei luoghi formativi

Nel dibattito che ha fatto seguito alle due relazioni è stato evocato il processo di descolarizzazione. Diversi interventi all'interno del gruppo hanno sottolineato come oggi più che inseguire un superamento della scuola sia invece opportuno ripensare i luoghi formativi come reali luoghi di vita e ripensare una integrazione feconda tra i luoghi formali dell'apprendere e i luoghi informali del vivere.

2.7 Apprendimenti prossimali

Si è sottolineata l'importanza di rivalorizzare il concetto di zona di sviluppo prossimale in stretta connessione con le potenzialità dei nuovi ambienti tecnologici.

2.8 Una pedagogia della "direzione"

Alcuni interventi hanno ribadito l'importanza di una pedagogia della direzione che sostenga il soggetto nel suo processo di scelta. In questa ottica sono parsi molto efficaci i principi richiamati dal prof. Zamagni.

1. *Contenuti proposti negli interventi*

Appare tutt'ora presente una differenziazione conflittuale fra mentalità scientifica e mentalità umanistica, per la quale la comprensione e l'apprezzamento per le realtà operative e produttive risulta difficile. Questo comporta una minor rilevanza sotto il profilo culturale e formativo ed una persistente difficoltà a proporre e realizzare itinerari formativi effettivamente equipollenti fra i due 'canali'; si dovrà verificare se la riforma in atto riuscirà realmente ad eliminare questa situazione.

Occorre tenere sotto maggior controllo i pericoli e le conseguenze negative che possono accompagnare una economia di mercato assolutamente liberistica, che pare oggi venire rappresentata come una soluzione del tutto priva di controindicazioni. In realtà, si tratta di un approccio non privo di controindicazioni e che va comunque inquadrato in una visione complessiva di valori formativi.

Si può dire che la vera 'realtà' del lavoro non viene adeguatamente presentata ed illustrata dai testi di istruzione e dai mass media: prevalgono ancora rappresentazioni folkloristiche o edulcorate o moralistiche. È per questo che tutto quanto può essere compreso nei capitoli dell'alternanza e degli stage scuola-lavoro va utilizzato a fondo e potenziato il più possibile.

Bisogna porre molta attenzione al diffondersi di alcuni slogan e di alcuni schemi stereotipici, la cui funzione, invece di aiutare a comprendere, pare piuttosto rivolta a formare visioni ingannatrici della realtà di fatto. Qualche esempio non è difficile da illustrare: la 'precarizzazione' è presentata come una risposta intelligente ai bisogni della psicologia giovanile (dilazione della definitività, esplorazione delle possibilità, individuazione delle occasioni adatte, ecc.) ma, di fatto, vediamo che conduce ad una sorta di assottigliamento del valore dell'incertezza, che finisce poi nella demotivazione e nella disaffezione al lavoro stesso; l'"autoimprenditorialità" pare costituire la grande *chance* per il futuro: ma sono presenti le difficoltà, i rischi, le durissime condizioni di impegno e la spietata selettività del mercato che l'accompagnano?

Lo sviluppo di figure di animazione pedagogica delle esperienze extrascolastiche è ancora molto insufficiente e, in questa generale carenza, il mondo del lavoro appare del tutto assente, mentre rappresenta l'esperienza più determinante nella vita.

L'esplorazione educativa del mondo economico-produttivo mette in evidenza una serie di punti ancora molto deboli: il mondo economico viene rappresentato quasi esclusivamente negli aspetti finanziari (risparmi, investimenti, ecc.), lasciando molto in ombra quello che costituisce il lavoro produttivo vero e proprio; la dimen-

sione privata (benessere, successo, ecc.) viene sovradimensionata rispetto alle dimensioni pubbliche e sociali (diritti, equità, sicurezza, ecc.); la comunicazione intergenerazionale, nella quale i contenuti relativi al lavoro ed ai suoi valori e problemi hanno sempre occupato una parte di grande importanza, appare molto attenuata e tale da non rappresentare più un solido elemento di orientamento personale.

Il mondo del lavoro richiede una riflessione sulla differenza fra una formazione alla 'religiosità' (livello più semplice e superficiale) ed una alla 'fede' (livello più profondo).

2. Lineamenti di azione

Le indicazioni si stratificano in tre categorie:

- *azioni da dimettere*: eliminare il 'religioso' che non consente una vera e propria evangelizzazione
- *azioni da potenziare*: promuovere la consapevolezza che una vera 'cultura della qualità' corrisponde al rispetto della persona e non si esaurisce nel puro e semplice miglioramento della produttività; recuperare la concezione della responsabilità sociale dell'impresa secondo i principi della dottrina sociale della Chiesa; sviluppare in maniera sempre più estesa i sistemi di avvicinamento fra scuola e azienda; rilanciare su vasta scala l'etica del lavoro.
- *azioni da intraprendere*: rafforzare i momenti extrascolastici di aggregazione; recuperare la centralità della famiglia e l'importanza della parrocchia; concentrarsi sul rapporto diretto con le persone; porre al centro la libertà di scelta delle persone; tenere in considerazione la prospettiva europea; impegnarsi nell'evangelizzazione del mondo del lavoro; recuperare le radici e nello stesso tempo creare nuovi modelli culturali e formativi; sviluppare rappresentazioni più corrette del mondo del lavoro.

Parte II

Quarto Seminario

« INTERCULTURALITÀ
E
EDUCAZIONE »

Roma, 7-8 novembre 2003



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*

Relatore

P. Antonio PEROTTI¹ - *già Direttore del Centro di Informazione e studi sulle migrazioni internazionali di Parigi e esperto-consulente del Consiglio d'Europa di Strasburgo*

Coordinatori

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

Prof. Mons. 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*

¹ Padre Antonio Perotti, missionario scalabriniano, è scomparso improvvisamente sabato 4 settembre 2004, nel 60° anniversario della sua 1ª professione religiosa, mentre si apprestava alla celebrazione dell'Eucarestia.

Nato a Piacenza il 16 febbraio 1927, conseguì la licenza in filosofia e la laurea in teologia presso la Pontificia Università Gregoriana. A Lovanio ottenne il dottorato presso la facoltà di sociologia. Fu fondatore a Parigi nel 1975 del CIEMI (Centro studi migrazioni) di cui fu direttore fin dal 1995. A nome della Santa Sede ricevette l'incarico di osservatore presso il Comitato Europeo per le Migrazioni al Consiglio d'Europa di Strasburgo. Ultimamente era direttore dell'Istituto Storico della Congregazione Scalabriniana, avviando studi specifici sul carisma del fondatore.

Padre Perotti fu immediatamente disponibile ad accogliere la richiesta di tenere la relazione introduttiva del Seminario. Siamo grati al Signore per il dono di sapienza e di equilibrio contenuto nell'intervento di P. Perotti, prezioso per illuminare l'ambito dell'educazione e della formazione cristiana nel contesto interculturale odierno. Lo ricordiamo al Signore nella preghiera di suffragio, unendoci nel cordoglio e nella speranza alla famiglia scalabriniana.

Invitati presenti

- Don Vincenzo ANNICCHIARICO - *Responsabile Regionale PUGLIA*
Mons. Manlio ASTA - *Responsabile Regionale LAZIO*
Prof.ssa Elena BESOZZI - *Docente di Sociologia dell'educazione presso l'Università Cattolica Sacro Cuore*
Don Prof. Cesare BISSOLI - *Docente di Metodologia catechetica presso l'Università Pontificia Salesiana*
Prof.ssa Olga BOMBARDELLI - *Docente di Didattica e Pedagogia generale presso l'Università di Trento*
Mons. Vittorio BONATI - *Responsabile Regionale LOMBARDIA*
Padre Pierluigi CABRI - *Edizioni Dehoniane Bologna*
Prof. Marco CANGIOTTI - *Docente di Filosofia Politica presso l'Università degli Studi di Urbino*
Mons. Dante CAROLLA - *Responsabile Regionale TOSCANA*
Prof.ssa Sandra CHISTOLINI - *Docente di Pedagogia generale e sociale presso l'Università Roma 3*
Mons. Giustino D'ADDEZIO - *Responsabile Regionale BASILICATA*
Don Giuseppe DE BERNARDIS - *Responsabile Regionale LIGURIA*
Prof.ssa Maria Luisa DE NATALE - *Docente di Pedagogia generale e Educazione degli adulti - Pro-Rettore dell'Università Cattolica Sacro Cuore*
Prof.ssa Carmela DI AGRESTI - *Preside Facoltà Scienze della Formazione presso la L.U.M.S.A. - Roma*
Prof.ssa Gioia DI CRISTOFARO - *Docente di Antropologia culturale presso l'Università di Roma "La Sapienza"*
Prof. Don Carmelo DOTOLO - *Docente di Teologia delle Religioni presso la Pontificia Università Urbaniana*
Don Marco FARINA - *Responsabile Regionale MARCHE*
Prof. Mario FERRACUTI - *Docente di Pedagogia presso l'Università Cattolica Sacro Cuore*
Prof. P. Michael FUSS - *Docente di Missiologia presso la Pontificia Università Gregoriana*
Prof. Mons. Maurizio GERVASONI - *Docente di Antropologia delle Religioni presso l'Università di Bergamo*
Prof. Onorato GRASSI - *Docente di Filosofia Medievale presso la Libera Università Maria SS. Assunta*
Prof. Luigi GUERRA - *Docente Tecnologie dell'educazione presso l'Università di Bologna*
Don Edmondo LANCIAROTTA - *Responsabile Regionale TRIVENETO*
Prof. Cosimo Raffaele LANEVE - *Docente di Didattica dell'interculturalità presso l'Università di Bari*
Prof. Mons. Giuseppe LORIZIO - *Docente di Teologia Fondamentale e Metodologia Teologica presso la Pontificia Università Lateranense*
Prof.ssa Sira Serenella MACCHIETTI - *Docente di Pedagogia Generale presso l'Università di Siena*

Prof.ssa Maria Teresa MOSCATO - *Docente di Pedagogia generale presso l'Università di Bologna*

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

Prof.ssa Angela PERUCCA - *Docente di Pedagogia interculturale presso l'Università di Lecce*

Prof. Agostino PORTERA - *Docente di Pedagogia interculturale presso l'Università di Verona*

Prof.ssa Isabella PROIETTI - *Regione Umbria*

Prof. Don Roberto REZZAGHI - *Docente di Catechetica e Metodologia dell'IRC presso l'ISSR Mantova*

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

Prof.ssa Milena SANTERINI - *Docente di Pedagogia generale presso l'Università Cattolica Sacro Cuore*

Prof. Mons. Paolo SELVADAGI - *Preside Istituto Superiore "Ecclesia Mater" e docente di Teologia delle Religioni presso la Pontificia Università Lateranense*

Prof.ssa Concetta SIRNA - *Docente di Pedagogia generale presso l'Università di Messina*

Prof. Francesco SUSI - *Docente di Pedagogia interculturale presso l'Università Roma 3*

Prof. Pierpaolo TRIANI - *Ricercatore di Didattica e Pedagogia Speciale presso l'Università Cattolica S. Cuore*

Prof. Gerwald WALLNÖFER - *Docente di Pedagogia generale presso la Libera Università di Bolzano – Sede Bressanone*

Prof. Gian Leonildo ZANI - *Docente di Pedagogia interculturale presso l'Università Cattolica Sacro Cuore*



Relazione introduttiva

Interculturalità e educazione

P. ANTONIO PEROTTI - già Direttore del Centro di Informazione e studi sulle migrazioni internazionali di Parigi, esperto-consulente del Consiglio d'Europa di Strasburgo

1. Riflessioni introduttive

L'approccio al tema dell'interculturalità – in particolare qualora lo si voglia trattare in rapporto all'educazione – richiede preliminarmente una chiarificazione della nozione pluriscenica di cultura.

Rileggendo il documento che presenta la natura e la finalità dell'iniziativa di questa serie di seminari programmata dalla Commissione Episcopale per l'educazione, la scuola e l'università mi sono reso conto che l'interculturalità messa al centro della nostra riflessione era quella particolare e specifica derivata dalle pluralità delle etno-culture introdotte in Italia dai fenomeni migratori che attraverso la mobilità hanno portato con sé culture, religioni, mentalità, usi e abitudini che pongono vasta problematica educativa non solo alla scuola ma all'intera società nazionale.

A questo proposito vorrei introdurre il mio intervento facendo preliminarmente le seguenti riflessioni.

1. La capacità di comprensione (interpretazione, traduzione) della diversità della cultura "esterna" (quella per intenderci che viene "da fuori") è in rapporto alla capacità di comprensione (interpretazione, traduzione) della pluralità culturale interna (quella che è "in casa nostra"). Questa seconda capacità è il metro di misura della prima. La diversità interna (come quella esterna) richiede come esigenza primaria – sul piano educativo – l'assolvimento di un importante compito ermeneutico. Io sono convinto che se oggi abbiamo difficoltà a vivere nell'era ermeneutica (come è stata definita la nostra era per l'invadenza della pluralità culturale in tutta la nostra esistenza) a comprendere le diversità e quindi a comunicare, ciò è dovuto, in buona parte alla mancanza di assolvimento finora del compito ermeneutico sulle nostre stesse culture. Vi è nella cultura "cosiddetta italiana" una pluralità di microdiscorsi culturali con cui la convivenza quotidiana può essere per individui e gruppi più dirompente o perlomeno più logorante di quella proveniente dalla coabitazione con comportamenti ed usi introdotti dall'esterno.

2. La mancanza di coscienza della pluralità culturale interna e la conseguente mancanza di comprensione e di comunicazione è almeno in parte all'origine, a mio parere, del ritardo che si osserva

in Italia della riflessione sulla distinzione tra comunità culturale, comunità morale e comunità politica, tra “demos” (comunità politica), “ethnos” (comunità etno-culturale) e la ricerca quindi di un “tertium”, l’“ethos” condiviso su cui poggiare la “polis”, la democrazia della nostra società.

Rischio di allargare forse troppo l’angolo di approccio al tema del nostro seminario ma sono convinto che non si possa evacuare l’importanza del legame tra educazione e interculturalità all’interno di una società politica.

Mi voglio limitare ad alcune riflessioni che tolgo dal filosofo del diritto Francesco Viola, che utilizzerò in seguito nella proposta educativa ad alcune dinamiche.

Possiamo distinguere, in rapporto al nostro tema tre tipi di comunità: la comunità morale che ha una visione uniforme del bene; quella culturale cui si appartiene per nascita, educazione e pratica e infine quella politica cui si appartiene per il linguaggio comune dell’interazione che è il diritto, e che costituisce la comunità in quanto sviluppa la nostra identità politica o la dimensione politica delle nostre diverse identità. Quest’ultima non va confusa né con la prima (la comunità politica non ha una visione uniforme del bene e deve poter accogliere in sé una grande pluralità di concezione del bene) né con la comunità culturale che, per definizione, è particolare. Mentre la comunità culturale ha per fine la conservazione delle proprie forme di vita perché sono a loro volta in funzione dell’identità personale e collettiva, la comunità politica ha per scopo quello di conservare le forme di vita particolari in quanto esse costituiscono il mezzo attraverso cui individui diversi da tanti punti di vista (anche da quello culturale) possono comunicare, intendersi e comprendersi: permettere l’interazione, l’intreccio, al discorso tra le diversità particolari. Nei confronti della comunità morale e della comunità culturale, la comunità politica si caratterizza per il fatto di essere il luogo nel quale l’uomo può trovare una risposta a tutti i suoi bisogni di identificazione personale.

In altre parole la comunità politica non ha come scopo “la comunanza culturale”. La sua unità non viene dall’etnia, dalla lingua parlata, dalla religione, dallo Stato: ma dal linguaggio comune della interazione, che è il linguaggio del diritto, inteso come “l’insieme dei vincoli di ragionevolezza posti al processo di identificazione e di riconoscimento, come la regolamentazione del discorso politico”.

Per questo, si può affermare che la ragione d’essere della politica è il pluralismo e che il suo scopo è la comunicazione tra le diversità.

“L’obiettivo specifico della comunità politica (anche se non è il solo) è di fare comunicare tra loro quelli che non possiedono già una comunità di idee, interessi e valori, perché nella loro comparazione vengono negoziati, concedendo alle idee, interessi e valori altrui, pari legittimità dei propri”.

È il concetto ripreso da S. Tommaso d'Aquino nel suo commento al pensiero politico di Aristotele allorché afferma: "*comunicatio facit civitatum*" (la comunicazione crea la comunità politica).

La definizione di "comunità politica" come "comunità di linguaggio" e quest'ultima come comunità del linguaggio della interazione che è il diritto, meriterebbe una ulteriore spiegazione. Noi ci limitiamo a quanto già esposto.

3. La capacità di comprensione delle diversità culturali interne che ci fa percepire il carattere non omogeneo (come si suppone o si pretende) della nostra cultura non è sufficiente per sviluppare la capacità della comprensione delle culture esterne: è necessario – in rapporto alle culture veicolate dalla presenza di persone "minoritarie" – che la cultura della maggioranza sia percepita come cultura particolare. "Colui che afferma la differenza dell'altro, che lo marca del sigillo della differenza, si arroga di fatto la qualità dell'universalità. I minoritari sono collocati come un particolare di fronte al generale. Essi sono marcati dal sigillo del particolarismo. In questo sono differenti dalla maggioranza che si percepisce come sprovvista di particolarità". La mancanza di percezione della nostra particolarità ha conseguenze importanti sull'inter-culturalità.

4. La quarta riflessione concerne i rischi che si incorrono quando sul piano educativo si lasciano in ombra gli aspetti interculturali derivati oltre che dalle diversità etno-culturali, dal fenomeno della mutazione antropologico-culturale che tutti stiamo vivendo e che attraversa tutte le culture, in particolare quelle delle nuove generazioni; la mutazione antropologica nel modo di conoscere, di relazionarci e quindi di essere, introdotto dai nuovi strumenti elettronici di comunicare e di esprimersi (internet e comunicazione digitale): la simulazione che sostituisce il tirocinio di preparazione o allenamento e attesa; l'interattività che sostituisce la trasmissione; la connessione che sostituisce la memoria. Questo rischia di sostituire l'allenamento dei sentimenti e dei comportamenti che non sono virtuali; appanna l'importanza del confronto a tu per tu con l'altro, che non è oggetto delle tue manipolazioni. Alla memoria si sostituisce la capacità di trovare tutte le connessioni che un fatto ha, la sua vastità, i suoi legami con il mondo intero.

Un giovane su un argomento non può ricordare niente, ma se gli dai in mano una tastiera, osserva Domenico Sigalini, in un baleno ti sa far vedere dove si trovano tutte le informazioni su tale argomento, quante ne sono le interdipendenze, dove si può approfondire e quanti sono i punti di vista. È inutile sapere a memoria, è più importante connettere. Il rapporto tra prossimità fisica e comunione spirituale, con i molti strumenti elettronici viene distrutto. Non esi-

ste più un luogo separato e quindi perde potere che faceva di esso lo strumento automatico di formazione.

5. Al processo di “desocializzazione” che ho appena citato, prodotto dalle nuove tecnologie di comunicazione che decontestualizzando i messaggi (comunicazione virtuale) rischia di eliminare le necessarie mediazioni tra individui e umanità con il risultato, come osserva il sociologo Alain Touraine che “ci si crede dappertutto e non si è da nessuna parte”, si deve aggiungere, infine, un altro fenomeno importante per la nostra tematica: il processo di dissociazione tra economia e cultura, tra il mondo razionale (strumentale) e il mondo simbolico e valoriale, tra il mondo tecnologico commerciale e la diversità delle culture e delle persone. Questa dissociazione è rafforzata, tra l’altro, dalla netta separazione, imposta dalla società secolarizzata, tra spazio pubblico e sfera privata, in forza della quale si riserva al primo l’espressione razionale e strumentale mentre si relega e si ricaccia nella seconda sfera tutto quanto è simbolico e valoriale.

Questa rottura tra il mondo razionale e il mondo simbolico, osserva A. Touraine, tra la tecnica e i valori, attraversa tutta la nostra esperienza, dalla vita individuale alla situazione mondiale.

Questo fa pesare su ciascuno di noi una crescente difficoltà a definire la nostra personalità che perde, così, irrimediabilmente la sua unità nella misura in cui essa cessa di essere un’insieme coerente di ruoli sociali.

Quello che noi chiamavamo politica, la gestione degli affari della città intesa nel senso greco di “*polis*” o della nazione, si è decomposta alla stessa maniera dell’io individuale. “Governare un paese, osserva A. Touraine, consiste oggi prima di tutto nel rendere la propria organizzazione economica e sociale compatibile con le esigenze del sistema economico internazionale, mentre le norme sociali si indeboliscono e le istituzioni si fanno sempre più modeste liberando uno spazio crescente per la vita privata e le organizzazioni volontarie. Come si può parlare ancora di cittadinanza e di democrazia rappresentativa allorché i governanti guardano verso il mercato mondiale e gli elettori verso la propria vita privata?”.

“Noi siamo da una parte cittadini del mondo senza responsabilità, diritti o doveri, e d’altra parte, difensori di uno spazio privato sommerso dai flutti della cultura mondiale”.

Quest’analisi di A. Touraine chiarisce, a mio parere, le grandi poste in gioco che si presentano oggi alla politica: la necessità di passare da una politica liberale limitata alla protezione della libertà e dell’uguaglianza tra individui a un riconoscimento politico delle identità culturali allo scopo di pervenire a una democratizzazione della società come “soggettivazione” della vita politica. È la lotta contro l’arbitrario delle masse e dei sistemi opachi a profitto della

soggettivazione degli attori sociali e dell'organizzazione dei loro interlocutori. Se la politica non assume come bene primario da perseguire la protezione dell'identità delle persone e dei gruppi assieme alla libertà e all'uguaglianza noi incontriamo due rischi:

- che la sfera pubblica sia abbandonata alla sola logica delle pratiche economiche, tecnologiche e commerciali che concepiscono la società in termini di mercato;

- che le comunità culturali (etniche, religiose, ecc.), anziché rimanere nel loro ruolo al servizio dell'identificazione dei soggetti e al servizio dei rapporti sociali che ogni processo identificatorio comporta, si appropriino abusivamente il ruolo della politica, fomentando processi di esclusione e di fratture sociali, chiusura su se stessi, come lo dimostra oggi lo sviluppo dei localismi e dei conflitti etnici e dando consistenza alle "identità difficili", "abusive" o semplicemente "illusorie", come le ha definite Alfred Grosser, o "identità assassine", come le ha definite A. Maalouf.

La politica, il diritto e quindi l'educazione devono affrontare le identità culturali degli individui – entro il quadro di frontiere fondamentali – dando loro legittimità nello spazio pubblico, come si è lasciato l'accesso allo spazio pubblico dei conflitti sociali, economici e politici che pur dividono, e talvolta profondamente, gli individui.

Non dobbiamo continuare a considerare la conciliazione tra il rispetto delle identità culturali e lo sviluppo della coesione sociale come una quadratura del cerchio.

Nel secolo XIX siamo riusciti a costruire la democrazia politica trovando una soluzione dopo un lungo dibattito pubblico tra libertà e uguaglianza, come pure all'inizio del XX secolo abbiamo costruito la democrazia sociale dopo una lunga e aspra discussione tra capitalismo e giustizia sociale.

È necessario che noi affrontiamo oggi la conflittualità tra identità culturali e coesione sociale, per costruire o radicare nella società la democrazia culturale. C'è un solo punto d'appoggio per costruirla: lo spazio dell'individuo, della persona per trasformare le sue esperienze vissute in costruzione di sé come attore, come soggetto. Per raggiungere questo obiettivo dobbiamo rivedere la vecchia idea della democrazia, definita come partecipazione alla volontà generale e sostituirla con l'idea nuova di "istituzione al servizio della libertà del soggetto e della comunicazione dei soggetti".

L'attuale multiculturalismo in Europa, introdotto in particolare dalla mescolanza delle genti attraverso le migrazioni, richiede una rimediazione di alcune idee chiave della democrazia. Sicuramente come sottolinea Baldassare Pastore, almeno per quanto riguarda uno dei suoi presupposti, in vero non esplicitati ma fondanti, cioè l'omogeneità dei soggetti che concorrono a formare la "volontà generale": una omogeneità ormai andata a pezzi.

Premesse queste riflessioni, fatte per sgomberare il campo da approcci riduttivi della complessità dei rapporti tra educazione e interculturalità, vorrei presentarvi schematicamente e in sintesi, il percorso fatto in Europa su questo tema.

Sottolineerei, soprattutto i seguenti punti:

a. "L'elasticità semantica" della nozione di "interculturalità" utilizzata nel linguaggio corrente a motivo del legame fenomenologico della sua origine e della sua utilizzazione in Europa e in Italia con i cambiamenti sociali, culturali e politici degli ultimi vent'anni.

b. L'implicazione affettiva e ideologica che hanno marcato e tuttora marcano le pratiche educative e pedagogiche all'approccio interculturale. Le relazioni tra il sé e l'altro assumono sempre una rilevanza emotiva prima ancora di porre un problema cognitivo, culturale, politico o etico. L'emotività aumenta quando si tratta di differenze culturali che si percepiscono maggiormente come aggressive o produttrici di insicurezza.

Le tappe più significative di questo intreccio fenomenologico nello sviluppo educativo sul tema dell'interculturalità in Europa riguardano le questioni in ordine successivo di diversità linguistica, di diversità culturale, di coesione sociale e di coesione politica e nazionale.

c. Dalla dominante pragmatica e empirica, si è giunti alla costruzione teorica nel quadro della ricerca universitaria.

Gli apporti più originali negli ultimi vent'anni alla elaborazione della educazione all'interculturalità sono venuti dalla linguistica e sociolinguistica, dall'antropologia culturale, dall'ermeneutica, dalla psicologia individuale e sociale, dalla sociologia, dalla filosofia del diritto, dalla politologia, dall'etica e dalla teologia, dall'epistemologia.

d. Dall'intreccio di questi diversi contributi ne è risultata una nozione di interculturalità che non costituisce una risposta a problemi particolari (come ad esempio fa la polarizzazione del discorso interculturale su problemi particolari come le migrazioni o le relazioni interetniche) ma corrisponde piuttosto ad un approccio per affrontare i problemi culturali in modo corretto.

"L'interculturale" non costituisce un campo disciplinare nuovo. In realtà diverse discipline (come quelle citate qui sopra) hanno già affrontato l'uomo secondo punti di vista precisi e complementari e ciascuna tra loro permette di cogliere certi aspetti della problematica culturale. Tuttavia, nessuna delle discipline ha introdotto – come fa invece l'approccio interculturale, la cultura come variabile all'interno del proprio discorso. Voler affrontare i problemi epistemologici legati all'opzione interculturale significa dunque interrogarsi, tra l'altro, sul radicamento culturale di ogni dato scientifico, di ogni metodo, della posizione del ricercatore e della sua relazione all'oggetto.

L'educazione all'interculturalità intesa nel senso di comprensione e comunicazione di e tra culture antropologiche (etno-culturali) prende come punto di partenza il concetto di cultura non come sistema ma come costruzione storica delle proprie identità personali e collettive. Il rispetto delle culture è quindi da identificare nel rispetto di ciò che ha fatto vivere e fa vivere le persone.

Questa educazione si sviluppa attraverso nove principi che una corretta educazione culturale deve integrare:

- Non vi è uomo al di fuori della cultura. Non vi è cultura al di fuori dell'uomo. La cultura ha esistenza solo attraverso la mediazione dell'uomo.
- Cultura dice "relazione a". Inculturazione e socializzazione sono due processi uniti. La cultura è creazione di legami sociali. Appunto perché è un essere culturale, l'uomo è un essere sociale. L'identità individuale è un bene individuale e collettivo.
- La cultura dice riferimento a quello che l'uomo è, distinguendolo da quello che ha. È da qui che scaturisce il valore di ogni cultura.
- La cultura di ogni uomo è la risultante della dialettica tra tutte le condizioni della sua esistenza e la sua libertà (e creatività). Rispettare la cultura dell'uomo significa rispettare la libertà di coscienza.
- La cultura dell'uomo si comprende attraverso l'uomo integrale, attraverso tutta la realtà della sua oggettività spirituale e materiale.
- Per la sua cultura contestualizzata ogni uomo è un particolare.
- La cultura di ogni uomo va rispettata per la "fondamentale comunanza tra le diverse culture che non sono in realtà che modi diversi di affrontare la questione del significato dell'esistenza personale. Diverse metafore della stessa realtà.
- Dal principio precedente se ne deduce un altro: il dialogo interculturale va ricercato perché esso è la fonte di una più profonda comprensione del mistero dell'esistenza umana.
- Ogni cultura ha per l'uomo una triplice universale e fondamentale funzione (essa permette l'adattamento umano all'ambiente, cioè permette agli individui e al gruppo di trovare modelli di risposte, più o meno elaborati e più o meno soddisfacenti ai loro desideri e alle situazioni in cui vivono, alle loro interrogazioni e alle loro arguzie; essa svolge la funzione essenziale di creare un universo simbolico e mentale di modelli di condotta, di pensare e di agire che crea un legame tra i membri del gruppo e permette loro di comunicare nella cooperazione o nel confronto; essa esercita infine un'influenza profonda sulla personalità marcandola della sua impronta).

L'educazione interculturale è quindi l'educazione ai rapporti intersoggettivi tra persone che si riconoscono sul piano culturale in tutta la loro dimensione antropologica, cioè, per esprimermi secondo una nota formula dell'antropologo statunitense Clyde Kluckhohn

– come esseri che assomigliano a tutti gli altri uomini capaci di trascendenza della loro stessa cultura, come esseri particolari che culturalmente assomigliano solo a qualcuno e come esseri culturalmente unici, irripetibili che non assomigliano a nessun altro, per la loro esperienza individuale non paragonabile a nessun'altra.

Ogni gruppo umano si è trovato o si trova davanti alla necessità di situarsi in rapporti a un tutto esistenziale, di regolare i rapporti con la natura e le stagioni (adattamento *alla e della* natura e ecologia) i rapporti con la materia (tecnica e arti), i rapporti tra l'uomo e il suo corpo (nutrirsi, vestirsi, alloggiarsi), i rapporti tra uomini e donne (sessualità, amore e procreazione), i rapporti tra i diversi membri e tra generazioni del gruppo (ruoli sociali, regole di parentela, leggi, comportamento verso i bambini, gli anziani o gli stranieri, costumi, etica), la comunità sociale e politica (solidarietà e sicurezza), i rapporti tra l'uomo e la produzione dei beni (sviluppo economico), tra l'uomo e l'al di là o le forze soprannaturali (religione, credenze, magia).

Questa situazione è *comune* a tutte le società umane e a tutti gli uomini che le compongono. Quello che è particolare a ciascuna è la *risposta specifica* che si è data a questo insieme di problemi. È tale risposta che dà a ogni gruppo umano e a ogni società un profilo riconoscibile fra tutti gli altri. *Queste risposte non sono scritte nel patrimonio genetico dell'uomo*. Egli le deve inventare con la sua razionalità. Le deve produrre collettivamente ed esse devono essere riconosciute e adottate dal gruppo. È la funzione essenziale della cultura fondata sulla capacità unicamente umana di simbolizzazione linguistica e non linguistica. La cultura è un universo simbolico che crea un legame tra i membri del gruppo e permette loro di comunicare nella cooperazione e nel confronto. L'unica specie umana si frantuma così in gruppi umani distinti che esprimono intorno a sé questo ambiente che si chiama cultura e che è all'origine di "differenti maniere di essere uomini".

La cultura può essere così definita come un *sistema* di maniere di sentire, di pensare, di agire, di vivere che è comune a un gruppo umano. Questo sistema condiviso, appreso e trasmesso nella società costituisce come un gruppo distinto tra gli altri gruppi umani. È in questa stessa società che l'individuo elabora coscientemente o inconsciamente la sua esperienza individuale non paragonabile a nessun'altra.

In *senso antropologico* non si può parlare di cultura che in un *senso dinamico*: la cultura è la risultante dell'atteggiamento creatore degli individui e dei gruppi di fronte alla realtà, e dal loro "rappor-tarsi", "incontrarsi" gli uni e gli altri. Parafrasando un'affermazione di Albert Jacquard direi: "culturalmente io non sono il prodotto dei miei geni ma dei miei incontri".

Il rapporto tra educazione interculturale e cultura dei diritti umani si situa nell'obiettivo essenziale prioritario dell'educazione interculturale che mira a educare l'uomo:

- ad attingere la dimensione metaculturale del suo essere;
- a coglierlo nell'integralità del suo essere;
- a percepire le culture non in senso autoreferenziale o autosignificante, universi chiusi di esperienza che non rinviano ad altri che a se stessi, quando invece – come nota D'Agostino –, non sono che dei media, dei sistemi attraverso i quali gli uomini nelle maniere più disparate, hanno cercato ad attingere ad una realtà che non può essere definita culturale ma antropologica *tout court*, o se si vuole metafisica. Analogamente ad un sistema linguistico che non serve ad esprimere se stesso ma un universo di significati, che a loro volta sono inattingibili se non attraverso il medium del linguaggio;
- a far emergere le profonde tendenze unitarie tra le diverse culture, a disvelarne il senso unitario, a cogliere la fondamentale comunanza tra le diverse culture che non sono in realtà che modi diversi di affrontare la questione del significato dell'esistenza personale, come diverse metafore della stessa realtà;
- a ricercare addirittura il dialogo – anche quello interreligioso – perché esso è la fonte di una più profonda comprensione del mistero della vita.
- a prendere coscienza, infine, della dimensione sociale della sua identità personale, della interdipendenza della vita individuale e collettiva, della indispensabilità cioè della comunità politica per la ricerca della propria identità personale. Ogni identità personale è anche un'identità sociale: da qui, come vedremo in seguito, traggono origine non solo i diritti e le libertà fondamentali, ma come il giurista internazionalista inglese J.H.H. Weiler le ha definite recentemente commentando la Carta di Nizza, “le frontiere fondamentali” dei diritti umani.

Dall'integrazione degli apporti interdisciplinari più sopra accennati risulta che un'educazione e una pedagogia interculturali dovrebbero costituirsi su tre assi educativi e sui diversi processi che vi sono implicati.

a. L'educazione all'asse soggettivistico e intersoggettivistico con l'esclusione dell'approccio “oggettivistico” delle culture (Sono gli uomini e non le culture che entrano in contatto tra loro). Non va però dimenticato che esiste un processo psicologico di “oggettivazione” attraverso la “rappresentazione” e “l'ideologia”.

b. L'educazione all'asse dell'antinomia identità/alterità ossia alla dialettica dell'io e dell'altro. Dell'altro come “specchio”, dell'al-

tro che non si lascia raffigurare, dell'altro che "è uno sguardo e non una cosa da vedere", dell'altro "non in opposizione ma nell'interferenza con l'io".

c. L'educazione all'asse dell'antinomia particolarità/universalità, del differente/universale. L'educazione a percepirsi e riconoscersi tutti come particolari e nello stesso tempo universali. Educazione alla capacità di interrogarsi sull'ipertrofia della differenza attribuita all'altro e dell'ipertrofia dell'universalità con cui invece percepiamo noi stessi.

Questi assi educativi possono essere tradotti con una terminologia più "politica" in due dialetti che alle quali l'educazione interculturale dovrebbe mirare nell'aiutare il soggetto a costruire la propria identità culturale e sociale:

- la dialettica diversificazione/coesione. L'identificazione va percepita come creazione di legami sociali attraverso il processo interattivo di assimilazione e di differenziazione in rapporto con l'altro. Il diritto alla differenza va coniugato col diritto alla somiglianza. Senza questo interfaccia il diritto resta uno pseudo-diritto. Il dibattito sull'opposizione tra approccio interculturale e coesione o integrazione sociale è falso.
- la dialettica del risultato/processo, ossia la dialettica tra tradizione (memoria) e libertà. Senza questo secondo interfaccia non si può concepire il diritto all'identità culturale. Ogni diritto culturale deve concepire l'identità culturale non come un dato fossilizzato ma deve implicare un atto permanente di identificazione che suppone nello stesso tempo la tradizione memoria che mi è stata trasmessa e la libertà che esprime le diversità volontarie, le scelte etiche della persona.

6. Conclusione

Dalle riflessioni precedenti si può dedurre che l'intervento dell'educatore nello spazio pubblico della sua società civile e politica culturalmente plurale dovrebbe confrontarsi sempre di più con il dialogo che si svolge nello spazio pubblico (l'agorà), nel rispetto della struttura dell'ordinamento giuridico che esclude l'identificazione dell'ordine secolare con un ordine etico religioso particolare e la conseguente trasformazione dei poteri pubblici in strumenti per "formulare in modo uniforme le appartenenze ultime, le credenze e le preferenze dei cittadini". Ogni intervento dovrà utilizzare una pluralità di registri attraverso tre chiavi che distinguono tre diversi livelli dell'intervento: il livello della ispirazione, quello dei codici culturali e sociali e quello del diritto che ha la funzione di organizzare la vita in comune, quella, cioè, di mediare l'"essere insieme", tenendo conto dello stato di una società a un momento dato della sua storia.

Queste distinzioni richiamano ai cristiani che a livello di ispirazioni o di una visione di umanità che attribuisce i più profondi valori all'individuo non sono i soli a poter intervenire e che altre correnti di pensiero o versioni laiche e umanistiche possono pure esprimersi e che è bene che si comprenda che lo Stato, l'istituzione politica (governo e parlamento) non deve intervenire a livello del fondo del dibattito imponendone la soluzione secondo una sola ispirazione ma che si deve limitare a vegliare a che le regole fissate siano rispettate.

“Nella tradizione culturale cristiana e occidentale – scrive Silvio Ferrari, professore di Diritto canonico e relazioni tra Stato e Chiesa nelle università di Milano e di Lovanio – la laicità della sfera pubblica impone che questo compito di definizione e di proposizione dei valori ultimi sia lasciato ad una serie di ‘agenzie’ (tra cui le Chiese) che agiscono in regime di pluralismo e da cui la legislazione statale può essere influenzata (in proporzione alla ricezione di quei valori nel corpo sociale), ma non “sequestrata” (nel senso che non può essere identificata con alcuno di quei sistemi di valori). Questo punto segna uno spartiacque che, a mio giudizio, non potrebbe essere superato senza rinnegare una componente fondamentale dell'identità europea contemporanea”.

L'intervento del cristiano anche in merito ai diritti umani è inoltre bene che si sviluppi non solo sul registro delle ispirazioni ma anche in termini razionali sui codici culturali e sociali, che animano il dibattito pubblico, e nell'assolvimento di un compito ermeneutico nella loro interpretazione e traduzione. Cito ad esempio l'affare del velo islamico (il “foulard”) che ha, a suo tempo mobilitato il dibattito pubblico in Francia ed in altri Paesi, tra cui in questi giorni anche l'Italia, e che ha richiamato tanti codici culturali e sociali che attraversano le culture e sono sottogiacenti al dibattito: laicità, integrazione, islam, statuto della donna, libertà di coscienza, autorità parentale, libertà religiosa, diritto dei fanciulli, separazione tra Chiesa e Stato, identità collettive, segni di culto e culto dei segni. “*L'era ermeneutica* in cui viviamo e la presenza di una pluralità di microdiscorsi specifici ad ogni gruppo culturale richiedono un impegno di interpretazione e di traduzione in uno sforzo di apertura per la possibile creazione di un nuovo discorso globale tra diversità”. L'intervento del cristiano deve esprimersi nello spazio pubblico-politico tenendo in conto la valenza di tutti questi codici, interpellandosi sulla contestualizzazione in cui deve calare la sua grande ispirazione e la sua visione di umanità la cui fonte, come osserva Weiler, è, tra quelle esistenti, una delle più antiche e più influenti. E questo sia per quanto riguarda i diritti fondamentali e le libertà fondamentali, i più profondi valori dell'individuo, che per quanto riguarda le frontiere fondamentali che implica il riconoscimento della na-

tura sociale del genere umano, come controbilanciamento della visione atomistica dell'individuo che è riflessa nel concetto di diritti e di libertà individuali. Si pensi per quanto riguarda i diritti e i valori dell'individuo al Genesi: "E Dio creò l'uomo a Sua immagine: Egli lo creò a immagine di Dio" (Genesi 1,17). E per quanto riguarda la natura sociale dell'uomo: "E il Signore disse: Non è bene che l'uomo sia solo" (Genesi 2, 18).

A

ppendice

Alcuni testi di riferimento al tema: cultura - interculturalità - educazione. Tratti da documenti di Giovanni Paolo II

P. ANTONIO PEROTTI

In un passaggio del Discorso all'Unesco del 1980 Giovanni Paolo II sottolinea la duplice componente che spiega la cultura di ogni uomo: essa è la risultante della dialettica tra tutte le condizioni concrete della sua esistenza e la sua libertà di scelta (la sua creatività).

“Quest'uomo che si esprime e si oggettivizza nella e mediante la cultura, è unico, completo e indivisibile. Egli è allo stesso tempo soggetto e artefice della cultura. Non lo si può quindi considerare unicamente come la risultante di tutte le condizioni concrete della sua esistenza, come la risultante – per non citare che un esempio – delle relazioni di produzione che prevalgono ad un'epoca determinata. Questo criterio delle relazioni di produzione non sarebbe allora in nessun modo una chiave per la comprensione della storicità dell'uomo, per la comprensione della sua cultura e delle molteplici forme del suo sviluppo? Certo, questo criterio costituisce bene una chiave, ed anche una chiave preziosa, ma non è la chiave fondamentale, costitutiva. Le culture umane riflettono, non c'è dubbio, i diversi sistemi delle relazioni della produzione; tuttavia non è questo o quel sistema che è all'origine della cultura, ma è l'uomo, L'uomo che vive nel sistema, che l'accetta o che cerca di cambiarlo. Non si può pensare una cultura senza soggettività umana e senza causalità umana; ma nell'ambito culturale, l'uomo è sempre il fatto primario: l'uomo è il fatto primordiale e fondamentale della cultura. E questo l'uomo lo è sempre nella sua totalità: nell'insieme integrale della sua soggettività spirituale e materiale...

...Ecco dunque, a guisa di conclusione teorica, una base sufficiente per comprendere la cultura attraverso l'uomo integrale, attraverso tutta la realtà della sua soggettività. Ecco anche – nell'ambito dell'agire – la base sufficiente per cercare sempre nella cultura l'uomo integrale, l'uomo tutto intero, in tutta la verità della sua soggettività spirituale e corporale; la base che è sufficiente per non sovrapporre alla cultura – sistema autenticamente umano, sintesi splendida dello spirito e del corpo – delle divisioni e delle opposizioni preconette. Di

fatto, che si tratti di una assolutizzazione della materia nella struttura del soggetto umano, o, inversamente, di una assolutizzazione dello spirito in questa stessa struttura, né l'una né l'altra esprimono la verità dell'uomo e non servono la sua cultura".

Logica conseguenza del principio precedente dell'integralità è il principio, anch'esso antropologico, che afferma l'esistenza di un legame costitutivo e organico tra cultura e religione in generale. Ogni religione è antropologica, e per questo stesso fatto un dato culturale. Questo principio è affermato nel discorso all'Unesco, ove Giovanni Paolo II, dopo aver accennato al fatto che la presenza della Santa Sede presso l'Unesco sia motivata dalla sua sovranità specifica, afferma che essa trova, però, la sua ragione d'essere in questo legame tra la religione in generale e la cultura. Pur richiamando il legame particolare tra cultura e religione cristiana, Giovanni Paolo II fa menzione al legame tra cultura e «*la stessa eredità che deriva da altre fonti di ispirazione religiosa, umana ed etica. Ben di più, a tutte le culture dell'insieme della famiglia umana, dalle più antiche a quelle che ci sono contemporanee, desidero rendere l'omaggio più profondo e sincero. È pensando a tutte le culture che voglio dire ad alta voce qui, a Parigi, nella sede dell'Unesco, con rispetto e ammirazione. "Ecco l'uomo!". Voglio proclamare la mia ammirazione davanti alla ricchezza creatrice dello spirito umano, davanti ai suoi sforzi incessanti per conoscere e per affermare l'identità dell'uomo: di quest'uomo che è sempre presente in tutte le forme particolari di cultura*».

La motivazione fondamentale del rispetto della cultura mia e dell'altro è, secondo Giovanni Paolo II, la "fondamentale comunanza" tra le diverse culture che *"non sono in realtà che modi diversi di affrontare la questione del significato dell'esistenza personale. E proprio qui possiamo identificare una fonte del rispetto che è dovuto ad ogni cultura e ad ogni nazione: qualsiasi cultura è uno sforzo di riflessione sul mistero del mondo e in particolare dell'uomo: è un modo di dare espressione alla dimensione trascendente della vita umana. Il cuore di ogni cultura è costituito dal suo approccio al più grande dei misteri: il mistero di Dio"*.

"Pertanto, il nostro rispetto per la cultura degli altri è radicato nel nostro rispetto per il tentativo che ogni comunità compie per dare risposta al problema della vita umana.

In tale contesto ci è possibile constatare quanto importante sia preservare il diritto fondamentale alla libertà di religione e alla libertà di coscienza quali pilastri essenziali della struttura dei diritti umani e fondamento di ogni società realmente libera. A nessuno è permesso di soffocare tali diritti usando il potere coercitivo per imporre una risposta al mistero dell'uomo.

Estraniarsi dalla realtà della diversità – o, peggio, tentare di estinguere quella diversità – significa precludersi la possibilità di sondare le profondità del mistero della vita umana. La verità sull'uomo è l'immutabile criterio con cui tutte le culture vengono giudicate; ma ogni cultura ha qualcosa da insegnare circa l'una dimensione o l'altra di quella complessa verità. Pertanto la differenza, che alcuni trovano così minacciosa, può divenire, mediante un dialogo rispettoso, la fonte di una più profonda comprensione del mistero dell'esistenza umana”.

Questi due ultimi passaggi, tolti dal discorso alla cinquantesima Assemblea Generale delle Nazioni Unite pongono, a nostro parere, non solo il fondamento ma anche la motivazione radicale di un'educazione interculturale anche sul piano religioso. Vi sono in questi lunghi passaggi i principali principi filosofici e antropologici che fondano il diritto dell'uomo al rispetto della propria cultura e della cultura dell'altro e in definitiva la validità fondamentale dell'interculturale.

La validità di quest'ultima è messa ancora più in evidenza in altri tre passaggi del Messaggio di Giovanni Paolo del 1 gennaio 2001, dove il Papa sottolinea:

1. la differenziazione delle culture,
2. la loro funzione strutturante della personalità
3. il loro limite e soprattutto
4. la necessità della comprensione delle loro diversità nella fondamentale prospettiva dell'unità del genere umano.

“Considerando l'intera vicenda dell'umanità, si resta sempre meravigliati di fronte alle manifestazioni complesse e variegate delle culture umane. Ciascuna di esse si diversifica dall'altra per lo specifico itinerario storico che la distingue, e per i conseguenti tratti caratteristici che la rendono unica, originale e organica nella propria struttura. La cultura è espressione qualificata dell'uomo e della sua vicenda storica, a livello sia individuale che collettivo. Egli, infatti, è spinto incessantemente dall'intelligenza e dalla volontà a «coltivare i beni e i valori della natura», componendo in sintesi culturali sempre più alte e sistematiche le fondamentali conoscenze che concernono tutti gli aspetti della vita e, in particolare, quelle che attengono alla sua convivenza sociale e politica, alla sicurezza ed allo sviluppo economico, all'elaborazione di quei valori e significati esistenziali, soprattutto di natura religiosa, che consentono alla sua vicenda individuale e comunitaria di svolgersi secondo modalità autenticamente umane.

Le culture sono sempre caratterizzate da alcuni elementi stabili e duraturi e da altri dinamici e contingenti. Ad un primo sguardo, la considerazione di una cultura fa cogliere soprattutto gli aspetti caratteristici, che la differenziano dalla cultura dell'osservatore, assicurandole un tipico volto, nel quale convergono elementi della più di-

versa natura. Nella maggior parte dei casi, le culture si sviluppano su territori determinati, in cui elementi geografici, storici ed etnici si intrecciano in modo originale e irripetibile. Questa «tipicità» di ciascuna cultura si riflette, in modo più o meno rilevante, nelle persone che ne sono portatrici, in un dinamismo continuo di influssi subiti dai singoli soggetti umani e di contributi che questi, secondo le loro capacità e il loro genio, danno alla loro cultura. In ogni caso, essere uomo significa necessariamente esistere in una determinata cultura. Ciascuna persona è segnata dalla cultura che respira attraverso la famiglia e i gruppi umani con i quali entra in relazione, attraverso i percorsi educativi e le più diverse influenze ambientali, attraverso la stessa relazione fondamentale che ha con il territorio in cui vive. In tutto questo non c'è alcun determinismo, ma una costante dialettica tra la forza dei condizionamenti e il dinamismo della libertà. Formazione umana e appartenenza culturale.

L'accoglienza della propria cultura come elemento strutturante della personalità, specie nella prima fase della crescita, è un dato di esperienza universale, di cui è difficile sopravvalutare l'importanza. Senza questa radicazione in un humus definito, la persona stessa rischierebbe di essere sottoposta, in età ancora debole, a un eccesso di stimoli contrastanti, che non ne aiuterebbero lo sviluppo sereno ed equilibrato. E sulla base di questo rapporto fondamentale con le proprie «origini» — a livello familiare, ma anche territoriale, sociale e culturale — che si sviluppa nelle persone il senso della «patria», e la cultura tende ad assumere, ove più ove meno, una configurazione «nazionale». Lo stesso Figlio di Dio, facendosi uomo, acquistò, con una famiglia umana, anche una «patria». Egli è per sempre Gesù di Nazareth, il Nazareno. Si tratta di un processo naturale, in cui istanze sociologiche e psicologiche interagiscono, con effetti normalmente positivi e costruttivi. L'amor di patria è, per questo, un valore da coltivare, ma senza ristrettezze di spirito, amando insieme l'intera famiglia umana ed evitando quelle manifestazioni patologiche che si verificano quando il senso di appartenenza assume toni di autoesaltazione e di esclusione della diversità, sviluppandosi in forme nazionalistiche, razzistiche e xenofobe.

Se perciò è importante, da un lato, saper apprezzare i valori della propria cultura, dall'altro occorre avere consapevolezza che ogni cultura, essendo un prodotto tipicamente umano e storicamente condizionato, implica necessariamente anche dei limiti. Perché il senso di appartenenza culturale non si trasformi in chiusura, un antidoto efficace è la conoscenza serena, non condizionata da pregiudizi negativi, delle altre culture. Del resto, ad un'analisi attenta e rigorosa, le culture mostrano molto spesso, al di sotto delle loro modulazioni più esterne, significativi elementi comuni. Ciò è visibile anche nella successione storica di culture e civiltà. La Chiesa, guardando a Cristo, rivelatore dell'uomo all'uomo, e forte dell'esperienza

compiuta in duemila anni di storia, è convinta che, al di sotto di tutti i mutamenti, ci sono molte cose che non cambiano». Tale continuità è fondata sulle caratteristiche essenziali e universali del progetto di Dio sull'uomo.

Le diversità culturali vanno perciò comprese nella fondamentale prospettiva dell'unità del genere umano, dato storico e ontologico primario, alla luce del quale è possibile cogliere il significato profondo delle stesse diversità. In verità, soltanto la visione contestuale sia degli elementi di unità che delle diversità rende possibile la comprensione e l'interpretazione della piena verità di ogni cultura umana.

Gli altri passaggi concernenti il come si deve intendere il dialogo tra le culture, gli ostacoli, e i limiti e i condizionamenti del dialogo, i motivi che rendono urgente l'educazione all'approccio interculturale, sono ricavati, in particolare dall'Allocuzione all'Unesco del giugno 1980, dal discorso tenuto nel 1995 alla 50ª Assemblea Generale della Nazioni Unite e dal Messaggio del 1° gennaio 2001.

Nell'Allocuzione all'Unesco Giovanni Paolo II, pone un principio di fondo: a dialogare tra loro non sono le culture, ma sono gli uomini. La sintesi vitale tra le culture la costruiscono gli uomini nel loro incontro aperto al dialogo.

Da qui viene l'importanza del ruolo dell'educazione, che ha per proprio fine quello di far diventare sempre più umano l'uomo: che possa "essere" di più e non solamente che possa "avere" di più. Educare interculturalmente un soggetto significa supporre la "porosità" o "plasticità" di ogni cultura. Ritenere una cultura globalmente "inassimilabile" all'alterità, non solo conduce a negare la possibilità di comunicazione e di dialogo tra gli uomini, ma fossilizza la cultura svuotandola della sua storicità.

«Da tutto questo deriva un certo numero di conclusioni fondamentali. In effetti, le considerazioni che ho fatto mostrano con evidenza che il compito primario ed essenziale della cultura in generale e anche di ogni cultura, è l'educazione. L'educazione consiste in sostanza nel fatto che l'uomo divenga sempre più umano, che possa «essere» di più e non solamente che possa "avere" di più, e che, di conseguenza, attraverso tutto ciò che egli "ha", tutto ciò che egli "possiede", sappia sempre più pienamente, "essere" uomo. Per questo bisogna che l'uomo sappia "essere più" non solo "con gli altri", ma anche "per gli altri". L'educazione ha un'importanza fondamentale per la formazione dei rapporti interumani e sociali» (...).

"L'opera di educazione dell'uomo non si compie soltanto con l'aiuto delle istituzioni né solo con l'aiuto di mezzi organizzati e materiali, per quanto eccellenti siano. Essi mostrano anche che il più importante è sempre l'uomo, l'uomo e la sua autorità morale, che deriva dalla verità dei suoi principi e dalla conformità delle sue azioni con questi principi" (...).

«Certo, si trovano in questo ambito numerosi problemi particolari, ma l'esperienza mostra che tutto resta e che questi problemi si situano in sistemi evidenti di dipendenza reciproca. Per esempio, nell'insieme del processo dell'educazione, dell'educazione scolastica in particolare, non è forse avvenuto uno spostamento unilaterale verso l'istruzione nel senso stretto della parola? Se si considerano le proporzioni assunte da questo fenomeno, come l'accrescimento sistematico dell'istruzione che si riferisce unicamente a ciò che l'uomo possiede, non è l'uomo stesso che si trova sempre più messo in ombra? Questo trascina allora con sé una vera alienazione dell'educazione: invece di operare in favore di ciò che l'uomo deve "essere", essa lavora unicamente in favore di ciò di cui l'uomo può servirsi nell'ambito dell'"avere", del "possesso". La tappa ulteriore di questa alienazione è di abituare l'uomo, privandolo della sua propria soggettività, ad essere oggetto di molteplici manipolazioni: le manipolazioni ideologiche o politiche che si fanno attraverso l'opinione pubblica; quelle che si operano attraverso il monopolio o il controllo, dalle forze economiche o dai poteri politici, dai mezzi di comunicazione sociale; la manipolazione, infine, che consiste nel presentare la vita come manipolazione specifica di se stessi».

A

pprofondimento

Umano, non umano, post-umano: questioni educative

Prof.ssa MILENA SANTERINI - Docente di Pedagogia generale presso l'Università Cattolica Sacro Cuore

Il timore di una *scienza* senza limiti inquieta ormai le coscienze senza però che – di pari passo – si coltivi una *sapienza* che possa accompagnare e difendere lo sviluppo della vita umana¹. Mentre si vive con paura apocalittica la ripresa di nuovi fondamentalismi etnici, culturali e religiosi, viene, invece, posta scarsa attenzione al fondamentalismo scientifico sostenuto da una tecnologia in rapidissima evoluzione. Messianismo di sostituzione o ultimo epigono di un'idea di predestinazione, vittoria del darwinismo o deriva del sapere umano, in ogni caso la fiducia riposta nelle tecnoscienze – pur tra molte inquietudini – è tutto sommato priva di controllo e senza condizioni. L'opinione pubblica apprende ogni giorno tra le righe della stampa – quasi per caso – di nuovi mirabolanti traguardi raggiunti ma anche di varchi aperti nei limiti imposti all'eutanasia, alla clonazione, a nuove pratiche eugenetiche nell'ambito delle legislazioni nazionali ed europee. Le convenzioni nel campo del trattamento dei geni o degli embrioni umani, per lo più sconosciute all'opinione pubblica, nascondono tra le pieghe aperture a sperimentazioni sempre più ardite.

La questione – che interroga in profondità le scienze umane e tra queste l'educazione – riguarda l'idea stessa di umano e “umanità”. Già negli anni '70, Michel Foucault aveva proclamato la fine dell'Uomo e dell'umanismo. Tuttavia, per molti aspetti, il pericolo non veniva tanto da tali provocazioni, nella misura in cui all'idea di uomo si sostituiscono *gli uomini e le donne al plurale*, ognuno nella sua concreta individualità. Non si può sommariamente affermare, infatti, che è l'idea di uomo in quanto tale ad essere minacciata di sparizione: è invece la condizione umana ad essere soggetta a mutamenti imprevedibili e forse irreversibili. L'uomo non è scomparso, ma il pericolo di inumanità resta presente nella storia: “*la posta in gioco non è tanto quella di una natura umana che sarebbe minacciata in quanto tale, ma quella di nuove forme di inumanità, sapendo che*

¹ D. TETTAMANZI, *Nuova bioetica cristiana*, Casale Monferrato, Piemonte 2000.

il pericolo di inumanità è consustanziale all'umanità della specie umana"².

La storia, specie del XX secolo, ha assistito a numerosi tentativi di disumanizzare l'uomo. Il progetto della "soluzione finale" perpetrato dal regime nazista durante la II guerra mondiale richiedeva un complesso processo di manipolazione delle coscienze al fine di tacitare la voce della morale e pervenire al risultato di una "disumanizzazione" delle vittime. Ogni violenza organizzata comporta, in un certo senso, la spoliazione dell'umanità dell'altro, a partire da un processo di "separazione" che renda gli altri totalmente stranieri, dissimili dalla comune umanità.

Cosa significa oggi, di conseguenza, un'educazione umanistica, che metta al centro l'altro, quando i confini di ciò che è *umano* divengono sempre più incerti? Come difendere l'umano che, nonostante le prodigiose scoperte, resta "esposto, fragile, dipendente, alla mercé degli altri"³? Come giungere ad una immagine condivisa di umanità? Quali sono i rischi di un nuovo riduzionismo? Dove trovare la frontiera tra la possibilità di migliorare le sorti dell'umanità e nuove forme di eugenetica? Come rielaborare in senso umanistico il problema della libertà?

Tali domande non possono essere affidate solo alla bioetica, peraltro in prima linea nella riflessione sul rapporto tra scienza, vita sociale e coscienza morale, ma costituiscono le premesse per ogni educazione che voglia definirsi umanistica. Gli interrogativi su ciò che è pertinente all'umano riguardano tutta l'esperienza educativa nelle sue finalità e nel suo sviluppo.

I. La riduzione dell'umano

In un saggio competente e appassionato Jean-Claude Guillebaud ha passato recentemente in rassegna i tentativi di "riduzione dell'umano" oggi perpetrati in nome dell'ideologia, del progresso scientifico e, più spesso, dell'interesse economico: riduzione dell'uomo a macchina, a cosa, ai suoi geni⁴. Diviene sempre più frequente utilizzare in modo innocente la metafora del cervello umano come computer; si accetta senza preoccupazione che gli organi umani possano diventare oggetto di brevetto e pezzi di ricambio interscambiabili, cambiando la nostra visione del corpo umano, nonostante il principio morale che vieterebbe di "brevettare la vita"; si plaude a scienziati insigniti del premio Nobel che indicano la frontiera del progresso in un futuro in cui "sapremo tutto" della mente

² H. ATLAN, «L'humanité d'*Homo Sapiens*», in A. Touati, *Aux limites de l'humain*, Paris, Desclée de Brouwer, 2003, p. 29.

³ F. QUÉRÉ, *Conscience et neurosciences*, Lonrai, Bayard, 2001, p.112.

⁴ J. C. GUILLEBAUD, *Le principe d'humanité*, Paris, Seuil, 2001.

umana; la manipolazione dei geni viene sempre di più giustificata in nome della cura delle malattie che affliggono l'umanità. Gli scienziati elaborano, a questo proposito, una presunta "etica del genoma" in cui fanno riferimento soprattutto al principio di autodeterminazione parentale, cioè il diritto da parte dei genitori di intervenire sulla salute dei futuri figli⁵.

Dietro questi diversi riduzionismi (la visione dell'uomo come automa, come insieme di organi, come DNA che predefinisca tutto di un individuo) si scorge una radicale semplificazione dei meccanismi che regolano la coscienza e la vita umana. Come anche Jerome Bruner aveva messo in evidenza, dietro la metafora della *computazione* (il cervello umano come un computer) si scorge l'implicita volontà di trascurare e eliminare la "fastidiosa" questione del senso, del significato⁶. Il funzionalismo, infatti, riduce l'uomo ad oggetto eliminandone la libertà e la capacità di conoscersi e guidarsi. Le neuroscienze, presentando la complessità del pensiero umano in termini biologistici e funzionalistici, elaborano in fondo, una "teoria del non-sé", mentre tendono a tacere la finalità e il senso che guidano la persona⁷.

Si sbaglierebbe, quindi, a qualificare le fughe in avanti delle neuroscienze come tentativi vertiginosi da porre nell'ambito del futuribile e dell'eccesso. In realtà, è già in atto una lenta ma profonda trasformazione della mentalità, che rende accettabili visioni post-umanistiche della persona, del corpo, della mente. Questi approcci della genetica e delle neuroscienze sono tanto più attraenti quanto più presentano il fascino della semplicità o meglio della semplificazione. La mappa del DNA si presenta come il modo di rendere visibile l'essenza della natura umana; l'esplorazione del cervello ci comunica – illusoriamente – la possibilità di cogliere l'infinita complessità del pensiero; l'immagine del meccanismo riporta alle spiegazioni lineari per cui ad una certa causa non potrà corrispondere che un certo effetto; le sperimentazioni sempre più avanzate scelgono la via del "fatto compiuto" tagliando i nodi dei problemi etici in nome del progresso scientifico.

Non potrà rispondere a tale riduzionismo soltanto un'educazione che settorialmente affronti i problemi dell'uso della scienza, magari demonizzando i suoi progressi e implicitamente lasciando il passo ad irrazionalismi e ad un pensiero di tipo magico. Compito delle scienze umane e della pedagogia diviene invece, sempre di più, di preparare alla complessità senza cedere alla tentazione delle semplificazioni. Biologizzazione, vitalismo, determinismo non sono

⁵ D. MIETH, *La dittatura dei geni. La biotecnica tra fattibilità e dignità umana* (trad. dal tedesco), Brescia, Queriniana, 2003, p. 32.

⁶ J. BRUNER, *La ricerca del significato. Per una psicologia culturale* (trad. dall'inglese), Torino, Bollati Boringhieri, 1992.

⁷ J.C. GUILLEBAUD, *Le principe d'humanité*, p. 175.

d'altra parte tentazioni solo dello scienziato senza scrupoli, ma anche di genitori, educatori e insegnanti superficiali, attenti ad una cultura vitalistica, presi più dalla conoscenza settoriale dei meccanismi psicologici o dagli strumenti didattici che dalle domande di senso della vita.

La sapienza da accostare alla scienza, la riflessione con cui nutrire l'apprendimento, le questioni attraverso cui interrogare la cultura fanno parte di un'educazione attenta all'umano. Affrontando la formazione di un "retto giudizio" nell'uomo davanti ad una scienza sempre più "probabile" (anziché "*certa rerum per causas cognitio*") Bernard Lonergan affida all'educazione il compito di comunicare la sapienza per "conoscere quando non ci sono ulteriori domande rilevanti (..) quando può dire sì o no"⁸. Il ruolo dell'educatore che promuove la sapienza consiste quindi nello "*sviluppare la visione della totalità, prevenire l'unilateralità, aggiungere differenziazioni*"; in altre parole non si può eludere la responsabilità di educare alla complessità e soprattutto alla ricerca del significato in ogni evento ed azione⁹.

L'uomo neuronale, ridotto ad un collegamento di sinapsi, resta un'immagine attraente e allo stesso tempo mistificante nella sua semplificazione. Medici e biologi reclamano l'autonomia della scienza dall'etica, appropriandosi della possibilità di analizzare e sezionare lo spirito e dire la parola ultima sull'uomo. Tuttavia, le neuroscienze stesse finiscono con il riproporre il dilemma del rapporto tra soggetto e oggetto, senza riuscire a negare la peculiarità dell'uomo che *pensa se stesso*, del soggetto che *parla dell'oggetto*. France Queré, sulle orme di Pascal e Merleau-Ponty, definisce in questo senso la coscienza come una struttura dialogica, il luogo della dualità e della conversazione interiore, dove l'io e il sé fondano la moralità e in cui una parte dell'uomo obbedisce all'altra¹⁰. Il significato, irriducibile ai meccanismi neurologici, richiama l'idea di "maestro interiore" con cui S. Agostino descrive il dialogo all'*interno* della coscienza attraverso cui si dà senso ai propri pensieri ed azioni. Il *forum interiore*, in cui l'anima dialoga con se stessa, ha uno statuto proprio di cui la scienza, afferma Paul Ricoeur, non riesce a dare conto. L'essenzialismo genetico trova una confutazione nel *significato* che l'uomo riesce a dare alla propria vita¹¹.

⁸ B.J.F. LONERGAN, *Sull'educazione. Le lezioni di Cincinnati (1959) sulla "filosofia dell'educazione"*, Roma, Città Nuova, 1999, p. 220; sul pensiero di Lonergan si veda anche P. TRIANI, *Il dinamismo della coscienza e la formazione: il contributo di Bernard Lonergan ad una 'filosofia' della formazione*, Milano, Vita e Pensiero, 1998.

⁹ M. SANTERINI, *L'educatore tra professionalità pedagogica e responsabilità sociale*, Brescia, Editrice La Scuola, 1998.

¹⁰ F. QUERÉ, *Coscience et neurosciences*, Lonrai, Bayard, 2001, p.36.

¹¹ J.P. CHANGEUX, P. RICOEUR, *Ce qui nous fait penser. La Nature et la Règle*, Paris, Editions Odile Jacob, 2000, p.77.

L'educazione "neo-umanista" pone quindi il problema della complessità accanto a quello del *sensu*, cioè l'interrogativo sul significato dell'essere e dell'azione posto in luce in un processo di tipo ermeneutico. Ogni evento educativo è uno sforzo di costruzione di senso. Ciò non sembra scontato nella situazione attuale, in cui la "ricerca del significato" di azioni, atteggiamenti, linguaggi, comportamenti umani sembra passare in secondo piano rispetto alla logica di tipo "computazionale" o "funzionalistica". Questo tipo di teorie, esemplificate nel funzionamento dei computers, si occupa di informazioni già codificate, il cui significato è stabilito in anticipo. La ragione del computer, come osserva Jerome Bruner, si interessa di stimoli e risposte, non del senso da attribuire alle cose.

Non solo gli orientamenti di stampo positivista ma anche l'assoluta fiducia delle neuroscienze eludono le esigenze di storicizzazione e profondità richieste dalle scienze umane, che, in particolare da parte della pedagogia, hanno portato alla riscoperta del senso e del significato. Si tratta della ricerca di un sapere più ampio, meno riduttivo, necessario di fronte alla multiformità delle esperienze educative e che tenga conto delle complesse implicazioni del reale. La pedagogia si è trovata di fronte alla crisi di un modello di lettura della realtà di tipo lineare e deterministico; si è accentuato il disagio verso strumenti di ricerca di tipo meramente quantitativo, ancorati alla logica matematica; ha elaborato la necessità di uno sguardo più attento e approfondito sulla complessità della vita umana, dei sentimenti, dei comportamenti, dei contesti. La "svolta ermeneutica" ha in un certo senso costituito una risposta a tali esigenze, contrastando il riduzionismo delle tecnoscienze.

2.
Il nuovo
determinismo

Tale avvicinamento alla natura a detrimento della cultura avrà come conseguenza nuove forme di disumanizzazione? C'è, in effetti, un certo arcaismo nella modernità e nelle nuove tecnologie, nell'eccessiva fiducia che il DNA sia tutto l'uomo, che la dimensione biologico-genetica lo determini e lo descriva¹². Si rintraccia una forma di determinismo nella visione di una mappa cerebrale che dia interamente conto della mente umana, mentre, come ricorda Alberto Oliverio, il funzionamento del meccanismo non può dare conto dei significati soggettivi. Gli psicologi, infatti, ci dicono che non si può prescindere da spiegazioni *mentalistiche*, cioè eliminare credenze, desideri, intenzioni, lasciando il passo solo alla fisiologia. Si tratta pur sempre di semplificazioni "*nel momento in cui si pensa che i processi di base, le strategie cognitive, gli approcci computazionali, cioè spiegazioni improntate a un semplificante determinismo, diano ragio-*

¹² J.C. GUILLEBAUD, *Le principe d'humanité*, p.189.

ne del funzionamento reale di una mente”¹³. Nel contrasto che oppone gli psicologi ai biologi, non si può non appoggiare le spiegazioni che vedono nella plasticità del cervello e nella capacità di apprendere in modo *aperto* l’argomento che sconfigge il materialismo riduzionistico¹⁴.

Anche l’idea che i geni possano “dire tutto” di un individuo, prefigurando il suo futuro e le sue caratteristiche, nasconde un ritorno del determinismo. La “mistica genetica” presuppone che ogni carattere, fisico o comportamentale, ha origine nel genoma, dimenticando la complessità di interazioni tra genotipo e fenotipo, tra patrimonio genetico e ambiente, le influenze della storia individuale. Siamo forse di fronte alla ripresa di un “darwinismo sociale” per cui occorre agire sull’eredità per migliorare la specie, dimenticando la complementarità tra individuo e ambiente?

Determinismo e fatalismo vanificano la stessa educazione nella loro idea di “predestinazione” dell’essere umano, ma soprattutto tendono a dimenticare la responsabilità degli adulti e delle istituzioni nel compito di far crescere le nuove generazioni.

La biologizzazione deterministica dell’uomo ha conseguenze concrete non domani, ma oggi. Dopo decenni in cui la pedagogia e le scienze sociali hanno tentato di cogliere la persona nella sua integralità, nella complessa interazione di corpo e psiche, avanza di nuovo una spinta alla medicalizzazione delle questioni sociali, nella formazione degli educatori, nel trattamento dell’handicap, della malattia mentale e perfino della devianza. Recenti progetti di legge ripropongono in modo inquietante la fiducia nella penalizzazione, costruendo perfino il profilo di un minore-criminale e suggerendo una “predestinazione” alla delinquenza che richiederebbe non educazione ma solo punizione¹⁵. Teorie differenzialiste sull’intelligenza giustificano il ricorso a procedure selettive; l’uso di psico-farmaci destinati ai bambini è diventato un fenomeno di vaste proporzioni. Il razzismo scientifico, che trova rari difensori, è però sostituito da un razzismo culturale che sostiene in ogni caso l’impossibilità della convivenza umana, non a causa del colore della pelle, ma del diverso “colore della cultura”.

Gli educatori impegnati nelle relazioni interpersonali con bambini, giovani, malati, anziani, conoscono il rischio di spiegazioni sociologistiche totalizzanti che possono perdere di vista la responsabilità individuale attribuendo un ruolo decisivo ai fattori sociali; tuttavia, il rischio inverso e cioè la “biologizzazione” della persona, comporta la conseguenza di ignorare il peso della biografia,

¹³ A. OLIVERIO, *Dove ci porta la scienza*, Roma-Bari, Edizioni Laterza, 2003, p.31.

¹⁴ Ivi, p.38.

¹⁵ C. MAZZUCATO, “I pericoli (e i danni) di un sistema penale ‘replicante’: sulla tentazione di dare risposte ‘facili’ ad un problema ‘difficile’”, in *Minori Giustizia*, 3-4, 2002, pp.229-256.

della storia, dell'ambiente. Il dilagare di "rassicuranti" spiegazioni organicistiche, l'esclusivo ricorso a diagnosi neurologiche, la cieca fiducia nei test, l'abuso di farmaci, sono tutti elementi che tentano di ignorare la complessità della depressione o della follia, eludendo il compito di indagare sulle radici della sofferenza.

Di questa lettura della persona umana nella sua profondità deve farsi carico l'educazione, attenta alla comprensione densa dei fenomeni, delle azioni, delle scelte, orientata a costruire relazioni attraverso il linguaggio che umanizza. Come in ogni momento di crisi sociale ed economica, si ricorre a spiegazioni fatalistiche per spiegare l'insuccesso, la povertà e la devianza, con l'esito di considerare inutili i programmi di intervento per affrontare i mali della società. L'educazione, in questo senso, è sempre portatrice di un principio di speranza che mobilita l'iniziativa umana per creare migliori condizioni di vita, senza credere di poter eliminare magicamente il male, la disabilità, la sofferenza. Anziché affidarsi solo alla promessa della scienza di vincere – da sola – i mali del mondo, la fame, le malattie, le guerre, l'educazione affida la sua speranza alla costruzione di relazioni, al rafforzamento del legame sociale, alla politica, alla cooperazione, alla solidarietà.

3.
Il ritorno
della "normalità"

Sempre più avanzate tecniche di selezione embrionale lasciano spazio a manipolazioni genetiche di ogni tipo. Si potrà determinare il sesso del nascituro, evitare malattie ereditarie, influire sul suo sviluppo. In nome della felicità umana, si presenta davanti a noi l'orizzonte di un futuro senza handicap e malattie, nel quale potremo individuare le predisposizioni e le tare per intervenire tempestivamente. Viene ormai implicitamente affermato il "diritto" dei genitori ad avere *perfect babies* intervenendo in anticipo su possibili malformazioni o malattie. La procreazione umana si orienta sempre di più verso il sogno di "normalizzare" le persone evitando ogni handicap o patologia.

Ci si chiede, tuttavia, quale sia il confine tra questa possibilità di predizione o individuazione anticipata e l'antico sogno dell'eugenetica, che sognava di eliminare tutte le imperfezioni e le deviazioni. La sfida di eliminare la diversità non è infatti stata lanciata solo dai programmi hitleriani e nazisti nelle oscurità della storia; ha anche il volto "solare" di chi si sente portatore di una buona notizia dell'umanità, eliminandone le componenti che richiamano alla mortalità e corruzione della nostra vita. Eugenisti sono oggi anche i programmi che – dietro la maschera della ricerca della perfezione – cercano l'eliminazione dell'imperfetto, del fragile, del senescente, dell'anormale. I genetisti condannano la programmazione pubblica e "statale" dell'eugenetica, ma la approvano per i privati cittadini

che la esigono in nome del futuro dei figli. Va in questa direzione la sentenza della Corte di cassazione francese che nel 2000 ha stabilito un risarcimento ad un adolescente con handicap per “il danno di essere nato”. La normalità appare così un concetto *totalitario*¹⁶.

L'anomalia sembra non trovare spazio: ma chi deciderà cosa è fuori dalla norma, nelle infinite variazioni degli esseri umani, se non la cultura e la coscienza sociale, influenzate a loro volta dai meccanismi psichici, dalla politica, dall'economia? Come ha mostrato Canguilhem, il concetto di norma non ha alcun significato dal punto di vista scientifico, ma esiste solo in rapporto ad una visione culturale e sociale. Chi sono, infatti, gli individui fragili su cui si potrà intervenire? In base a quale idea di normalità e norma individuare quelli malati, imperfetti, portatori di “difetti congeniti”? Come distinguerli dai sani e dai normali? In base a quale predeterminazione di conformità ai canoni della regolarità? Scrive France Queré: “una politica della salute mentale eviterà di degenerare in polizia delle anime se rispetterà la variabilità dello spirito umano e eviterà di considerare anomalia la norma stessa dell'uomo, la sua singolarità”¹⁷. Si tratta forse – come scrive Oliverio – di una pericolosa “cultura della perfezione» in cui chi è mal fatto potrebbe anche essere colui che *fa del male* in quanto presenta delle deviazioni da una norma ideale”¹⁸. Chi può decidere la differenza o lo slittamento tra l'anomalo, il folle, o il singolare? L'utopia dell'*handicap zero* sembra preludere ad una “democrazia genetica” – in realtà un “totalitarismo genetico” – che permetterebbe a tutte le coppie di intervenire sui figli scegliendo i caratteri migliori perché “normali”.

La “norma”, infatti, concetto prettamente ideologico, sembra irrompere di nuovo nel panorama del pensiero attuale. Una cultura attenta alla diversità e alla differenza aveva posto in crisi, nella seconda metà del XX secolo, il confine tra normali ed anormali, in nome dell'irripetibile perfezione di ogni essere umano nella sua specificità. Le terribili esperienze del potere sulla vita umana e sulla deviazione dalla norma, esercitate soprattutto dai regimi totalitari, ma soprattutto l'irruzione dei diritti umani e del rispetto della diversità avevano forse messo in guardia le generazioni contemporanee. Razzismo, eugenetica, biologizzazione sembravano recedere davanti all'idea di un'umanità fatta di persone tutte diverse. La norma, infatti, non può essere oggettivizzata nell'essere umano, ma è concepita solo in quanto visione e proiezione della società che la esprime. Ci si chiede oggi se prestabiliti criteri di normalità possano essere di nuovo definiti senza attentare gravemente alla dignità di disabili, malati, anziani, immagine dell'uomo stesso nella sua piccolezza e nei suoi limiti.

¹⁶ J.C. GUILLEBAUD, *Le principe d'humanité*, p. 273.

¹⁷ F. QUÉRÉ, *Conscience et neurosciences*, p. 82.

¹⁸ A. OLIVERIO, *Dove ci porta la scienza*, p. 12.

Paradossalmente, proprio a partire da un pensiero ed una filosofia che, sul modello di quella kantiana, hanno esaltato il rispetto dovuto agli esseri dotati di autonomia, linguaggio, capacità razionale e dominio su se stessi, si è aperta una breccia nell'idea di "dignità umana". Gli embrioni, le persone in coma o i disabili, secondo questo criterio, non potrebbero godere di questo rispetto alla pari dovuto a uomini e donne sani e raziocinanti. L'umanesimo, nel suo tentativo di separare ciò che è umano da ciò che non lo è "si risolve nel suo contrario, cioè nell'esclusione dall'ambito dell'umanità morale di certi membri della famiglia umana e paradossalmente dei più sofferenti, dei più miseri e dei più dipendenti"¹⁹; il diritto alla vita verrebbe attribuito solo a "persone autocoscienti, autonome, razionali, libere"²⁰.

La ricerca di "perfezione" dietro la norma che non permette difetti, richiamandosi proprio all'umanesimo nasconde, infatti, la negazione della finitudine e dei limiti di ogni essere umano. Morte e sofferenza sembrano dimensioni superabili in un orizzonte di futuro in cui i superuomini potranno eliminare il limite dalla vita. Si dimentica così che l'esperienza della mortalità e fallibilità è connessa con la libertà. Come scrive Dietmar Mieth "l'esperienza della vita, che include sia la morte che la sofferenza, rafforza la coscienza del limite unitamente alla coscienza dell'intensità della vita"²¹.

Un esempio di esperienza della vita, d'altronde viene proprio dai disabili, che mostrano nel loro limite la dipendenza dagli altri di ogni essere umano, nella loro fragilità la forza di sviluppare le proprie capacità, nella loro fallibilità la realtà dell'uomo stesso. *L'indegnità umana* parla in loro in modo eloquente, mostrando come proprio nelle persone meno autonome, meno rispondenti ai criteri della "normalità", più affidate alla sollecitudine degli altri splende l'umano, evocato dalla relazione con gli altri. La categoria dell'altro si erige a giudizio. Paul Valadier si richiama in questo senso ad una "morale della solidarietà, che fonda il rispetto della dignità nella nostra comune indegnità, in nome della nostra umanità debole o degradata, sprovvista dei tratti onorevoli che dovrebbero distinguerla in base a qualità specifiche"²².

Una cultura educativa, mentre teme tali forme di *predizione*, può e deve invece coltivare la *prevenzione*. Nel primo caso, si tratta di anticipare ciò che può nuocere, predeterminando il confine tra normale e anormale, anzi tentando di stabilire un canone che corrisponde pericolosamente a un ideale di società fatta di individui au-

¹⁹ P. VALADIER, "La persona nella sua indegnità" (trad. dal francese), in *Concilium*, 2003, 2, p. 83.

²⁰ A. PESSINA, *Bioetica. L'uomo sperimentale*, Milano, Bruno Mondadori, 2000, p. 89.

²¹ D. MIETH, *La dittatura dei geni. La biotecnica tra fattibilità e dignità umana* (trad. dal tedesco), Brescia, Queriniana, 2003, p. 107.

²² P. VALADIER, "La persona nella sua indegnità", p. 86.

tonomi ed autosufficienti. L'individuo stesso viene ad essere modificato, senza peraltro poter avere il suo consenso, con il risultato – come ha messo in risalto Jurgen Habermas – di ledere gravemente i diritti del nascituro²³. In base a quali criteri, in sintesi, pretendere di eliminare i caratteri genetici considerati deleteri? In assenza di conoscenze sufficienti, si rischia di scegliere per motivi economici, affettivi o per conformismo.

Prevenzione, invece, è aumentare le difese della persona contro un pericolo, senza modificare la persona stessa. Dimenticando questa distinzione, si tornerebbe ad un senso di onnipotenza che farebbe dell'umano una scelta ideologica. Prevenire senza voler predire significa rinunciare al sogno di costruzione dell'uomo ideale, a favore della difesa dell'irripetibile diversità di ciascuno. Gli educatori sono interrogati da questa paradossale inversione della dignità umana, e condotti a mostrare alle giovani generazioni non solo il valore del sano e del completo, ma anche dell'imperfetto e dell'anormale, dove maggiormente risalta la bellezza della relazione e della solidarietà umana.

4. Figli di nessuno

Le tecniche biomediche di riproduzione assistita hanno ormai creato un sistema di "circolazione" della procreazione distinto da quello simbolico della maternità e paternità. Non si vogliono qui affrontare i numerosi problemi di ordine bioetico in ordine a questo fenomeno, che nel caso della discussione sui diritti degli embrione e sull'uso delle cellule staminali derivati da essi, mostra il contrasto tra chi privilegia esseri umani *in atto*, come i malati da curare, e individui *in potenza*. In particolare, è nella clonazione, riproduzione di un individuo a partire da una sua cellula, che si rende maggiormente visibile l'annullamento del principio di discendenza, realizzato nella trasmissione della filiazione e della vita, fino ad arrivare al paradosso di una *riproduzione senza creazione*.

Il punto di vista pedagogico – evitando di invadere il campo della bioetica – si interessa, in questo ambito, soprattutto del problema dei diritti del bambino, teoricamente proclamati nella cultura contemporanea ma paradossalmente spesso ignorati e misconosciuti a favore dei diritti dei genitori. In particolare, sono da esaminare i riflessi educativi di quello che può essere definito il *problema genealogico*, che riguarda sia il cambiamento nell'idea di filiazione prodotto dall'insistenza sul progetto parentale di un "figlio ad ogni costo", sia l'individuazione delle origini della paternità e maternità. Infatti, pratiche come la fecondazione eterologa pongono immensi

²³ J. HABERMAS, *Il futuro della natura umana* (trad. dal tedesco), Torino, Einaudi, 2002.

problemi di generazione e di attribuzione della filiazione. In vari modi, un sottile slittamento culturale porta implicitamente ad accettare l'idea che molti bambini siano "figli di nessuno"²⁴.

In un'epoca di estensione dei diritti del bambino, perlomeno nelle aree occidentali, tale restrizione del diritto alle radici e alla conoscenza delle origini pone vari interrogativi; si consideri, ad esempio, dal punto di vista storico, il progresso con cui, nel tempo, si è dato a ogni bambino – in passato stigmatizzato negativamente come "N.N" – la possibilità di uscire dall'anonimato. Il ritorno ad una filiazione senza padri non costituirebbe una sorta di ritorno al passato, anche se dal punto di vista giuridico il bambino verrebbe ad essere tutelato?

Il diritto alle radici, come è evidente, comporta una serie di riflessioni, di ordine psicologico, sociale e politico. Si potrebbe obiettare che anche l'adozione, sostituendo genitori sociali a quelli biologici, tagli il legame con la procreazione. Va però osservato che tali radici erano già state troncate dall'abbandono da parte dei genitori naturali: l'adozione interviene, quindi, per sanare una ferita già inflitta. Inoltre, mentre l'adozione comporta una ricostituzione chiara ed esplicita anche sul piano simbolico di un legame parentale per "scelta", le conseguenze delle tecniche della procreazione potrebbero essere imprevedibili. Sia sul piano dei diritti del bambino, sia su quello del riconoscimento, si potrebbe arrivare ad una vera e propria "violenza simbolica dell'anonimato"²⁵.

Il rapporto tra adozione e tecniche di procreazione assistita, ad esempio, è stato finora trascurato; vale la pena, invece, di aprire una riflessione sulle differenze tra una filiazione che volutamente mette in ombra il lato biologico e quella che fa del bambino adottato, pur non somigliante, un figlio a tutti gli effetti. Nel primo caso, si desidera un figlio anche a prezzo dell'incertezza sulle origini; nel secondo, un bambino abbandonato *diviene* figlio, in una sorta di filiazione *additiva*, che si aggiunge cioè a quella naturale: in questo senso, l'adozione permette l'incontro del bambino con la sua storia e non impedisce la conoscenza della sua genealogia²⁶.

Non si discute qui il legittimo desiderio di un figlio, al cui servizio la scienza moderna, soprattutto in epoca di aumentata infertilità, mette a disposizione nuovi strumenti e risorse; si considera con preoccupazione, invece, il progetto parentale esasperato, a tutti i costi, il diritto ad un figlio ad ogni prezzo che nasconde tanta fragilità dei genitori: paura del giudizio altrui, senso di sterilità, frustrazione, rivalsa sociale... La fecondità, invece, non si colloca solo nella procreatività, ma nella capacità generativa che si può espri-

²⁴ G. DELAIS, P. VERDIER, *Enfant de personne*, Paris, Editions Odile Jacob, 1994.

²⁵ J.C. GUILLEBAUD, *Le principe d'humanité*, p.157.

²⁶ G. DELAIS, P. VERDIER, *Enfant de personne*, p.110.

mere in tante forme di accoglienza, cura e accadimento. Ci si chiede se non dare il primato a soddisfare “il diritto di individui già esistenti al perseguimento di una vita socialmente degna (...) piuttosto che impiegare proventi economici e energie umane nella corsa al miglioramento delle tecniche di procreazione assistita”²⁷.

Tra i compiti educativi si trova, indubbiamente, tale sostegno alla generatività intesa come apertura all’altro²⁸; promuovere la cultura dell’adozione, intesa come incontro del bisogno della coppia e del bambino è un obiettivo da sostenere, a livello nazionale ed internazionale, e da sviluppare anche in altre forme, ripensando la realizzabilità dell’affido, o di forme di sostegno familiare a disabili e anziani.

5. Conclusioni

Un’educazione che voglia dirsi umanistica non dovrebbe, in quanto tale, porre anzi tutto la questione dell’altro, davanti a cui chinarsi con stupore e reverenza? “Dopo Auschwitz” la pedagogia ha affrontato il problema della disumanizzazione, giunta alla spogliazione dell’uomo; oggi, rispetto alle tecnoscienze, si trova di nuovo di fronte ad un bivio che obbliga a riconsiderare la condizione umana per difenderne la dignità, ad immagine di Dio²⁹. Ma il concetto di dignità umana non è forse situato nell’altro sofferente, così come la teologia ha mostrato alla fede interrogata dalla miseria, dalla violenza e dalla guerra un Dio crocifisso anziché trionfante e dominatore? Il Servo senza apparenza né bellezza (Is. 53), in cui non è possibile riconoscere l’uomo, lo rappresenta più di esseri sani e perfetti.

Una pedagogia che, come la filosofia, si interessi più all’altro e al riconoscimento mutuale tra esseri umani che all’essere³⁰, trova il suo senso nell’incontro, nella relazione e nel fine di una vita comune e solidale con altri più deboli, non nella realizzazione individuale. Nel riconoscimento dell’altro, anzi proprio nella sua indegnità, troviamo il senso della dignità umana che non si rintraccia necessariamente in essere autonomi e razionali, cui promettere un’impossibile perfezione.

L’altro, come ricorda Michel de Certeau, è ancora *assente* per l’educatore che lo attende³¹, come sono assenti e senza voce i pic-

²⁷ G. PIANA, *Bioetica, alla ricerca di nuovi modelli*, Milano, Garzanti, 2002, p.126.

²⁸ Cfr. E.H.E. RIKSON, *I cicli della vita, Continuità e mutamenti* (trad.dall’inglese), Roma, Armando, 1984; N. GALLI, *Pedagogia dello sviluppo umano*, Brescia, Editrice La Scuola, 1984.

²⁹ J. MARITAIN, *L’educazione al bivio* (trad. dal francese), Brescia, Editrice La Scuola, 1963, p.21.

³⁰ E. LEVINAS, *Umanesimo dell’altro uomo* (trad. dal francese), Genova, Il melangolo, 1985.

³¹ M. DE CERTEAU, *L’Etranger, ou l’union dans la différence*, Paris, Desclée de Brouwer, 1991, p. 63.

coli, gli anziani, i disabili, gli stranieri, i malati, i sofferenti. *L'irriducibilità dell'altro* impedisce ogni riduzionismo, la *libertà dell'altro* ogni determinismo, la *singolarità dell'altro* ogni tentativo di normalizzazione, *l'altro come fine e non come mezzo* ogni uso strumentale della ragione.

Bibliografia

- ATLAN H., «L'humanité d'Homo Sapiens», in A. Touati, *Aux limites de l'humain*, Paris, Desclée de Brouwer, 2003, pp.19-29.
- CHANGEUX J.P., RICOEUR P., *Ce qui nous fait penser. La Nature et la Règle*, Paris, Editions Odile Jacob, 2000.
- DE CERTEAU M., *L'Etranger, ou l'union dans la différence*, Paris, Desclée de Brouwer, 1991.
- DELAISI G., VERDIER P., *Enfant de personne*, Paris, Editions Odile Jacob, 1994.
- ERIKSON E.H., *I cicli della vita, Continuità e mutamenti* (trad.dall'inglese), Rom, A.Armando, 1984.
- GALLI N., *Pedagogia dello sviluppo umano*, Brescia, Editrice La Scuola, 1984.
- GUILLEBAUD J.C., *Le principe d'humanité*, Paris, Seuil, 2001.
- HABERMAS J., *Il futuro della natura umana* (trad. dal tedesco), Torino, Einaudi, 2002.
- LEVINAS E., *Umanesimo dell'altro uomo* (trad. dal francese), Genova, Il melangolo, 1985.
- MARITAIN J., *L'educazione al bivio* (trad. dal francese), Brescia, Editrice La Scuola, 1963.
- MIETH D., *La dittatura dei geni. La biotecnica tra fattibilità e dignità umana* (trad. dal tedesco), Brescia, Queriniana, 2003.
- OLIVERIO A., *Dove ci porta la scienza*, Roma-Bari, Edizioni Laterza, 2003.
- PESSINA A., *Bioetica. L'uomo sperimentale*, Milano, Bruno Mondadori, 2000.
- PIANA G., *Bioetica, alla ricerca di nuovi modelli*, Milano, Garzanti, 2002.
- QUERÈ F., *Conscience et neurosciences*, Lonrai, Bayard, 2001.
- SANTERINI M., *L'educatore tra professionalità pedagogica e responsabilità sociale*, Brescia, Editrice La Scuola, 1998.
- TETTAMANZI D., *Nuova bioetica cristiana*, Casale Monferrato, Piemme 2000.
- TRIANI P., *Il dinamismo della coscienza e la formazione: il contributo di Bernard Lonergan ad una 'filosofia' della formazione*, Milano, Vita e Pensiero, 1998.
- VALADIER P., "La persona nella sua indegnità" (trad. dal francese), in *Concilium*, 2003, 2, pp.78-88.



nterventi

- Prof. Marco Cangiotti
- Prof. Agostino Portera
- Prof.ssa Luisa De Natale
- Prof. Cosimo Laneve
- Prof.ssa Sira Serenella Macchietti
- Prof. P. Michael Fuss
- Prof. Don Guglielmo Malizia
- Prof. Mons. Ignazio Sanna
- Prof.ssa Alessandra La Marca
- Prof.ssa Elena Santerini
- Mons. Dante Carolla
- Prof.ssa Olga Bombardelli
- Prof.ssa Concetta Sirna
- Prof.ssa Maria Teresa Moscato

1. Occorre svolgere due ragionamenti, accostare due principi: il primo di ordine teologico-religioso, che fa direttamente riferimento al cristianesimo; il secondo di ordine filosofico-politico. Si tratta di due elementi del tutto autonomi fra di loro e nello stesso tempo implicanti; infatti, dal loro accostamento essi ricevono una reciproca “co-rrezione” (*cum regere*): si aiutano a vicenda nell’approfondimento della verità che ciascuno di loro, il primo attraverso la rivelazione e la fede, il secondo attraverso l’esperienza e la ragione, contiene. E la loro concordanza risulta assai significativa.

2. Il cristianesimo è di per se stesso una realtà strutturalmente aperta alla dimensione multiculturale; ciò per una ragione storica e, soprattutto, per una ragione teologica. Dal punto di vista storico: il cristianesimo si forma alla periferia del mondo, e subito si espande verso il centro e verso le altre periferie: parla in origine l’aramaico, e subito deve parlare in greco e in latino e in numerose altre lingue (San Paolo: mi sono fatto tutto a tutti per annunciare il Vangelo). Dal punto di vista teologico: il cristianesimo non è propriamente una cultura, ma un annuncio di redenzione per l’uomo e per ogni uomo, ossia per l’uomo reale, come egli è e là dove egli è. Il cuore di questo annuncio non è un *corpus* di dottrine: è sì una verità su Dio e una verità sull’uomo, ma è una verità che compare in una forma inedita e straordinaria, la forma di una persona: la verità è la persona di Gesù Cristo. Cristo è la verità; in Lui noi vediamo chi sia Dio e vediamo chi sia l’uomo. Aderire alla verità cristiana, allora, è prima di tutto aderire a una relazione con la persona di Gesù Cristo. Solo aderendo a una relazione d’amore con Lui, l’uomo può ottenere la redenzione dal male del peccato e dalla morte che è la sua conseguenza. In altri termini, il cristianesimo è essenzialmente sequela di Cristo, e come tale è qualcosa che coglie direttamente ogni uomo, “chiunque” esso sia, senza alcuna necessità di paradigmi culturali. Certamente, il cristianesimo diventa poi anche una cultura, diventa fonte primigenia di cultura (proprio perché non è appena una cultura); si tratta di un esito importante e inevitabile, di cui la nostra stessa civiltà è testimonianza vivente, ma è anche, in qualche modo, un esito sempre provvisorio, sempre mobile, sempre rimodulabile e da rimodulare: dipende infatti dall’incontro fra il Vangelo e il concreto uomo che, attraverso di esso, si mette alla sequela del divino Maestro. Il cristianesimo è il contrario della monoculturalità.

3. Occorre a questo punto mettere in chiaro un elemento importantissimo, la cui sottolineatura evita la possibile ed errata riduzione del cristianesimo, come l’abbiamo appena descritto, a una specie di sincretismo dove tutto va bene e tutto è uguale, ossia a una

dimensione priva di giudizio. Nell'incontrare l'uomo e nell'invitarlo alla sequela di Cristo, il cristianesimo si muove a partire da un forte e necessario pre-giudizio, ossia da una essenziale convinzione, quella che in Cristo sia data la verità dell'uomo in quanto tale (Pilato: *Ecce homo*). Questa essenziale convinzione, senza la quale non vi sarebbe propriamente il cristianesimo, ha due decisive conseguenze:

- quella di una precisa e rigorosa dottrina antropologica, ossia di un criterio di discernimento per giudicare quanto nell'uomo concreto e reale, e nella sua particolare cultura, sia davvero "in pari", adeguato, all'uomo, alla umanità dell'uomo, e quanto invece lo tradisca e lo avvili. Si colloca qui la decisiva dialettica fra "regno di Dio" e "mondo";
- quella della consapevolezza dell'universalità del proprio messaggio e della propria antropologia. In conclusione: il cristianesimo ha necessità di incontrare e di accogliere ogni cultura, ma nell'accoglierla le pone sempre anche una sfida; in termini teologici: il cristianesimo incontra ogni uomo, ma a ciascuno chiede la conversione, che poi altro non è se non la proposta di una vera e radicale imitazione del Maestro (il tema della necessità di nascere per la seconda volta), perché la Sua umanità è l'umanità vera.

4. A livello filosofico-politico il ragionamento deve partire dalla considerazione delle tesi di John Locke sulla tolleranza: la tolleranza non si estende a tutti, da essa vanno infatti esclusi "papisti e atei", cioè la tolleranza opera sulla base di una previa "discriminazione". Al di là dei contenuti circostanziati (che ovviamente per quanto riguarda i "papisti" io non posso approvare), cosa ci insegna questa posizione del padre del liberalismo? Due cose:

- che per ottenere e mantenere la pace della *polis* non è possibile ammettere indiscriminatamente ogni possibile prospettiva culturale, bisogna invece formulare un giudizio discriminante;
- che, allora, non bisogna confondere il multiculturalismo con la multietnicità, l'*ethos* con l'*ethnos*. Per rendere ancora più chiaro questo insegnamento lockeiano possiamo rifarci ad Aristotele. Nella sua *Politica* egli si chiede come nasca la *polis*, e risponde che essa ha origine per il fatto che gli uomini hanno un giudizio comune su ciò che è il bene (cioè, i valori e gli ideali che rendono umano l'uomo), e sulla base di esso decidono di agire assieme per realizzarlo, ossia per realizzare una "vita virtuosa" (cioè, una vita degna dell'uomo). Se non si desse questo giudizio di fondo, cioè se non esistesse un elemento culturale comune, che non è appena periferico ma che è fondante, se non si condividesse questo elemento fondamentale, non si darebbe la possibilità di edificare la *polis*.

5. La comunità politica, dunque, deve esercitare un giudizio discriminante nel senso aristotelico del termine, ossia basato sulla

condivisione di quei valori culturali che stanno al fondo stesso della *polis*, e sulla base di esso ha il dovere (e non solo il diritto) di decidere quali dimensioni culturali possano essere ammesse e quali, eventualmente, no (mentre, invece, ogni “razza”, ogni *ethnos* è sempre da ammettere). L’alternativa sarebbe la fine della *polis*, ossia la guerra civile. Da questo punto di vista possiamo misurare tutta l’insensatezza di tante teorie che definirei dell’ecumenismo politico estremistico, per le quali non v’è alcuna connessione fra cultura e *polis* e che perciò ammettono la cittadinanza di ogni possibile forma culturale (punto d’arrivo del relativismo etico).

6. Il critico potrebbe obiettare: chi autorizza una determinata comunità politica a sostenere che il suo peculiare modo di identificare il “bene” è quello vero? In questa domanda, e nella risposta che occorre darle, è in realtà contenuto il problema dell’identità del nostro mondo occidentale. Si tratta di noi. E io vedo possibili solo due strade alternative:

- se l’occidente si concepisce solo come parte, ossia come qualcosa privo di ogni accesso all’universale umano, allora la domanda ha una certa risposta: nessuno è autorizzato a sostenere che la propria identificazione del bene sia quella vera. La conseguenza politica di ciò, di fronte al dato concreto della multiculturalità, è allora quella, escluso l’ecumenismo estremistico, della elaborazione di un modello di *polis* incentrato su comunità separate e chiuse, fortemente coese al loro interno, che, però, si badi bene, venuta meno l’ipotesi euristica della possibilità di una presa sul vero, troveranno l’unico terreno di dialogo fra di loro nella sfera dell’economia, ossia in ciò che per definizione è il contrario dell’universalità perché tutta fatta di interesse particolare. La conseguenza tragica di ciò potrà essere solamente quella della sostituzione della signoria dell’universale con la signoria della forza;
- l’occidente però ha davanti a sé anche un’altra possibile strada, e il suo fondamento vorrei introdurlo attraverso una citazione diretta, precisamente alcune battute del discorso che Tony Blair ha tenuto lo scorso 1 ottobre 2002 al congresso del *Labour*. Ha detto Blair. “I valori essenziali dell’America sono anche i valori di noi britannici ed europei. E sono buoni valori: democrazia, libertà, tolleranza, giustizia [...] I nostri non sono valori occidentali. Sono i valori dell’umanità e ovunque, quando la gente ne ha la possibilità, li adotta. Intorno a questi valori realizziamo la cooperazione internazionale”. La strada alternativa è dunque quella che deriva dalla convinzione che nel patrimonio dell’identità occidentale, accanto alle molte cose certo belle e buone ma relative al solo occidente, esistono alcune essenziali cose che non sono solo dell’occidente, ma che hanno una valenza universale e che, come tali, possono fondare il giudizio discriminante sulle culture.

7. Io credo che questa seconda strada sia l'unico vero modo per salvare la pace della nostra polis e anche l'unico vero modo di essere democratici: *ammettere* tutte quelle posizioni che, pur nella loro diversità che costituisce una ricchezza per tutti, siano capaci di riconoscere *un nucleo universale, quello che deriva dal tema della dignità inviolabile dell'uomo con i suoi connessi ideali*: i diritti dell'uomo inviolabili, la libertà, la giustizia, l'eguaglianza, ecc; *escludere* quelle che non ne sono capaci. L'alternativa sarebbe, lo ripeto, o quella dell'esplosione della nostra polis, o quella della sua chiusura avendo come unico parametro di relazione il parametro economico; comunque, una nuova stagione di barbarie.

Prof. Agostino Portera

1. Opportunità e rischi della globalizzazione e della complessità

Lo scenario che si prefigura nel XXI secolo consente l'incontro all'interno di una pluralità di orizzonti normativi, modalità relazionali, stili di vita, valori completamente inediti. L'uomo moderno si trova a far fronte ad un crescente pluralismo culturale, economico, scientifico e religioso, che implicano non solo delle opportunità, ma anche dei gravi rischi, che necessitano di attenta valutazione anche a livello pedagogico.

Fra le valenze *positive* troviamo: (sul piano politico) aumento dei sistemi di vita e di governo democratici; (sul piano sanitario) sconfitta di molte delle malattie, prima considerate incurabili, aumento dell'aspettativa di vita, diminuzione della mortalità infantile; (sul piano economico) aumento di benessere e di ricchezza. Sul piano *culturale*, l'aumento di mobilità, la "società multietnica", implica delle possibilità di conoscere, esplorare, sperimentare, confrontare che le generazioni precedenti non hanno mai avuto. In virtù del pluralismo e della complessità l'uomo moderno può scegliere fra molteplici modalità di pensiero e di comportamento, strategie di *coping*, talvolta completamente diverse. Specialmente le nuove generazioni, i bambini e i giovani, ricevono la facoltà di mettere a confronto e verificare una pluralità di norme, idee, valori e stili educativi. Accanto ai suddetti vantaggi, il nuovo sviluppo è accompagnato però anche da un insieme di aspetti *problematici*. Le nuove tecnologie provocano una gestione meno serena delle risorse umane: i robot sostituiscono gli operai; le macchine i cassieri; gli insegnamenti a distanza i professori. In poco tempo l'attività lavorativa di un soggetto (elemento fondante della sua identità), risulta essere stravolta. Il senso di legame ad una ditta, ad un partito politico, ad un paese (chi riesce oggi ancora a parlare di patria?), persino ad una moglie o ad una famiglia è seriamente messo in

crisi. Lo stato di precarietà e di provvisorietà, l'illusione che tutto sia monetizzabile, va a scapito della soddisfazione di alcuni bisogni fondamentali dell'essere umano (soprattutto quello di appartenenza¹). L'insicurezza professionale (paura della mobilità o del licenziamento) sfocia spesso in sovraccarico lavorativo (più straordinari, tensione, ansia, irritabilità). Una delle conseguenze più conosciute di tale stato di cose è il *burnout*, ossia una forma di esaurimento, un deterioramento che colpisce i valori, la dignità, lo spirito e la volontà: una "corrosione dell'animo umano"². Il pluralismo culturale, la possibilità di avere più centri di riferimento stabili ed univoci, induce il soggetto ad una condizione di *acentricità*, cioè di assenza di centri. Di conseguenza, si manifesta una rilevante incapacità a costruire delle gerarchie di valori in senso verticale: i valori sono tutti in senso orizzontale, come se fossero tutti sullo stesso piano.

Sul piano *pedagogico*, un siffatto "pluralismo" ed aumento di opportunità, in molti casi ha evocato una *lacerante crisi a livello di uno degli elementi imprescindibili per l'educazione: gli obiettivi e le finalità da raggiungere*. L'accettazione ed il rispetto del diverso (e delle nuove tecnologie) per molti si traduce con il perdere il legame con le proprie idee e convinzioni etiche, politiche, religiose: tutto sembra essere messo sullo stesso piano (anzi, in molti casi sono il denaro o il potere ad assumere un ruolo cardine). Molto spesso apprendiamo di educatori (professionali, fra cui rientrano anche gli insegnanti) che pongono la soddisfazione del piacere, la totale libertà individuale, lo spontaneismo come strada maestra per la realizzazione del sé (la felicità immediata come fine educativo). Tutto ciò non può non andare a scapito dell'idea del gruppo e della comunità, dell'educazione della volontà e della progettualità. In un simile scenario, il prezzo che paga il singolo soggetto educando è quello della difficoltà a raggiungere una piena autonomia, assieme ad un adeguato senso di responsabilità.

2. Utilizzo del concetto "Interculturalità": chiarificazioni epistemologici-semantici

Personalmente ritengo l'impiego del concetto "Interculturalità" fuorviante, se non addirittura erroneo. Esso rimanda al presupposto che le culture siano in grado di interagire da sole o che gli esseri umani interagiscano sempre in maniera costruttiva. Da un rapido sguardo al passato, ma anche all'attualità, si nota invece che nell'uomo, se lasciato all'istinto o all'improvvisazione, in assenza di opportuni interventi educativi, in caso di conflitti

¹ A. PORTERA, *Tesori sommersi. Emigrazione, identità, bisogni educativi interculturali*, Franco Angeli, Milano, 1997, p. 174.

² C. MASLACH e M. LEITER, *Burnout e organizzazione*, Erikson, Trento, 2000, p. 23.

(anche culturali o religiosi), prevale l'uso della forza, delle armi, della violenza, della sopraffazione dell'altro. Pertanto, occorre specificare sempre che è l'intervento educativo (o di consulenza) ad essere di natura interculturale. A tale proposito ritengo opportuno richiamare succintamente una chiarificazione dei termini maggiormente impiegati³.

Una prima differenziazione epistemologica occorre effettuarla fra i concetti di *multi*, *meta* e *tanscultural*. Mentre il termine *metacultura* si riferirebbe ad una "cultura situata al di là della cultura", una sorta di "supra-cultura" (quindi non solo pedagogicamente improponibile, ma anche erroneo), degno di attenzione potrebbe essere il concetto di *transcultural*. Esso rimanda a qualcosa che attraversa la cultura e le strategie educative mirerebbero allo sviluppo di elementi universali, comuni a tutti gli uomini. Ma mediante tale visione si rischia di mettere come umano tutto ciò che si vuole. Oltre a non riuscire a tenere conto dei movimenti e dei processi di cambiamento in atto nei singoli sistemi culturali, c'è anche il pericolo di non considerare adeguatamente le differenze presenti nella vita culturale concreta e di alimentare una pedagogia "aculturale" o dell'assimilazione del minoritario. La *pluricultura* rimanda invece al concetto di irripetibilità e non componibilità di ciascuna cultura, nonché al diritto di una propria autonomia. L'intervento educativo, definito del *multiculturalismo*, parte dalla situazione di fatto, dalla presenza di due o più culture, e mira allo studio di comunanze e differenze. Pur avendo il merito di educare al rispetto, al riconoscimento dei diritti dei cittadini immigrati, tale approccio presenta il limite di considerare le culture in maniera rigida, statica, spesso anche gerarchica e talvolta l'intervento educativo è ridotto in presentazioni esotiche e folcloristiche.

Il potenziale rivoluzionario della *pedagogia interculturale* scaturisce dal fatto che l'alterità, l'emigrazione, la vita in una società complessa e multiculturale non sono più considerate solamente come rischi di disagio o di malattie, ma come delle opportunità di arricchimento e di crescita individuale e collettiva. Laddove la *multi* e la *pluricultura* richiamano a fenomeni di tipo descrittivo, riferendosi alla convivenza, più o meno pacifica, *gli uni accanto agli altri*, tipo "condominio", di persone provenienti da culture diverse, l'aggiunta del prefisso "*inter*" presuppone la relazione, l'interazione, lo scambio di due o più elementi. Sono le società ad essere definite come "multiculturali", nel senso che si rileva la presenza di soggetti portatori di usi, costumi, religioni,

³ Per maggiori approfondimenti circa la pedagogia interculturale, Cfr. A. PORTERA, *L'educazione interculturale nella teoria e nella pratica*, Padova, Cedam, 2000; A. Portera (a cura di), *Pedagogia interculturale in Italia e in Europa*, Milano, Vita e Pensiero, 2003.

modalità di pensiero differenti, mentre la strategia d'intervento educativo è di tipo interculturale, nel senso di mettere in contatto, in interazione, le differenze. La pedagogia interculturale, in tal modo, rifiuta espressamente la staticità e la gerarchizzazione e può essere intesa nel senso di possibilità di dialogo, di confronto paritetico, senza la costrizione per i soggetti coinvolti di dover rinunciare a priori a parti significative della propria identità.

3. *Pedagogia interculturale come risposta alla complessità*

La pedagogia interculturale, intesa in maniera corretta, non dovrebbe costituire una nuova forma di pedagogia speciale da applicare solamente in presenza di soggetti immigrati. A fronte dell'aumento della globalizzazione, della complessità e dell'interdipendenza fra tutti gli esseri umani della terra, *tutta la pedagogia non può che essere interculturale.*

D'altro canto, nell'intervento con soggetti immigrati, gli operatori dovranno stare attenti a non cadere *nell'abbaglio culturale*: soffermarsi principalmente o esclusivamente sulle differenze somatiche, linguistiche, culturali o religiose, non considerando (adeguatamente) tutte le altre forme di svantaggio o di discriminazione.

Nel concreto, l'educazione interculturale dovrebbe e potrebbe concretarsi come educazione al riconoscimento del vero volto dell'altro (Levinas), al rispetto, all'incontro, al dialogo, ma anche alla cittadinanza democratica (indispensabile nell'era del pluralismo) e, soprattutto, alla gestione nonviolenta dei conflitti.

Le visioni pedagogiche più note sono suggestionate premientemente dalla forza dirompente e spesso anche distruttrice, associata all'aggressività umana. In seguito a ciò, ancora oggi, nel settore educativo permane generalmente una visione parziale, in forza alla quale l'aggressività ed i conflitti sono considerati principalmente come qualcosa di negativo, da evitare, da reprimere e da nascondere. Solo recentemente si assiste ad una inversione di tendenza, anche da parte di alcuni pedagogisti italiani. Come ha ben individuato P. Roveda⁴, in educazione, spesso si dimentica che l'aggressività di base, nonostante alcune "utopie pacifistiche", è una tendenza ineliminabile dell'essere umano, che non può essere né repressa né lasciata manifestare in maniera incontrollata e distruttiva: "In traduzione pedagogica, ciò significa, sotto l'aspetto dinamico, promuovere la giusta aggressività difensiva come pure quella costruttiva della personalità".

L'importanza di porre al centro dell'educazione interculturale l'educazione alla gestione dei conflitti è emersa anche nel corso della conferenza internazionale sull'educazione interculturale, orga-

⁴ P. ROVEDA, *Conflitto, sofferenza, educazione interculturale*, in A. PORTERA (a cura di), *Pedagogia interculturale in Italia e in Europa*, Milano, Vita e Pensiero, 2003.

nizzata dall'IAIE (*International Association for Intercultural Education*) a Stoccolma. Alla fine dei lavori, dopo aver osservato alcune esperienze realizzate in molti paesi del mondo, è emerso che l'educazione interculturale rappresenta una vera *chance* soprattutto per settori quali le interazioni in classe, i curricoli, la politica scolastica e universitaria, la relazione tra scuola e comunità, per promuovere uguali opportunità in educazione, per gestire il pluralismo e la diversità, per usare al meglio le potenzialità e le competenze presenti nelle classi. Fra i risultati finali è stato messo a fuoco che uno degli errori più comuni scaturisce dall'intendere l'educazione interculturale come mera trasmissione di nozioni ed informazioni aggiuntive (usanze, valori, abitudini, religioni diverse). Ma la più significativa presa di coscienza scaturisce dall'aver compreso che ogni buona educazione nel XXI secolo non può esimersi dall'insegnare a gestire contrasti, ambivalenze e conflitti.

Prof.ssa Luisa De Natale

1. Interculturalità e mondialità

Dalla relazione di Padre Perotti emerge che le due istanze della identità personale – culturale e della solidarietà mondiale, che oggi costituiscono i nuclei di problematizzazione della vita personale e sociale, si configurano come i valori in riferimento ai quali deve definirsi una ipotesi educativa adatta al nostro tempo.

La consapevolezza della dimensione globale dei problemi del presente sollecita la proposta di una nuova “cultura delle interdipendenze” e, a mio avviso, l'espressione educazione alla mondialità sintetizza l'insieme delle conoscenze e competenze che sono richieste dalla mondializzazione dell'economia, della politica, dell'informazione, delle differenti culture.

L'educazione alla mondialità, infatti, esprime “il tentativo di rifondare un paradigma universalistico di lettura del mondo che renda possibile l'adeguamento in forme critiche del pensiero, della percezione del sentire comune, ai processi di mondializzazione”. In questo senso si incontra e si identifica, nelle teorizzazioni più recenti, con la educazione interculturale: questa è la risposta in termini di strategia formativa, alle sfide che la globalizzazione e l'interdipendenza pongono.

Il ricco panorama di studi sulla interculturalità si giustifica infatti sia per l'emergenza dettata dagli inarrestabili flussi migratori, sia per la riflessione che nella attuale società pluralista, caratterizzata da una diffusa mobilità sociale e professionale, da un sistema di comunicazioni massmediali in continuo progresso, l'educazione non può trascurare il riconoscimento del valore delle culture e della

promozione di personalità “aperte”, capaci di superare gli stereotipi e la rigidità di un “pensiero chiuso” a vantaggio della capacità di decentramento, di ascolto e di dialogo.

Alla base dell’educazione interculturale, così come dell’educazione alla mondialità, c’è una profonda istanza etica, perché pur nelle diverse teorizzazioni, sono rintracciabili le due categorie fondamentali della “uguaglianza delle possibilità in educazione”, e “l’apertura al mondo”, intesa come coscienza che la personale visione della realtà non è condivisa da tutti e che si può trovare nelle società una diversità di idee, di atteggiamenti e di posizioni con le quali è necessario confrontarsi.

La progressiva elaborazione in chiave pedagogica e didattica di questa inalienabile esigenza di apertura al mondo sollecita la ricerca di nuove caratterizzazioni del percorso educativo in funzione della globalità dell’esperienza umana e del recupero di riferimenti valoriali “forti”.

I giovani devono arrivare a percepirsi come partecipi di una società mondiale e lo studio dovrebbe concentrarsi sulle strutture delle relazioni e sulle molteplici interconnessioni tra individui, organizzazioni e nazioni, tra ambiente naturale e quello sociale. Il mondo deve essere visto come una società planetaria, in continuo mutamento e con una sempre maggiore interdipendenza; compito dell’educazione è promuovere conoscenze e competenze necessarie al controllo dei processi globali nei quali si è coinvolti, così da essere responsabilmente partecipi di questa nuova realtà.

Educare alla mondialità, quindi, significa proporre una nuova appartenenza culturale, una identità che si radichi nella propria storia, senza complessi né negazioni, ma che nello stesso tempo si apra ad un progetto culturale realisticamente perseguibile, che tende a realizzare quei comuni valori che sono definiti nella Costituzione Unesco: “la solidarietà... intellettuale e morale dell’umanità...”. È attivare il passaggio da una interdipendenza di fatto ad una solidarietà voluta con libertà e responsabilità, nella prospettiva di un preciso impegno assiologico e deontologico. Proprio perché persona, identità e cultura sono termini che si declinano al plurale, è la solidarietà mondiale a costituire la meta educativa verso cui tendere, quella capacità a connotazione etica di riconoscersi e di rendersi disponibili per ogni altra persona o gruppo umano solo a partire dalla comune condizione esistenziale di esseri umani e dalla esperienza umana storicizzata.

2. Educare alla mondialità: innovazione pedagogica

Nell’ottica di una riflessione pedagogica, le considerazioni socio-antropologiche si focalizzano sul processo attraverso cui si realizza la progressiva conversione della cultura “oggettiva” in cultura “soggettiva”, cioè in atto e contenuto di consapevolezza ed in

stile di vita personale, secondo ciò che caratterizza, appunto, il momento educativo e che porta l'educazione a configurarsi come l'attività fondamentale per organizzare, incrementare, e trasformare un ordine di cultura, cioè, quel "sistema dinamico di attività umane, attraverso cui l'uomo "scopre e dimostra il suo potere di costruirsi un mondo proprio, un mondo dotato di senso, un mondo ideale" e realizza la sua "progressiva autoliberazione". Occorre, quindi, una nuova pedagogia per le nuove necessità, una nuova pedagogia che recepisca in pieno quella che si può chiamare una vera "mutazione sociale" che è in atto e che consiste nell'apertura del cuore stesso dell'individuo, del suo stesso essere individuale, verso la comunità, verso il sociale.

Da qui, dunque, il compito di pensare all'educazione come processo avente per obiettivo la costruzione di una nuova persona sociale, capace di coniugare la ferma consapevolezza della soggettiva identità personale, con l'apertura solidaristica e l'impegno ad operare per il bene comune.

Proprio perché la persona è centro di libertà, di una libertà concretamente radicata e condizionata da fattori esistenziali, culturali e sociali, e perché la stessa società si sostanzia in relazioni e comunicazioni di natura morale e si qualifica come comunità di ideali nella stessa produzione e trasmissione di quelli che si definiscono beni sociali (es. il linguaggio), tra persona e società vi è una "riflessione spirituale", un "flusso a due direzioni", flusso per il quale la presenza di modelli etici nella condotta del gruppo di appartenenza rappresenta insieme un risultato ed uno stimolo dell'attività morale delle singole persone e lo scambio si risolve nel ritorno della società a tutti i soggetti eticamente impegnati a realizzare se stessi.

Ed è sempre la persona a disporre di sé e della società per mezzo della sua libertà. La "persona sociale" esige apertura all'altro, reale comunicazione, ma non può esserci comunicazione se non sulla base di una precisa identificazione. Non c'è identificazione possibile, d'altronde, se non in rapporto ad altre identità e quindi attraverso lo strumento della comunicazione. L'educazione, che pur è un processo che si svolge nell'interiorità della persona, si attua attraverso la comunicazione con gli altri, nell'ambito di una particolare cultura che alimenta il processo di identificazione personale, in situazione.

L'educazione alla mondialità ribadisce l'urgenza di intervenire per motivare ciascun soggetto ad essere protagonista della sua storia personale ed artefice della rigenerazione sociale che da più parti del globo viene invocata, sottolineando la necessità di incidere nel processo di costruzione delle personalità, promuovendo una sicura presa di coscienza di sé, del proprio ambiente, delle culture che alimentano direttamente ed indirettamente le persone che vivono "in situazione" e che possono, attraverso la comunicazione con

altre persone, con altre culture, con altre storie di vita, trovare elementi di cambiamento in un procedere che non rinneghi il passato ma si inserisca in una dinamica in costruttivo divenire.

Gli studi psicologici hanno definitivamente dimostrato che non può esserci socializzazione né comunicazione se non ci si sente saldi nella propria identità personale e credo che lo stesso debba poter affermarsi a proposito delle culture e delle comunità, che la storia recente dimostra come reagiscano in termini di chiusura e di aggressività quando si sentono minacciati nella loro identità. I processi di identificazione, di socializzazione e di comunicazione non sono quindi solo dei singoli, ma coinvolgono le culture, le diverse situazioni attraverso cui si esprime e si concretizza la “vocazione culturale” di gruppi o di comunità, per non incorrere negli storici errori di chi, in nome di una pianificazione democratica, tendeva a mortificare le così dette “culture povere” o “culture emarginate”, spesso negli stessi ambiti nazionali.

L'educazione alla mondialità vuole esaltare l'aspetto delle interconnessioni, del confronto, della integrazione dinamica e dialettica tra le diverse culture, tra i diversi mondi di appartenenza; il riconoscimento della pari dignità di tutta la realtà cosmica in una contemporaneità di espressione, che sollecita la relazione secondo una nuova logica di accostamenti che consiste, appunto, “nella messa in rapporto delle culture, nella comunicazione reciproca, nella interfecondazione”.

Si delinea, soprattutto nei confronti delle giovani generazioni, la grande responsabilità degli adulti perché nel rapporto uomo-cultura-ambiente di vita sono essi a dover proporre e consentire sintesi di significati e coerenza di valori, dal momento che la relazione educativa è sempre veicolata in relazioni interpersonali. Tra i giovani e la vita, più che di adulti ponte, oggi si può parlare, invece, di adulti fantasma e anche questa assenza alimenta pericolose frantumazioni delle personalità ed è all'origine di tante manifestazioni di violenza contro se stessi e contro gli altri.

Nello scenario mondiale sembra delinearsi solo un quadro di disvalori veicolati con prepotenza dagli strumenti di comunicazione di massa, confermato dagli esiti di ricerche sul campo e da prese di posizione di gruppi e di movimenti poco rispettosi della propria e dell'altrui dignità. La mondialità deve confrontarsi in questa direzione con i concreti problemi posti dalle migrazioni, con le reazioni xenofobe e razziste che tristemente si vengono segnalando, con le disfunzioni sociali e politiche che non agevolano, se addirittura non ostacolano, questa interazione tra gruppi diversi: la diversità non è solo etnica ma anche ideologica, politica, religiosa, linguistica, sociale, è diversità di civiltà, anche se in fondo ogni cultura si distingue per il modo particolare di affrontare gli stessi problemi che tutti gli esseri umani devono risolvere. In questo suo ampio significato ogni cultura

comprende tutti i valori che la personalità umana esprime, definisce ed approfondisce in un travaglio continuo in cui si intrecciano tradizioni e aspirazioni, patrimoni di civiltà e prospettive civili.

Ciò spiega perché non ci si realizza nella personale autenticità, non si è, se non ci si coltiva come uomini, se non si è partecipi del mondo e della scienza e della saggezza, cioè della cultura. Da qui l'importanza e l'urgenza di delineare strategie operative anche e soprattutto nei confronti degli adulti per impedire che situazioni di analfabetismo educativo ostacolino, nei vari nuclei sociali, imprese di promozione umana necessarie per l'affermarsi di una comunità a livello planetario. Se oggi tante persone cedono al conformismo ed al compromesso, si dimostrano vuote, qualunquistiche, indifferenti, intolleranti, dogmatiche, fanatiche e violente, è improcrastinabile l'assunzione di precise responsabilità educative. E nell'attuale contesto societario in cui l'educazione è un processo che si attua nella pluralità e con la pluralità, in un pluralismo delle e nelle culture, è più che mai necessario un coinvolgimento di tutte le categorie personali e di tutte le dimensioni della persona, perché ogni soggetto possa pervenire a leggere con obiettività la realtà in cui vive e possa diventare capace di chiedersi se la sua umanità non vada oltre i valori espressi in questa o quella cultura, in un trascendimento di tutti i possibili pluralismi, per un richiamo al più profondo valore che egli stesso è, in sé e per sé, con l'inevitabile riferimento alla trascendenza ed all'Ulteriorità. A fondamento dell'equilibrio e della originalità personali vi è il rispetto dei bisogni materiali, delle esigenze sociali, delle aspirazioni spirituali e da qui l'esigenza di correlare in modo diverso il rapporto tra il singolo, la cultura di appartenenza, il mutamento sociale. L'esigenza da soddisfare è che ogni soggetto divenga capace di cogliere e di interpretare con prontezza i segni dei tempi, e sappia adeguarsi al mondo che cambia rapidamente nelle sue strutture sociali, economiche e tecnologiche e nei suoi modelli di vita civile e politica, attraverso una continua disponibilità al mutamento interiore e alla continua contestazione dei livelli di maturità perseguiti, in una incessante ricerca di un continuo ringiovanimento culturale, attraverso l'attivazione e l'espressione di quelle disposizioni personali che aprono all'uomo la reale capacità di assurgere al governo della realtà.

L'*eidòs* dell'educazione è proprio nel risveglio di queste personalità che si responsabilizzano alla propria insopprimibile condizione di libertà per mezzo della quale si giustifica sia l'emergenza dall'ordine naturalistico, sia la singolare possibilità di significare in forme e modi diversi la propria presenza nel mondo.

È proprio la primalità dello sviluppo personale che porta a sottolineare sia l'importanza del processo educativo, inteso come processo intenzionale in tutte le fasi della vita dell'uomo, sia l'attenta e critica considerazione della situazionalità della persona,

perché la tensione deontologica dell'educazione può innescarsi dal momento che l'uomo è stimolato a cogliere il senso di una propria identità personale nella concretezza del suo essere e del suo ambiente di vita e di attività, in relazione costruttiva con gli altri.

L'attenzione a considerare in una rinnovata ottica pedagogica non solo i diversi tempi della vita dei soggetti, ma anche i diversi spazi, cioè i luoghi nei quali si articola e si snoda l'esistenza individuale, ci porta a cogliere come l'educazione alla mondialità sia una delle "sfide" dell'educazione permanente che oggi sollecita tutte le società a promuovere iniziative capaci di offrire una molteplicità di occasioni educative secondo un principio di ininterruzione cronotopica.

In quanto prospettiva di innovazione educativa orientata a far prendere coscienza delle trasformazioni in atto perché ciascuno possa motivarsi ad indagare sui sistemi di vita e sui valori che sottostanno ai processi di trasformazione così che l'intera umanità possa assumere consapevolezza del proprio destino, l'educazione alla mondialità, in coerenza con il discorso dell'educazione permanente, richiede che si imposti diversamente il processo educativo fin dalle sue prime tappe, in famiglia, nella realtà extrascolastica e soprattutto in quella scolastica.

La identità personale, infatti esprime quella "sintesi dell'io" che si persegue attraverso una successione di tappe, in un processo che si avvia dai primi anni di vita e che deve condurre alla delinea-zione di una identità quale conquista perseguita per mezzo di una consapevole scelta di sé, accompagnata dalla disponibilità ad una continua rigenerazione di sé, pur nella continuità psicologica dell'io e nella fedeltà ad ideali liberamente scelti. Ogni essere umano, quindi, deve essere aiutato a ritrovare nella profondità di se stesso l'unità della sua persona che si traduce in armonia comportamentale, in una intima coerenza resa sempre più necessaria in un mondo che presenta una molteplicità di posizioni spesso dissociate tra di loro. Ed è ovvio che tale conquista richiede libertà e reali possibilità di incontro con la vita, con le situazioni, con gli altri, una sperimentazione continua di sé che solo una educazione policentrica e metodologicamente differenziata può assicurare. È per questo che l'educazione alla mondialità impone che ogni progetto educativo sia generatore di una pervadente tensione capace di alimentare un cambiamento esprimendosi in termini di disponibilità, di apertura, di trascendimento verso forme di vita esperienziale più ricche nell'ordine personale e verso orizzonti culturali più ampi e comprensivi, perché il cambiamento non sia vissuto come perdita di sé, ma come prospettiva di autopotenziamento, di affermazione e di espansione, come testimonianza della propria capacità produttiva e riproduttiva, perché ciascuno riscopra il suo potere di essere non solo consumatore ma anche produttore di cultura.

Se la conoscenza è lo strumento che ci permette di entrare in un rapporto significativo con la realtà, per trascenderla nella sua dattità, l'apprendimento, dalla nascita alla maturità, deve poter alimentare questa capacità critica e creativa dei soggetti che si potenzia solo se una efficace intenzionalità educativa pervade i diversi ambiti di appartenenza della persona, dalla famiglia alla scuola, alla società nella sua globalità.

Per articolare nella concretezza la forza direttiva delle conoscenze e la loro tensione ideologica, è necessario che le istituzioni formative mantengano significativi e reciproci legami funzionali: educazione ed istruzione si propongono infatti come dimensioni intimamente connesse a tutti gli altri momenti della vita associata e del progresso civile. La volontà di analizzare i bisogni, di interpretare la comune problematica che costituisce la trama del vissuto quotidiano ove si innesca l'attività educativa, scolastica ed extrascolastica, deve suggerire strategie per individuare forme e modi di un rapporto educativo che sia sempre meglio rispondente alle attese dei singoli e della comunità tutta. La riqualificazione delle istituzioni educative non può avvenire se non sulla base del contributo di istanze che provengono dai diretti operatori dell'educazione, sensibili a porsi in un rinnovato dialogo con le istanze emergenti dal contesto socio-culturale in cui si esprimono a livello personale o professionale.

L'innovazione educativa che l'educazione alla mondialità propone non può quindi essere affidata a regolamentazioni che provengono dall'esterno, ma deve essere la risultante di una programmazione capace di coinvolgere unitariamente tutte le agenzie educative per attivare la continuità di un impegno formativo atto a configurarsi presso tutti come sorgente di autoeducazione e di libertà così da attuare la persona sociale.

L'apertura mondiale a realtà diverse, e la testimonianza di questa mondialità nella prossimità fisica e psicologica dell'agire quotidiano, è dunque esito di una educazione che vuole offrire diritto di cittadinanza ai due fondamentali valori della libertà e del bene comune, in una reciprocità di posizioni e di scambi culturali ed umani. E i due valori della libertà e del bene comune si sostanziano nel diritto all'educazione, cioè "nel diritto a vivere con coscienza piena della libertà personale, intesa anche nella concretezza delle relazioni storiche e culturali". In questa prospettiva tutti i diritti umani, da quello di espressione a quello della libertà di pensiero, dal diritto alla libertà politica, al diritto al lavoro, sono colti nella loro solidarietà nel diritto all'educazione che può "ben essere definito il diritto ad essere con il massimo di congruenza possibile, a vivere cioè con creatività e pienezza umana, transcendendo progressivamente precarietà e condizionamenti nella conquista e nell'esercizio di una responsabile libertà".

Come una rondine vede un fiore. Appunti di didattica interculturale

Il mio intervento si focalizza su quattro punti: tre che sono delle sottolineature intese ad evidenziare una serie di implicazioni derivanti dalle preziose indicazioni contenute nella *relazione* di Padre Perotti; il quarto che avanza una proposta didattica.

Il *primo* relativo all'*ampliamento del concetto di intercultura* che si affranca da quello particolare e specifico derivato dalle pluralità delle etnoculture introdotte in Italia dai fenomeni migratori, che attraverso la mobilità hanno portato con sé culture, religioni, mentalità, usi e costumi. Dunque: un concetto che ingloba in sé l'apertura alla pluralità interpretativa in direzione della verità sull'uomo e sulla sua esistenza.

Strettamente connesso con il precedente, il *secondo punto* relativo alla *densità del significato di educazione interculturale* inteso fra l'altro a neutralizzare i "tunnel cognitivi" e, quindi, a proporsi come *educazione metaculturale*. La cultura di ogni uomo va rispettata per la sua "fondamentale comunanza fra le diverse culture che non sono in realtà che modi diversi di affrontare la questione del significato dell'esistenza personale: perciò come «diverse metafore della stessa realtà»⁵. Questa situazione è comune a tutte le società umane e a tutti gli uomini che le compongono. Quello che è particolare a ciascuna è la risposta specifica che si è data alla domanda di significato. È tale risposta che dà ad ogni gruppo umano e a ogni società quel profilo riconoscibile fra (e distinguibile da) tutti gli altri. Queste risposte non sono scritte nel patrimonio genetico dell'uomo; quest'ultimo le deve inventare con la sua razionalità, le deve produrre collettivamente: esse devono essere riconosciute e adottate dal gruppo di appartenenza. Si tratta, pertanto, della funzione essenziale della cultura fondata sulla capacità unicamente umana di simbolizzazione linguistica e non. L'unica specie, quella umana, che si frantuma così in gruppi umani distinti che esprimono intorno a sé questo universo di senso (valori, significati, idee, visioni della vita) che si chiama *cultura* e che è all'origine delle "differenti maniere di essere uomini". La *cultura* può così essere definita *come un sistema di maniere di sentire, di pensare, di agire, di vivere che è comune ad un gruppo umano*. E in questo sistema che l'individuo elabora coscientemente o incoscientemente la sua esperienza individuale non paragonabile a nessun'altra. Ne deriva che "il dialogo interculturale va ricercato perché esso è la fonte di una più profonda compren-

⁵ *Relazione introduttiva* di Padre PEROTTI.

sione del mistero dell'esistenza umana"⁶. L'educazione interculturale si configura, allora, come educazione ai rapporti intersoggettivi fra persone che si assomigliano a tutti gli altri uomini capaci di trascendere la loro stessa cultura. "Voler abordarre i problemi epistemologici legati all'opzione interculturale significa ... interrogarsi, tra l'altro, sul radicamento culturale di ogni dato scientifico, di ogni metodo, della posizione del ricercatore e della sua relazione con l'oggetto"⁷. Così intesa, l'educazione interculturale mira, conseguentemente, a educare l'uomo a percepire le culture non già in senso autoreferenziale o autosignificante, veri universi chiusi, bensì – come osserva Francesco D'Agostino – come dei media, dei sistemi cioè attraverso i quali gli uomini hanno cercato nelle maniere più disparate di attingere ad una realtà che non può essere definita culturale, ma antropologica o se si vuole metafisica⁸. Appunto per questo – afferma ancora Padre Perotti – "L'era ermeneutica in cui viviamo e la presenza di una pluralità di microdiscorsi specifici ad ogni gruppo culturale richiedono un impegno di interpretazione e di traduzione in uno sforzo di apertura per la possibile creazione di un nuovo discorso globale tra diversità"⁹.

Il terzo punto è relativo all'altro: come "specchio" e non come oggetto. L'altro che non si lascia raffigurare, che è "sguardo e non una cosa da vedere"; l'altro "non in opposizione ma in interferenza con l'io". L'identità senza riconoscimento (da parte dell'altro) non esiste. Si profila un'educazione ruotante attorno all'asse soggettivistico e intersoggettivistico con l'esclusione dell'approccio oggettivistico delle culture: sono gli uomini e non le culture che entrano in contatto tra loro.

Ed infine il quarto, che consiste nella proposta di una punteggiatura didattica negli esercizi di riconoscimento-valorizzazione della diversità come *step importante per promuovere la coscienza della pluralità culturale prima interna poi esterna che è la interculturalità*. La mancanza di percezione della nostra particolarità culturale ha conseguenze importanti sull'interculturalità. La capacità di riconoscimento delle diversità all'interno della nostra cultura non solo è "metro della prima"¹⁰, ma è anche propedeutica ad essa. La diversità interna richiede come esigenza primaria – sul piano educativo-didattico – l'assunzione di un decisivo compito ermeneutico, quello appunto di saper leggere, interpretare e comprendere le di-

⁶ *Ibidem*.

⁷ Cfr. MARTINE ADLALLAH-PRETCEILLE, *Vers une pédagogie interculturelle*, IRP, Publications de la Sorbonne, Paris 1986.

⁸ Cfr. F. D'AGOSTINO, *Pluralità delle culture e universalità dei diritti*, in *Multiculturalismo e Identità* (a cura di Carmela Vigna e Stefano Zamagni), Vita e Pensiero, Milano 2000.

⁹ *Relazione* di Padre PAROTTI.

¹⁰ *Ibidem*.

versità che caratterizzano la nostra maniera culturale di leggere la realtà. “Vi è – osserva padre Perotti – una pluralità di microdiscorsi culturali con cui la convivenza quotidiana può essere per individui e gruppi più dirompente... di quella proveniente dalla coabitazione con comportamenti ed usi introdotti dall'esterno”. Su quest'ultima vorrei ricordare che in *didattica* la *diversità* ha costituito un principio assai importante: riconoscerne la portata, superando – si badi – la dimensione patologica, è stato necessario per poter finalmente riconoscerne la legittimità. Certo, oggi, limitarsi ad un'“educazione alla diversità o alla differenza” appare riduttivo, ma non inutile. Si tratta di passare ad un ulteriore livello secondo l'antico principio didattico della gradualità. Da qui il far apprendere la diversità attraverso il pensiero aperto alla pluralità delle ermeneutiche, percorrendo itinerari diretti a far “migrare” il pensiero. Quindi: insegnare la relatività (storica e culturale) del pensiero, perciò imparare a conoscere e a riconoscere le molteplici forme di pensiero (magico, mistico, laico), che diversificano i popoli: cogliere e approfondire i vari modi in cui ciascuno di essi elabora e rielabora l'esperienza, valuta e interpreta il tempo e lo spazio. Un pensiero aperto e flessibile, critico e problematico, capace di allontanarsi dai propri riferimenti cognitivi valoriali, di dirigersi verso valori e cognizioni differenti per ritornare così arricchito nei luoghi di partenza. È insomma il riconoscimento della relatività, della parzialità, insufficienza del nostro conoscere-pensare-sentire, perciò l'esigenza della correlazione e del confronto altrui. La conoscenza di “più” punti di vista e di “più” culture ha il potere di moltiplicare le strutture logiche, di ampliare le strategie di investigazione della realtà, di relativizzare i quadri concettuali, le proprie concezioni del mondo e della vita, di affinare le ipotesi di soluzione dei problemi di una cultura – come quella attuale – complessa e diversificata, contraddittoria e conflittuale eppure mai come oggi così ricca di inedite e imprevedibili risorse. Aprirsi ad una visione policentrica è assumere, dunque, un punto di vista che sprovvincializza la nostra idea del mondo e delle relazioni che in esso si stabiliscono; è sapere che esistono altri territori oltre il proprio “cortile”, decostruendo la propria arroganza ermeneutica ed evitando di cancellare nelle identità le differenze e di rendere il prossimo sosia. Incoraggiare le differenze e le eccedenze come parte costitutiva della stessa vita umana, imparando a costruire la propria esistenza mediante una progettualità che parte dalle condizioni esistenti, consapevole dei condizionamenti che pesano su di noi a livello genetico, psicologico e socio-culturale, per reagire ad essi e per tendere all'emergere della differenza nostra e altrui come espressioni delle nostre possibilità. Offrire al soggetto di misurarsi in una pluralità di ambiti significa dilatare l'orizzonte dei suoi possibili interessi e motivazioni, sottraendolo al compiacimento della “povertà” di chi vive “a una dimensione”, privo di curiosità per tutto ciò che

esula da essa. Di densa rilevanza è pertanto l'imparare a conoscere e sentire *con* gli altri.

In questa prospettiva cura particolare dovrà essere rivolta perché ci si guardi sempre più dal "rischio della certezza"¹¹ e dai pregiudizi opacizzanti la lettura del mondo e dell'esistenza. Contro il continuato abuso della ragione non si finirà mai di essere grati a chi ci ha aiutato a comprendere che la consolazione offerta dalle varie forme del mito della certezza è mera illusione: un'illusione pericolosa per il progresso della conoscenza e per la comprensione del mondo. Aprirsi ai contenuti delle altre culture da parte della scuola vuol dire riconoscere e sdoganare i saperi appartenenti a culture diverse, apprezzabili in quanto equivalenti a quelli dei programmi ufficiali di un determinato grado scolastico perciò trovare in essi uno strumento potente ed irrinunciabile per attivare processi di decentramento culturale e di comprensione della realtà. "Comprendere il punto di vista differente dal proprio – già nel 1934 affermava Jean Piaget, che rivestiva la carica di direttore dell'Ufficio Internazionale dell'Educazione –, penetrare nella psicologia di altri popoli, in breve, prevedere e spiegare le motivazioni dello straniero è oggi un obbligo, anche per il nazionalista più puro: senza questo adattamento, l'isolamento è fatale e si sa dove porta l'isolamento in un mondo dove tutto è legato a livello economico, politico, spirituale. È da qui, dunque, che bisogna partire: la conoscenza degli altri come condizione di sopravvivenza e di sicurezza nazionale e come mezzo di espansione dell'ideologia da ognuno di noi preferita"¹². In tal senso un insieme di iniziative didattiche possono essere promosse tese all'acquisizione di "punti di vista", di valori, di comportamenti concreti aperti alla multiculturalità.

Queste le indicazioni di maggior rilievo:

- il procedere dal vicino al lontano e viceversa;
- il lavoro sul sé (corpo, anima, spirito);
- esercizi di esperienza dell'altro: rispettivamente alle età (*come vede la vita un anziano*); ai sessi (*come considera l'esistenza la donna*); agli animali (*come guarda un fiore una rondine*)¹³. Il tutto in una prospettiva che abbia il seguente intento: far risaltare quell'indicibile e insuperabile Amore che diventi cuore propulsivo di una nuova civiltà, capace di incarnare negli *ethos*, nelle culture e nelle istituzioni un umanesimo all'altezza sia del disegno d'amore di Dio sulla storia, sia delle aspirazioni più profonde di ogni persona.

¹¹ Cfr. T. TENTORI, *Il rischio della certezza*, Studium, Roma 1987.

¹² J. PIAGET, *L'éducation morale à l'école*, Anthropos, Paris 1997, pp.125-126.

¹³ Al riguardo v. il mio *Il campo della didattica*, La Scuola, Brescia 1997.

*Pedagogia della persona ed educazione interculturale.
Sottolineature e proposte*

Questo intervento, che si colloca in un rapporto di continuità con le proposte fatte nel corso del “seminario”, ponendosi nella prospettiva dell’educazione interculturale, intende suggerire qualche integrazione e richiamare l’attenzione sulla necessità di “riscoprire la persona”, sulle “prospettive del dialogo” e sulla “ricerca di orizzonti comuni”.

1. Riscoprire la persona

Le riflessioni fatte durante i lavori seminariali consentono di comprendere che la realizzazione dell’educazione interculturale è legata ad un insieme di “condizioni”, di “attenzioni”, di esperienze e di interventi che presuppongono fiducia nell’uomo, nella sua educabilità, nelle possibilità formative delle istituzioni educative, in particolare della famiglia e della scuola, il pieno riconoscimento del diritto di ognuno all’autorealizzazione e quindi la capacità di ogni essere umano di conquistare e produrre cultura e valori. A questo proposito appare perfino superfluo ricordare che “l’educazione è sempre mossa e sorretta da una fiducia nella persona” e dalla “speranza di una migliore qualità umana della vita di tutti” e fa leva sulle “potenzialità positive e di futuro che le persone possiedono” e dà credito ad ogni essere umano... Pertanto è opportuno sottolineare che la realizzazione dell’educazione interculturale esige il riconoscimento della pari dignità di ogni uomo e la riscoperta della persona¹⁴. Essa può essere “innanzi tutto una *idea-regolativa* (e ciò si capisce senza nulla togliere alla profonda convinzione-esigenza per la quale *ciascun essere umano è persona*, nel senso rosminiano secondo cui *la persona è il diritto sussistente*”¹⁵.

Giova precisare però che “ritornare alla persona” e riscoprir-la non significa limitarsi a “celebrarne i valori” e “ricordare le sue prerogative”, occorre infatti impegnarsi per la sua educazione e conoscerla, facendo tesoro anche degli sviluppi olistici e qualitativi della ricerca psicologica e dei contributi offerti dalle scienze umane. Tuttavia è opportuno ricordare che la persona può essere conosciuta anche “secondo l’ordine del cuore”, pur sapendo che questa conoscenza non è esprimibile “con le parole e con le nozioni”. Il valore della persona infatti può essere “sentito”, “intuito” prima che razionalizzato, quindi si aprono all’educazione interculturale nuovi

¹⁴ S.S. MACCHIETTI, *L’educazione interculturale: ragioni e traguardi*, in “Prospettiva EP”, n. 2-3, apr.-sett. 1999.

¹⁵ G. ACONE, *Pedagogia e “Nuova Paideia”*, in “Scuola e Didattica”, n. 4, 15 ottobre 1993.

orizzonti. Infatti, essa può prendere “l’avvio dalla possibilità e dalla fecondità del rapporto interpersonale tra l’Io e il Tu, soprattutto quando il Tu è portatore di differenze accentuate”¹⁶.

Inoltre, per quanto riguarda la dignità della persona, è doveroso non dimenticare che essa precede il riconoscimento degli uomini e dello stesso soggetto. Secondo l’insegnamento della Chiesa, “si fonda nell’atto creativo di Dio e nel mistero di Cristo”¹⁷, in cui “si radica la fratellanza di tutte le creature”. A questa concezione della persona si collegano alcune linee educative cristianamente ispirate e l’esortazione alla solidarietà che, per il cristiano, “scaturisce dalla stessa natura sociale della persona, portata a pienezza dall’incarnazione del Figlio di Dio”.

Pertanto “il prossimo non è soltanto un essere umano con i suoi diritti e la sua fondamentale uguaglianza davanti a tutti ma diviene la *viva immagine* di Dio Padre, riscattata dal sangue di Gesù Cristo e posta sotto l’azione permanente dello Spirito Santo”¹⁸. La solidarietà viene quindi a proporsi come prospettiva e finalità educativa e come espressione di reciprocità.

2. *Le prospettive del dialogo*

Alla natura sociale della persona, che reclama apertura all’altro e chiede di andargli incontro, per ascoltare e per comunicare “con sincerità e pazienza, non considerando ciò che ci separa come un muro insormontabile, ma, al contrario, riconoscendo che il confronto con la diversità degli altri può diventare un’occasione di maggiore comprensione reciproca”, è legato il significato del dialogo¹⁹. Questa comprensione, a sua volta, può stimolare ad intraprendere un cammino da percorrere assieme, “nel rispetto reciproco delle legittime diversità”²⁰, dovute all’originalità di ogni persona e al “diverso modo di far uso delle cose, di lavorare, di esprimersi, di praticare la religione e di formare i costumi, di fare le leggi e creare gli istituti giuridici, di sviluppare le scienze e le arti e di coltivare il bello”.

È pertanto indispensabile “*saper riconoscere la diversità e la complementarità delle ricchezze culturali e delle qualità morali*” di tutti gli uomini e delle loro culture. Infatti la concretizzazione del diritto all’educazione “*passa ... attraverso un certo riconoscimento*

¹⁶ P. ROVEDA, *Pedagogia interculturale come intuizione del Tu*, in “Pedagogia e Vita”, n. 6, nov.-dic. 1995.

¹⁷ Cfr. *Uomini di culture diverse: dal conflitto alla solidarietà*, Nota pastorale della Commissione ecclesiale “Giustizia e Pace”, Elledici, Leumann Torino, 1990.

¹⁸ M. TOSO, *La solidarietà nella dottrina sociale della chiesa*, in Aa.Vv., *Scuola materna cattolica e cultura della solidarietà*, a cura di S.S. Macchietti, FISM-Roma, Roma, 1994.

¹⁹ S.S. MACCHIETTI, *La via della speranza*, in “Prospettiva EP”, n. 1, gen.-mar. 2002.

²⁰ Cfr. *Ero forestiero e mi avete ospitato*, Orientamenti pastorali per l’Immigrazione, Commissione ecclesiale per le migrazioni – CEI, 1993.

delle differenze”, che consentono alle comunità di svilupparsi, seguendo “le loro peculiari inclinazioni, nel rispetto degli altri e del bene comune della società e della comunità mondiale”²¹.

In questa prospettiva il rispetto di tutti gli esseri umani (che non hanno “nello stesso momento le stesse capacità fisiche”, le stesse “forze intellettuali e morali”, lo stesso “stadio di sviluppo”, gli stessi doni culturali) è soltanto un presupposto per cogliere il senso della fratellanza, per conseguire il traguardo del “dialogo” autentico ed autenticante, della “globalizzazione della solidarietà” e della sussidiarietà. L’educazione viene a configurarsi come “comunicazione vitale” e come “un atto di amore attivo verso gli altri” e non può non avere un’anima profondamente etica. Essa infatti è chiamata a coltivare la formazione morale, a sollecitare la conquista e la testimonianza di valori condivisi (personali, sociali, culturali, etici...), ad aiutare a scoprire la voce della propria coscienza, a saper rispettare se stessi e i propri “fratelli”, a favorire l’assunzione della responsabilità, a promuovere la capacità di porsi le domande di senso e di cercare risposte capaci di soddisfarle, di cogliere i significati delle culture contemporanee, “di condividere la condizione del prossimo e contemporaneamente di crescere nella comprensione degli altri e di sé, e di prestare aiuto alle persone che si incontrano nella vita”²².

Questa educazione consente di accogliere i “doni” degli altri, di donare e di donarsi, di andare oltre la convivenza e di realizzare la convivialità delle differenze, di arricchirsi reciprocamente, di scoprire gli altri e di riscoprirsi²³.

3. Alla ricerca di “orizzonti comuni”

La proposta di “riscoprire la persona” e le considerazioni fatte fino ad ora hanno già fatto intravedere che esistono ragioni profonde dell’educazione interculturale che precedono quelle storiche e culturali. Per i credenti alla base dell’impegno educativo e quindi anche di quello che si colloca in prospettiva interculturale c’è la paternità di Dio e quindi la fratellanza degli uomini e la regola evangelica dell’Amore. Per colui che conduce la sua riflessione sul duplice piano dell’esistenza e dell’essenza c’è l’esigenza metafisica di passare dal piano storico, con tutti i suoi aspetti, all’ontologico cioè alla ricerca delle basi comuni e dei valori fondamentali, sempre presenti, pur nelle diversità delle culture, che possono essere espressioni dell’umanità²⁴. Chi non si col-

²¹ Cfr. *La Chiesa di fronte al razzismo. Per una società più fraterna*, Pontificia Commissione “Iustitia et pax”, 3 novembre 1988.

²² Cfr. *Uomini di culture diverse: dal conflitto alla solidarietà*, cit.

²³ S.S. MACCHIETTI, *Per “formare una sola famiglia umana”*, in AA.VV., *Globalizzazione e nuove responsabilità educative*, Atti del XLI Convegno di Scholé, La Scuola, Brescia, 2003.

²⁴ S.S. MACCHIETTI, *L’educazione interculturale: ragioni e traguardi*, in “Prospettiva EP”, n. 2-3, cit.

loca in questa prospettiva può trovare una risposta alla domanda abscondita, rilevando la presenza di istanze essenziali dell'umanità e, con il supporto della psicologia transculturale, può conoscere ciò che può essere "psicologicamente" comune – o universale – nella specie umana. Infatti "anche laddove le manifestazioni comportamentali e le caratteristiche psicologiche differiscono fra loro, è possibile rintracciare a livello biologico e a livello psicologico elementi motivanti comuni al genere umano"²⁵. È inoltre possibile rilevare la presenza di "universali culturali" riscontrabili, esaminando le attività umane (svolte con modalità diverse) che, sotto certi aspetti, sono legati a quelli psicologici.

E, a questo punto, è agevole constatare che nelle varie "culture" è evidente una tensione creativa e forse un'aspirazione a rendere l'uomo più uomo, a "valorizzarlo"... In ognuna di esse sembra essere latente la presenza di valori (somatici, personali, estetici, giuridici, politici, scientifici..., morali e religiosi), del senso dell'essere e dell'aspirazione alla verità...²⁶ C'è quindi da domandarsi se è possibile pensare ad una comune *culture patrimoine*, che vada oltre i "sistemi o ai modelli di vita" e che possa essere prodotta e apprezzata da tutti gli uomini...²⁷, nel rispetto dell'identità di ciascuno e di ogni persona.

Prof. P. Michael Fuss

1. L'orizzonte culturale in fermento

L'attuale situazione religiosa richiede un impegno improrogabile per l'educazione interculturale ed interreligiosa: "Oggi, nel mondo, ogni uomo è vicino – anzi prossimo – ad ogni altro uomo, e quindi condizionato dalla facilità di comunicazioni a tutte le situazioni di vita riscontrabili sulla faccia della terra. Ogni religione esistente nel mondo, al pari di ogni prospettiva culturale e di ogni elemento buono posseduto da altri uomini, costituisce un problema e una profferta per chiunque... [Le religioni straniere] sono ormai divenute un elemento che tocca da vicino la nostra situazione esistenziale, non solo teoricamente ma concretamente; ce le sentiamo accanto come elementi che mettono in discussione il pretesto assolutismo dello stesso cristianesimo"²⁸.

²⁵ G. PETRACCHI, *Multiculturalità e didattica con il contributo della psicologia transculturale*, La Scuola, Brescia, 1994.

²⁶ S.S. MACCHIETTI, *Prospettive della pedagogia interculturale*, in AA.VV., *Cultura, culture, dinamiche sociali, educazione interculturale*, Atti del Convegno Fondazione Nazionale "Vito Fazio-Allmayer" – Palermo, 4-5-6 ottobre 1995 –, cit.

²⁷ S.S. MACCHIETTI, *L'educazione interculturale: ragioni e traguardi*, in "Prospettiva EP", n. 2-3, cit.

²⁸ K. RAHNER, "Cristianesimo e religioni non cristiane", in *Saggi di antropologia soprannaturale*, Paoline, Roma 1969, 536-537.

1.1 In prospettiva globale, l'interculturalità del cristianesimo si sta configurando secondo il modello del Tao (i due cerchi interattivi che esprimono le polarità dello Yin e Yang, bianco e nero, ecc.), mostrando due volti interattivi della stessa interculturalità (interculturalità di missione – interculturalità di accoglienza in relazione reciproca): da un lato, il cristianesimo si sta inculturando in tutte le culture del mondo, diventando davvero Chiesa universale, mentre dall'altro lato si trovano in ogni comunità cristiana locale, almeno in forma virtuale, tutte le correnti religiose del mondo. In questa prospettiva globale, la formazione interculturale non è un elemento qualsiasi, ma diventa sinonimo di una nuova inculturazione del cristianesimo in una cultura multi-polare e post-cristiana.

1.2 L'interculturalità si pone all'interno di una dialettica tra quattro cardini, cioè tra l'impegno per un dialogo autentico ed il pericolo di relativismo, tra il pluralismo e il populismo.

Una conoscenza superficiale dell'altro o una mancata integrazione sociale sbocca facilmente nella sub-cultura del populismo (irenismo, libertinismo: "ci vogliamo tutti bene"; "crediamo tutti nello stesso dio"; "ognuno faccia quello che vuole", ma anche categorizzazione, banalizzazione: "tutti i musulmani..."; "i cinesi mangiano formiche"), mentre solo un dialogo consapevole tra due identità riesce a creare un autentico pluralismo, cioè una convivenza culturale-religiosa. Esempio: la società indiana dove da millenni i membri di diverse religioni convivono, consapevoli della propria identità, in un clima di autentico pluralismo – da contrastare con l'attuale società europea che non conosce ancora un autentico "pluralismo", ma rischia di cadere nel populismo a causa del mancato rispetto dell'identità propria ed altrui. Simultaneamente all'interculturalità ci vuole l'affermazione del valore della propria cultura.

1.3 Non va dimenticato, dall'altro versante, che la cultura permissiva del New Age costituisce per molti cittadini una "interculturalità" quasi ideale e seducente. La Chiesa, quindi, deve fare i conti non solo con le culture extra-comunitarie e le grandi tradizioni religiose, tuttora in fermento, ma piuttosto con i populismi e sincretismi del New Age. Per dirlo in modo provocatorio: la cattolicità della Chiesa [in senso socio-culturale come forza unificante di mentalità e orientamenti diversi] ormai è passata alla "cattolicità" del New Age. Bisogna quindi recuperare una nuova – e più attraente – cattolicità della Chiesa in un ambiente ormai scristianizzato. La vera sfida di una formazione interculturale si annuncia nel confronto con il relativismo del New Age.

2. Il capitale attivo della Chiesa

La Chiesa è la più antica istituzione interculturale e si definisce – in linea con il Vaticano II – in modo dialogico.

2.1 In un brano rivoluzionario, finora poco commentato, il Papa ricorda l'autocoscienza "dialogica" della Chiesa:

"Il Concilio Vaticano II ha compiuto un lavoro immenso per formare quella piena ed universale coscienza della Chiesa, di cui scriveva Papa Paolo VI nella sua prima Enciclica. Tale coscienza – o piuttosto autocoscienza della Chiesa – si forma «nel dialogo», il quale, prima di diventare colloquio, deve rivolgere la propria attenzione verso «l'altro», cioè verso colui col quale vogliamo parlare. Il Concilio ecumenico ha dato un impulso fondamentale per formare l'autocoscienza della Chiesa, offrendoci, in modo tanto adeguato e competente, la visione dell'orbe terrestre come di una «mappa» di varie religioni"²⁹.

2.2 Il rapporto della Chiesa con le altre religioni e culture è dettato da un duplice rispetto che si traduce in programma educativo:

"*Rispetto per l'uomo* nella sua ricerca di risposte alle domande più profonde della vita, e *Rispetto per l'azione dello Spirito nell'uomo*"³⁰.

Il famoso principio di S. Anselmo *fides quaerens intellectum*, per secoli il fondamento delle attività catechetico-educative della Chiesa, oggi è affiancato dall'espressione *fides quaerens dialogum*, con tutte le conseguenze per la vita quotidiana della Chiesa.

2.3 La formazione all'interculturalità è parte integrante di un programma di nuova missionarietà che coinvolge tutta la comunità cristiana: «... una nuova missionarietà, che non potrà essere demandata ad una porzione di "specialisti", ma dovrà coinvolgere la responsabilità di tutti i membri del Popolo di Dio... Occorre un nuovo slancio apostolico che sia vissuto quale *impegno quotidiano delle comunità e dei gruppi cristiani*. Ciò tuttavia avverrà nel rispetto dovuto al cammino sempre diversificato di ciascuna persona e nell'attenzione per le diverse culture in cui il messaggio cristiano deve essere calato, così che gli specifici valori di ogni popolo non siano rinnegati, ma purificati e portati alla loro pienezza. Il cristianesimo del terzo millennio dovrà rispondere sempre meglio a questa *esigenza di inculturazione*. Restando pienamente se stesso, nella totale fedeltà all'annuncio evangelico e alla tradizione ecclesiale, esso porterà anche il volto delle tante culture e dei tanti popoli in cui è accolto e radicato. Della bellezza di questo volto pluriforme della Chiesa abbiamo particolarmente goduto nell'Anno giubilare. È forse solo un inizio, un'icona appena abbozzata del futuro che lo Spirito di Dio ci prepara...»³¹.

²⁹ GIOVANNI PAOLO II, *Redemptor hominis*, 4 marzo 1979, 11.

³⁰ GIOVANNI PAOLO II, *Redemptoris missio*, 7.12.1990, 29.

³¹ GIOVANNI PAOLO II, *Novo millennio ineunte*, 6.01.2001, 40.

2.4 La formazione interculturale è trasversale, impegnando tutte le dimensioni della Chiesa. Quello che è stato elaborato dai teologi come “teologia delle religioni”, “dialogo interreligioso”, “spiritualità dell’inculturazione”, ecc., non può rimanere materia di specialisti, ma è destinato ad animare la vita quotidiana della Chiesa, soprattutto dei laici, costituendo il “dialogo della vita” un nuovo modo di essere Chiesa in linea con i documenti del Vaticano II (*Gaudium et spes*). L’interculturalità della vita quotidiana costituisce l’orizzonte generale in cui si svolge tutta l’attività dialogica, secondo i quattro ambiti:

“*Il dialogo della vita*, dove le persone si sforzano di vivere in uno spirito di apertura e di buon vicinato, condividendo le loro gioie e le loro pene, i loro problemi e le loro preoccupazioni umane.

Il *dialogo delle opere*, dove i cristiani e gli altri collaborano in vista dello sviluppo integrale e della liberazione della gente.

Il *dialogo degli scambi teologici*, dove gli esperti cercano di approfondire la comprensione delle loro rispettive eredità religiose e di apprezzare i valori spirituali gli uni degli altri.

Il *dialogo dell’esperienza religiosa*, dove persone radicate nelle proprie tradizioni religiose condividono le loro ricchezze spirituali, per esempio per ciò che riguarda la preghiera e la contemplazione, la fede e le vie della ricerca di Dio e dell’Assoluto”³².

3. Alcune proposte

Alcune proposte concrete circa il ruolo profetico della Chiesa, pellegrina per le strade del mondo contemporaneo:

3.1 La formazione all’interculturalità come espressione di una nuova “*diaconia alla verità*”. Di uguale importanza alla diaconia sociale (*caritas*) e strettamente collegata con essa, la nuova diaconia esprime l’impegno ecclesiale di servire la società nell’interpretazione dei “*segni del tempo*”. Tale *diaconia alla verità* deve diventare il filo conduttore dell’intero cammino formativo in campo di interculturalità: “Tra i diversi servizi che [la Chiesa] deve offrire all’umanità, uno ve n’è che la vede responsabile in modo del tutto peculiare: è la *diaconia alla verità*. Questa missione, da una parte, rende la comunità credente partecipe dello sforzo comune che l’umanità compie per raggiungere la verità; dall’altra, la obbliga a farsi carico dell’annuncio delle certezze acquisite, pur nella consapevolezza che ogni verità raggiunta è sempre solo una tappa verso quella piena verità che si manifesterà nella rivelazione ultima di Dio”³³.

3.2 La creazione di una “*Famiglia della verità*” a cerchi concentrici (famiglia nucleare, famiglia parrocchiale, nazionale, interreligiosa) come principio generale della formazione cattolica e vali-

³² *Dialogo e annuncio*, 19.05.1991, 42.

³³ GIOVANNI PAOLO II, *Fides et ratio*, 2.

da alternativa nei confronti di una società sempre più anonima e frammentata. Tale famiglia costituisce il punto d'incontro tra diverse comunità religiose in difesa della sacralità della vita:

“Occorre tornare a considerare la famiglia come il santuario della vita. Essa, infatti, è sacra: è il luogo in cui la vita, dono di Dio, può essere adeguatamente accolta e protetta contro i molteplici attacchi a cui è esposta, e può svilupparsi secondo le esigenze di un'autentica crescita umana. Contro la cosiddetta cultura della morte, la famiglia costituisce la sede della cultura della vita”³⁴.

3.3 La Chiesa Italiana (CEI) dovrebbe creare una *tavola rotonda di specialisti* nonché considerare la formazione di *nuovi ministri pastorali*, operatori pastorali, nel campo dell'interculturalità:

a. *tavola rotonda di specialisti*, composta da rappresentanti del gruppo interdicasteriale sulla Nuova Religiosità della Santa Sede (Congregazione per la Propaganda Fide, Pont. Consigli per la Cultura, Dialogo Interreligioso, Ecumenismo) nonché del Pont. Consiglio per i migranti, membri nazionali e diocesani del GRIS (Gruppo di ricerca ed informazione socio-religiosa, Bologna), Istituti missionari (missionari rimpatriati), rappresentanti della Caritas Italiana, specialisti nei campi dell'educazione, della missiologia, del dialogo.

– Compito: monitorare la situazione nazionale e diocesana; elaborare materiale pastorale-catechetico, revisionare i testi scolastici, formazione di insegnanti ed operatori pastorali.

Modello: attività analoghe già esistenti in altri paesi europei, per esempio SHAP (Inghilterra), Missio (Germania), ecc.

b. *nuovi ministri pastorali* (per laici qualificati), che mettono in pratica la “diaconia alla verità” nei campi della formazione/informazione, facilitando l'orientamento nel mondo del pluralismo:

– assistenza spirituale ai *seekers*, cioè alle persone in ricerca di orientamento (cristiani disorientati a causa del pluralismo religioso, non-cristiani interessati al cristianesimo, ex-seguaci di movimenti religiosi o della cultura laica in fase di accostamento alla Chiesa);

– assistenza materiale per facilitare l'integrazione socio-culturale;

– accompagnamento nella formazione interculturale;

– promuovere una nuova espressività liturgica, usando simboli e riti “aperti” da e verso l'integrazione interculturale (simboli eloquenti per membri di altre culture/arricchiti da altre culture);

– accompagnamento spirituale nei momenti forti della vita (matrimoni, funerali, festività interculturali, preghiere interreligiose, ecc.).

4. Appendice

Due documenti recenti che sottolineano le dimensioni della formazione interculturale:

³⁴ GIOVANNI PAOLO II, *Centesimus annus* (1 maggio 1991), 39; Cf. GS, 92.

- a. “Compiti di una catechesi per l’inculturazione della fede, formano un insieme organico e sono qui sinteticamente espressi:
- conoscere in profondità la cultura delle persone e il grado di penetrazione nella loro vita;
 - riconoscere la presenza della dimensione culturale nello steso Vangelo, affermando che questo non scaturisce da qualche humus culturale umano, e d’altra parte riconoscendo come il Vangelo non sia isolabile dalle culture in cui si è inserito al principio e si è espresso nel corso dei secoli;
 - annunciare il cambiamento profondo, la conversione, che il Vangelo, in quanto forza “trasformatrice e rigeneratrice“, opera nelle culture;
 - testimoniare la trascendenza e il non esaurimento del Vangelo nella cultura, ed insieme discernere i germi evangelici che possono essere presenti in essa;
 - promuovere una nuova espressione del Vangelo secondo la cultura evangelizzata, mirando ad un linguaggio della fede che sia patrimonio comune tra i fedeli, e quindi fattore fondamentale di comunione;
 - mantenere integri i contenuti della fede della Chiesa e procurare che la spiegazione e la illustrazione delle formule dottrinali della Tradizione siano proposte tenendo conto della situazione culturale e storica dei destinatari, evitando sempre mutilazioni e falsificazioni dei contenuti”³⁵.

b. Assemblea interreligiosa, Città del Vaticano, 25-28 ottobre 1999:

“We are all aware of the importance of education as a means for promoting mutual understanding, cooperation and respect. It implies:

- supporting the family as a fundamental building-block of society,
- helping the younger generation shape their own conscience,
- underlining common fundamental moral and spiritual values,
- cultivating a spiritual life (e.g., through prayer, meditation and mindfulness according to the practice of each religious tradition),
- using all means, including the mass media, to impart objective information about each other’s religious tradition,
- making sure that text books on history and religions give an objective presentation of religious traditions so that individuate belonging to these traditions can recognize themselves in that representation”³⁶.

³⁵ Congregazione per il Clero, *Direttorio generale per la catechesi*, Città del Vaticano: Libreria Ed. Vaticana 1997, 203.

³⁶ Message from the Participants, p. 11; Cf. Final report, pp. 14-16, in: *Pro Dialogo*, Bulletin 103, 2000/1, 10-16.

Giovani, interculturalità e riforma Moratti

1. *Giovani e interculturalità*

Può essere interessante esaminare l'atteggiamento ambivalente dei giovani nei confronti della multiculturalità, così come risulta dall'ultimo rapporto Iard. L'80,4% sono almeno abbastanza d'accordo con l'affermazione che "Gli stranieri che da tempo lavorano legalmente in Italia e pagano le tasse dovrebbero poter ottenere la cittadinanza italiana"³⁷. Al contrario neppure il 30% (27,8%) ritengono che "La cittadinanza italiana spetta solo a chi ha almeno un genitore italiano e radici etniche italiane"³⁸. La gran maggioranza dei giovani condivide l'opinione secondo la quale la cittadinanza va collegata unicamente alla opzione personale di far parte di una nazione, adempiendo i doveri imposti dalla organizzazione sociale. All'immigrato che osserva le leggi e si inserisce nel sistema produttivo non può essere negato il diritto a essere membro a pieno titolo della società che lo ha accolto. In sostanza gli unici requisiti per partecipare alla vita del nostro paese in una condizione di totale parità vengono identificati nella *legalità* e nella *integrazione economica*.

Sono dati che dimostrano grande apertura nella maggioranza dei giovani sul tema della cittadinanza che viene riconosciuta a tutti coloro che legalmente e onestamente vivono e lavorano da tempo in Italia. A ciò si affianca l'atteggiamento *solidaristico* di oltre i due terzi (68,1%) che ritengono doveroso fornire un aiuto agli immigrati.

Tuttavia, altri dati mettono in evidenza la presenza di un *forte pregiudizio etnico* tra i nostri giovani. Così il 75,4% degli intervistati dell'indagine Iard ritiene che nel nostro paese ci sono troppi immigrati, più della metà (54,1%) che gran parte dei medesimi svolge attività criminali o illecite, oltre un terzo (34%) che lo Stato sia più sensibile alle loro esigenze che non a quelle degli italiani e il 30% circa (29,9%) che essi sottraggono posti di lavoro ai disoccupati italiani. Pertanto, non stupisce che oltre il 50% (55,4%) dei giovani sia dell'opinione che gli stranieri che vivono nel nostro paese non contribuiscano ad un arricchimento culturale della società.

Questo medesimo misto di aperture e di rigidità si riscontra anche a proposito del tema dell'*appartenenza territoriale*³⁹. Infatti, il 60% circa (57,8%) dei giovani si riferisce o unicamente alla città e

³⁷ I. Diamanti (2002), *L'appartenenza territoriale. La generazione indifferente*. In C. Buzzi, A. Cavalli e A. de Lillo, *Giovani del nuovo secolo*. Quinto rapporto IARD sulla condizione giovanile in Italia, Bologna, Il Mulino, p.365.

³⁸ *Ibidem*.

³⁹ P. PERI (2002), *Giovani, immigrazione e pregiudizio etnico*. In C. Buzzi, A. Cavalli e A. DE LILLO, o.c., pp. 351-366.

alla regione o al massimo alla nazione. Si tratta dei “localisti” che si riconoscono appunto solo nel locale: sono il 15,4%, risiedono nel Nord Est e nelle isole e nei comuni più piccoli, hanno un’origine familiare più bassa. Essi rivelano maggiore intolleranza verso gli immigrati e minore apertura nei confronti del conferimento dei diritti di cittadinanza a questi ultimi. L’altro gruppo è costituito dai “nazional-localisti” che mettono insieme l’identità locale e quella nazionale: sono il sottocampione più consistente quantitativamente (42,4%), risiedono principalmente nel Sud e manifestano un atteggiamento più chiuso della media riguardo all’immigrazione e ai diritti di cittadinanza.

A sua volta, la metà circa (42,4%) si riconoscono anche nel *globale*. Il sottocampione più ampio è dato dai “nazional-gobalisti” (19,9%). Questi associano l’identità nazionale con la propensione per l’Europa e il mondo, risiedono principalmente nel Nord Ovest e nelle grandi città, presentano un *background* familiare più elevato; essi rivelano maggiore tolleranza verso gli immigrati e più grande apertura verso il conferimento dei diritti di cittadinanza a questi ultimi. I “globalisti” si riconoscono nella città/regione e nell’Europa/mondo, sono il 17,2%, godono di una provenienza sociale più alta e si dimostrano disponibili verso gli immigrati. L’ultimo gruppo dei “cosmopoliti” si identificano nell’Europa e nel mondo, costituiscono appena il 5,3%, vivono principalmente nell’Italia centrale e nelle città più grandi e si caratterizzano per il massimo grado di apertura e di tolleranza verso gli immigrati.

2. La riforma Moratti e l’educazione interculturale

Per aiutare i nostri giovani ad uscire dalle ambiguità appena denunciate, quali spazi di intervento educativo offre la riforma Moratti? Mi sembra che siano almeno tre.

1. Se l’educazione interculturale è intesa come *modello pedagogico d’azione*, la legge n. 53/03 consente a ciascuna scuola di adottarla, assumendola nel Pof e nel progetto educativo di istituto. In questo caso diventa la carta fondamentale di quella comunità educante.

2. Se l’educazione interculturale è concepita come un *tipo d’educazione*, allora la sua collocazione naturale sarà l’educazione alla convivenza civile. Più in particolare, sarà l’educazione alla cittadinanza democratica ad offrire spazi adeguati per la sua promozione.

3. La riforma Moratti consente anche di evitare il pericolo di *due derive* dell’educazione interculturale. Da molti ambienti laici questa è stata intesa come uno strumento per scardinare ogni formazione morale o religiosa, fondata su valori e verità assolute; in altre parole, si è tradotta di fatto in un’educazione al relativismo culturale. Da altri ambienti pedagogici nazionalisti l’educazione interculturale viene temuta come il cavallo di Troia che permetterà

l'introduzione nei nostri paesi occidentali di valori in contrasto con la nostra cultura. La riforma Moratti stabilisce i principi che consentono di superare i due pericoli e cioè il riferimento fondamentale alla persona e ai diritti umani fondamentali, per cui l'educazione interculturale si giustificano solo come loro espressione ed entro i limiti da essi disegnati.

Prof. Mons. Ignazio Sanna

Vivere l'interculturalità

L'interculturalità la si può teorizzare e la si può vivere. Per quanto mi riguarda, non sono in grado di teorizzarla più di tanto. Le situazioni concrete in cui mi trovo, però, mi richiedono di viverla. Lavoro in università, frequentata da studenti che provengono da un centinaio di nazioni ed abito nella casa di procura di un istituto secolare, che ospita studenti stranieri. Questa realtà mi mette quotidianamente a contatto con differenti linguaggi, differenti stili di vita, differenti modelli culturali di comportamento, che richiedono prudenza emotiva e pazienza intellettuale.

1. A mio parere, per imparare a vivere l'interculturalità di modo che siamo noi a condurre ed orientare la vita e non la vita a condurre ed orientare noi, occorrono dei criteri esistenziali e dei metodi pedagogici personalizzati. Ognuno ha le sue aspirazioni, i suoi sentimenti, le sue memorie, i suoi affetti e su questo insieme di infrastrutture psicologiche e sociali costruisce la propria identità.

Le concezioni della vita e della morte, del dolore e della gioia, del successo e dell'insuccesso sono plurali. La stessa concezione del tempo e dello spazio è plurale e porta ad un diverso approccio alla vita. Per gli occidentali, per esempio, il tempo è denaro e un lavoro viene retribuito oltre che per il suo valore intrinseco anche per il tempo che richiede per essere eseguito. Per i non occidentali il tempo è più la misura dei rapporti interpersonali che quella delle cose fatte o da fare.

Indicherei due criteri operativi che possono motivare l'interculturalità dal punto di vista teologico e che dovrebbero portare a concepire l'identità personale al plurale. Per la teologia, infatti, non si dovrebbe dire "io credo", ma "noi crediamo", non "io sono cristiano", ma "noi siamo cristiani". Il cristiano, per consacrazione battesimale, è inserito in una comunità di salvezza come il pesce nell'acqua o l'uccello nell'aria. L'ebreo ancora oggi si concepisce inserito nel popolo eletto, nel popolo messianico, e, quindi, non si salva da solo ma nella misura in cui è inserito nel popolo eletto. La sua condanna a morte, secondo la legislazione mosaica, era, formalmente, quella di essere eliminato dal suo popolo. D'altra parte,

i primi simboli di fede cristiani recitavano sempre il plurale “noi crediamo”. Con il passare del tempo, essi sono stati individualizzati e sono diventati veicolo di una fede vissuta individualisticamente.

2. Il primo criterio operativo è la purificazione del nome di Dio. Le religioni monoteistiche favoriscono la nascita e lo sviluppo di un assolutismo religioso e di un imperialismo dogmatico, che concepiscono Dio come assoluto, unico, onnipotente. La concezione di un Dio unico non accetta l'esistenza di altri dei. La purificazione del nome di Dio libera da un atteggiamento di intolleranza religiosa e porta ad una religiosità e spiritualità trinitarie. Il Dio cristiano, infatti, è un Dio in tre persone e, quindi, è comunione, reciprocità, dialogo. L'archetipo dell'uomo creato ad immagine di Dio è la Trinità. Il tema dell'uomo immagine di Dio è stato sempre presente nei pedagogisti cristiani, ma non è stato sempre presente in essi il concetto di Dio trinitario.

Secondo M. Buber, la parola Dio è la più compromessa di tutte le parole umane, ed è stata imbrattata, lacerata, strumentalizzata nelle diverse epoche e nelle diverse circostanze, non ultime quelle in cui essa viene usata per giustificare o coprire i più crudeli atti di terrorismo politico. Il Signore ha molti nomi ma è uno solo, ha scritto in un articolo sul *Corriere della Sera* del 7 dicembre 2003 il noto direttore d'orchestra Riccardo Muti, a commento del soggetto dell'opera di Rossini *Moïse et Pharaon*. La conclusione dell'opera musicale rossiniana prevede un meraviglioso finale sinfonico sulla scena delle onde miracolosamente placide del Mar Rosso che coprono un immenso cimitero dove giacciono le salme di buona parte del popolo egiziano. Muti scrive che non si può accettare in senso letterale la vicenda narrata dal finale: “Se nella storia umana si fosse lottato meno per la supremazia del nome e indagato di più sull'essenza nascosta dietro di esso, un'immensa quantità di sangue, forse la più immensa, non sarebbe stata versata... La religione è fatta per stringere insieme, non per dividere”.

Per il filosofo J.L. Marion, la parola Dio è diventata impronunciabile, e qualora essa venisse pronunciata finisce sempre per trasformarsi in forme idolatriche inaccettabili. In effetti, Mosè non poteva contemplare il volto di Dio, perché era impossibile vedere Dio e restare in vita. L'idolo, invece, è ben visibile, corposo e luccicante come il vitello d'oro, ma non è un Dio che parla e salva. L'unico modo con cui Dio si è manifestato è quello attraverso un viso d'uomo. È il Figlio suo, Gesù Cristo, che ci rivela il Padre: “Dio nessuno l'ha mai visto: proprio il Figlio unigenito che è nel seno del Padre, lui lo ha rivelato (Gv 1, 18). Gesù Cristo è il compimento dell'annuncio della Genesi che l'uomo fu creato a immagine e somiglianza di Dio (Gn 1, 26-27).

3. Il secondo criterio operativo è la creazione di metafore di fede per arrivare a quella che Ricoeur chiama una identità narrati-

va. Una delle principali caratteristiche della modernità è stata l'esaltazione della ragione come unica e principale artefice del progresso scientifico e civile. Per la filosofia della scienza, la ragione è stata divinizzata a tal punto da averle quasi attribuito le caratteristiche prima riservate a Dio. Ciò ha condotto ad un modello di razionalità "forte", che alla fine si è mostrato molto intollerante e violento, perché ha preteso di identificare hegelianamente il razionale con il vero ed il vero con il razionale. Nel '700, l'opposizione tra ragione e irrazionalità raggiunse il suo acme, spaccando il mondo in una dualità lacerante con relative sopraffazioni, condanne, anatemi. L'Illuminismo si impose come la razionalità esclusiva e dichiarò come suo caposaldo la fede in una scienza progressiva volta alla matematicizzazione universale. La ragione innalzata a dea dai giacobini, in ultima analisi, non era che una delle innumerevoli "ragioni" comparse nei secoli, ma il suo radicalismo nel condannare il corrispondente "irrazionalismo", e la sua virulenza nel denigrare le culture "altre", hanno segnato e ancora segnano la modernità.

Ora, per la cultura postmoderna l'idea stessa di "razionalità", analogamente a quella di verità, non ha un valore assoluto, perché essa ha assunto tantissimi significati diversi e anche contrastanti lungo i secoli e le latitudini. Oggi non si accetta più di parlare indistintamente della natura razionale dell'uomo. Non è infatti chiaro che cosa si debba intendere per "ragione" e per "razionale" in filosofia, in teologia e nelle scienze umane e naturali. Non esiste un'unica razionalità, applicabile a tutti i campi del sapere. Feyerabend, contro la violenza del metodo "razionale", ha parlato di una "anarchia" nei processi conoscitivi e valutativi. L'epistemologo austriaco sostiene che il metodo sarebbe l'espressione di una violenza che la ragione fa a se stessa e alla realtà. Non si può, infatti, ingabbiare la realtà entro schemi univoci e totalizzanti, perché essa è polimorfa, in divenire, e non si lascia comprendere se non in modo prospettico, esattamente come accade nell'arte. Tutti i metodi possono andare bene, perché non esiste il metodo unico e inconfutabile. Basta che essi siano adeguati alla realtà, dotati di una coerenza e in grado di auto-correggersi. Il noto studioso tedesco del post-moderno, Wolfgang Welsch, propone addirittura una "ragione trasversale", per tenere uniti insieme una certa univocità del concetto di ragione e allo stesso tempo una sua pluralità di applicazione.

Accanto alla classica razionalità scientifica, basata sui principi della logica e della matematica, sul principio di identità e di non contraddizione, sulla verificabilità e reiterabilità degli esperimenti, viene proposta una razionalità estetica, basata sull'intensità delle emozioni, sull'autenticità dell'esperienza, sull'ammirazione e la contemplazione dei fenomeni umani e naturali. La postmodernità, nella protesta contro le pretese totalizzanti della ragione, ha voluto infrangere il monopolio del *lógos* e proporre forme alternative di co-

noscenza, forme di “comunicazione indiretta”, valorizzando al massimo l’amore e la dimensione affettiva e sensibile dell’essere umano. In realtà, c’è tutto un mondo dell’esperienza personale, degli avvenimenti occasionali, delle reazioni istintuali, delle decisioni “quotidiane”, che non può essere irregimentato nell’ordine razionale delle idee chiare e distinte, ma che tuttavia ha un’importanza primaria, dal punto di vista esistenziale, nell’approccio alla conoscenza della verità. Si sa, per esperienza comune, che l’amore e l’odio sono due sentimenti fondamentali dell’animo umano, che guidano ed ispirano azioni eroiche e gesti crudeli, ma che il più delle volte non possono essere né giustificati né spiegati razionalmente. L’amore è il sentimento più libero, più gratuito, più imprevedibile che esista; è ciò di cui ogni uomo ha estremo bisogno, ma anche ciò per il quale non si può rivendicare nessun diritto se non quello, appunto, dello stesso amore. L’amore e l’odio non possono essere né imposti né proibiti per legge, anche se costituiscono l’intreccio più fondamentale della convivenza umana. Ciò di cui ogni uomo ha bisogno per vivere e vivere bene è anche ciò che è sottratto alla legge della razionalità scientifica, perché ha una sua propria razionalità, che è quella di non avere alcuna ragione, ed ha una sua propria legge, che è quella di non rispettare nessun luogo, nessuna condizione, nessuna età. Chi ama per una ragione, non ama ma calcola. Chi odia per una ragione, non ragiona ma prevarica.

Non si può dimenticare, d’altra parte, che il linguaggio del cuore, che, secondo Pascal, “sente” Dio, il Dio di Abramo, di Isacco e di Giacobbe, è altrettanto importante quanto il linguaggio della ragione, che “conosce” Dio, il Dio primo principio della filosofia. Il linguaggio dell’arte è una via di conoscenza, è un ambito in cui si può attingere alla sorgente della vita, al vero percepito come bello. La modernità aveva riservato all’arte uno spazio marginale, una specie di “seconda classe”, in cui era stata relegata insieme ai sentimenti, poco considerati dalla gnoseologia. Oggi si riconosce che l’arte ha un approccio alla verità meno violento dell’argomentazione e della logica, un approccio nel segno del simbolo, del fascino, dell’attenzione e della libera adesione.

Secondo il controverso teologo-psicoterapeuta tedesco E. Drewermann, al centro di ogni esperienza religiosa ci devono essere i veggenti e non i teologi. Se, perciò, la teologia vuol condurre l’uomo a “vedere”, a “sentire”, “sperimentare” Gesù, deve privilegiare le immagini di Gesù e su Gesù alle parole di Gesù e su Gesù, l’evento-esperienza di Gesù alle formulazioni letterarie della trasmissione di questo evento-esperienza. Bisogna superare il “logocentrismo” del metodo storico-critico, responsabile di un approccio arido e senza fede all’evento Cristo, con la scienza antropologica della psicologia del profondo, che media una conoscenza esistenziale di Gesù. Bisogna passare da una esegesi storico-critica della

Parola di Dio ad una esegesi storico-psicologica di essa. Bisogna adottare un'ermeneutica archetipo-tipologica, elaborando un metodo capace di scoprire nel passato il tipo di una verità sempre presente. Certo, se si considera la Bibbia come il libro storico, si arriva inevitabilmente alle conclusioni pessimistiche di A. Schweitzer e R. Bultmann, per i quali è impossibile raggiungere un fatto storico. Ma se essa viene considerata, piuttosto, come un libro di grandi simboli, interpretativi dell'esistenza, capaci ancora oggi di attivare nuove visioni e nuove esperienze, si arriva ad una riproposizione positiva di eventi passati. Per Drewermann, all'inizio c'è il sogno, non la parola. Se si comincia con la parola, assunta come parola storica, si comincia da ciò che è esteriore e si rimane nell'esteriore, pervenendo, al massimo, ad un ricordo; e, invece, si deve cominciare da ciò che è interiore, dal sogno "come fondamento di racconti archetipi", e quindi dalle immagini che stanno dentro i testi, e dal loro linguaggio simbolico, capace di parlare dentro di noi, risvegliando immagini che attivano esperienze del profondo di noi.

L'accentuazione postmoderna della razionalità estetica, comunque, a prescindere dalle sue applicazioni più o meno legittime ed accettabili, richiama indubbiamente l'esigenza di riscoprire la chiave estetica del messaggio cristiano. Ciò di cui si segnala l'urgente bisogno, al compimento della parabola dell'epoca moderna, è un cristianesimo che ricuperi rigorosamente la centralità e la rilevanza del bello. Non basta più testimoniare l'alterità di Dio rispetto al mondo, compito pur necessario e prezioso in tante epoche. Ad un'umanità che tanto intensamente ha scoperto la mondanità del mondo e ha rincorso il progetto di emanciparsi da ogni dipendenza estranea all'orizzonte terreno, è necessario più che mai proporre il Dio in forma umana, lo scandalo al tempo stesso attraente e inquietante dell'umanità di Dio, purché questo non avvenga a scapito del Mistero sempre più grande. Soltanto chi ha ritrovato il senso della bellezza, e dunque dell'avvento paradossale del Tutto nel frammento, può anche veramente annunciare un Dio fatto carne, significativo per l'umanità resa ormai consapevole della piena dignità di tutto ciò che è storico e mondano. Sarà l'esplicita ed argomentata consapevolezza dell'offrirsi dell'infinito nel finito, e dunque la comprensione estetica della rivelazione e della fede, la via capace di far giungere il messaggio della salvezza al mondo umano "troppo umano", che è il nostro mondo.

È stato merito di Hans Urs von Balthasar quello di avvertire l'epocale attualità del bello come via per il recupero del vero e del bene in un'epoca tentata dalla rinuncia agli orizzonti di fondazione e di senso. "La nostra parola iniziale si chiama bellezza. La bellezza è l'ultima parola che l'intelletto pensante può osare di pronunciare, perché essa non fa altro che incoronare, quale aureola di splendore inafferrabile, il duplice astro del vero e del bene e il loro

indissolubile rapporto. Essa è la bellezza disinteressata senza la quale il vecchio mondo era incapace di intendersi, ma che ha preso congedo in punta di piedi dal moderno mondo degli interessi, per abbandonarlo alla sua cupidità e alla sua tristezza". La conseguenza drammatica di questo esilio della bellezza sta nell'inevitabile perdita del senso del vero e del bene: "In un mondo senza bellezza [...] anche il bene ha perduto la sua forza di attrazione, l'evidenza del suo dover-essere-adempiuto [...]. In un mondo che non si crede più capace di affermare il bello, gli argomenti in favore della verità hanno esaurito la loro forza di conclusione logica"⁴⁰.

Prof.ssa Alessandra La Marca

La problematica interculturale richiama pertanto la necessità di avere punti di riferimento certi, che permettano di concordare su alcuni valori condivisibili da interiorizzare e proporre. Non esiste un'educazione così priva di valori quanto quella esercitata da chi si limita a «trarre fuori» solo ciò che l'alunno spontaneamente desidera. La conquista personale dei valori, che costituisce un impegno costante e permanente nell'educazione, si fa quanto mai necessaria soprattutto in una situazione multiculturale, in cui è indispensabile indicare un denominatore comune che permetta di costituire una piattaforma di intesa e di dialogo costruttivo.

È ormai dimostrata l'inconsistenza, e l'illusorietà, di una difesa della tolleranza fondata sulla semplice rilevazione del relativismo culturale, piuttosto che su una prospettiva normativa incentrata sulle esigenze di una formazione morale volta alla costruzione di una personalità che trovi la sua realizzazione e la sua perfezione morale nello sviluppo di virtù quali la giustizia e il rispetto incondizionato dell'altra persona, della sua dignità e dei diritti che concretamente ne scaturiscono⁴¹.

Il dialogo con le persone che hanno altre identità culturali esige una solida formazione alle virtù; se mancano concreti interventi educativi in questa direzione le persone di diverse culture, pur

⁴⁰ H.U.V. Gloria. *Un'estetica teologica I, La percezione della forma*, 11.

⁴¹ Una società diventa più giusta, soltanto se le persone che la compongono migliorano, una per una. Le qualità umane, che costituiscono con il loro armonico sviluppo lo stile di vita di una persona, coincidono in larga parte con gli abiti fondamentali del cittadino: laboriosità, responsabilità, rispetto degli altri, senso della giustizia, costituiscono le basi su cui si fonda la vita associata. Si veda G. FIORAVANTI, *La famiglia istituzione educativa*, Japadre, L'Aquila, 1993, p. 82.

Per questo motivo si deve andare oltre la pedagogia dell'accoglienza; non ci si può limitare a tener presenti le esigenze degli alunni di altre culture per poter offrire loro accettazione e sostegno, ma si deve giungere ad una visione chiara di quale sia l'atteggiamento reale di tutti gli alunni nei confronti della diversità per poter così gestire in modo concreto le varie situazioni educative.

vivendo insieme, possono ignorarsi o tendere ad interagire in modo conflittuale⁴².

Anche se sono molteplici le difficoltà che si incontrano per tradurre nella pratica le esigenze di una profonda educazione interculturale, la scuola non può sottrarsi all'impegno di mostrare innanzitutto agli insegnanti che la prospettiva interculturale nella didattica non è soltanto un'opzione (ideale, umanitaria, volontaristica), ma una componente costitutiva di una moderna professionalità docente.

Rientra nella professionalità docente la predisposizione di itinerari formativi che tendano da una parte alla difesa della propria dignità e della propria cultura e, dall'altra, incoraggino a conoscere gli altri ed accettarli per quello che sono⁴³. L'interculturalità è in effetti una finalità comune all'educazione intellettuale, morale e sociale; essa dovrebbe concretarsi nella disponibilità a comprendere il punto di vista altrui, nell'entrare empaticamente nella prospettiva culturale dell'altro, decentrandosi dalla propria⁴⁴. Per questo motivo la comunicazione insegnante-alunno in una scuola che si proponga di educare all'interculturalità, deve essere una comunicazione autenticamente umana⁴⁵.

Occorre quindi che specialmente in situazioni multiculturali ogni insegnante offra costantemente occasioni di esercitare la propria libertà e la conseguente responsabilità, in modo da aiutare ogni alunno a partecipare attivamente al processo educativo. Nel ricercare una metodologia educativa che consenta di conoscere e valorizzare quanto c'è di comune e di diverso in ogni alunno, si ipotizza che un'indagine docimologica finalizzata alla conoscenza del carattere degli alunni debba costituire un passaggio obbligato per l'educazione interculturale di tutti gli alunni⁴⁶. Riteniamo infatti che la

⁴² Chiunque respinga un qualsiasi altro uomo, respinge in realtà ogni uomo, perché è identico il motivo per cui tutti gli uomini possiedono costitutivamente una perfezione incommensurabile.

⁴³ Le informazioni raccolte sugli alunni stranieri presenti nelle scuole medie palermitane, durante una successiva ricerca, finalizzata alla formulazione di risposte pedagogiche ai bisogni educativi degli alunni stranieri, hanno confermato l'ipotesi che una progettazione didattica in ambito interculturale, per essere efficace, deve considerare le varie discipline come elementi di un sapere che unifichi e rispetti le varie dimensioni dell'uomo organizzando così un percorso formativo che comprende la sfera cognitiva, morale e sociale. A. LA MARCA, *Studiare a Palermo da straniero* in DI MARIA F. - LO COCO A. (a cura di) "Psicologia della solidarietà", Franco Angeli, Milano 2001.

⁴⁴ L'intercultura è in primo luogo un fatto cognitivo, "una sorta di pensiero migrante" che va nella mente altrui e poi torna nella propria arricchito. Cfr. G. ZANNIELLO (a cura di), *Interculturalità nella scuola*, La Scuola, Brescia, 1992, p. 59.

⁴⁵ GARCIA HOZ, *Educazione personalizzata*.

⁴⁶ Le numerose informazioni raccolte sono state esaminate da ogni singolo insegnante o da ogni consiglio di classe e sono state confrontate con le conoscenze e le competenze rilevate nel corso dell'attività didattica e con i risultati delle osservazioni sistematiche svolte da docenti. Sul piano formativo possiamo dire che gli insegnanti hanno acquisito alcune tecniche quali quelle dell'osservazione, dell'ascolto, della comprensione, tecniche che sono poi fondamentali se si vuole rispettare il principio della centralità dell'alunno.

conoscenza del carattere dell'alunno possa risultare indispensabile per meglio orientare la sua evoluzione intellettuale, morale e sociale. Ogni insegnante dovrebbe individuare una metodologia educativa che permetta agli alunni di acquisire, attraverso una adeguata formazione di alcuni abiti che permettano loro di mantenere una mentalità, degli atteggiamenti e dei comportamenti pacifici. Nello stesso tempo l'insegnante dovrebbe identificare alcune strategie di apprendimento e metodi di insegnamento che, tenendo presenti le differenze culturali, permettano agli alunni di entrare nella mentalità degli altri, di decentrarsi dal proprio punto di vista e percepirsi con gli occhi degli altri. Inoltre dovrebbe saper correlare gli obiettivi che possono favorire l'interiorizzazione del valore dell'interculturalità con le diverse virtù che l'alunno deve acquisire.

L'alunno, come ogni essere umano, impara nello specchio in cui guarda. Per questo motivo è molto importante che l'insegnante con l'appoggio dei genitori, educi i suoi alunni alle virtù essendo realmente causa esemplare. Per raggiungere questa meta è indispensabile un'educazione personalizzata che si realizzi in una comunità scolastica aperta. L'educazione personalizzata esige infatti che la scuola, pur avendo un suo compito specifico, non sia in contrasto con l'educazione che gli alunni ricevono in famiglia. Nessuna scuola potrebbe realizzare un'educazione personalizzata se mettesse da parte coloro che sono i primi e principali educatori: i genitori. Le scuole in cui si intende realizzare un'educazione personalizzata devono nascere e svilupparsi come "comunità educative aperte" di cui fanno parte integrante non solo gli alunni e gli insegnanti ma anche le famiglie.

Tra i primi valori che un alunno deve riconoscere possiamo indicare quello dell'altro come persona, come altro da sé, pari in dignità, ma complementare in qualità. Tutti gli uomini hanno bisogno di imparare a vivere tra più culture, dato che anche al di fuori della scuola si incontrano quotidianamente con persone culturalmente molto distanti da loro con le quali devono imparare a convivere pacificamente e a lavorare insieme. In altri termini, ogni insegnante dovrebbe aiutare l'alunno a dominare il proprio carattere evitando forme di competitività che possono generare intolleranza e dovrebbe costantemente aiutarlo a prendere coscienza delle proprie tendenze, sviluppando soprattutto quelle positive, facendogli avvalorate e rispettare le differenze, piuttosto che calpestarle⁴⁷. Per questo motivo riteniamo necessario che ogni insegnante, che voglia realmente far interiorizzare agli alunni i valori del dialogo, della convivenza pacifica, dello scambio culturale come arricchimento reciproco

⁴⁷ Il carattere «voluto» si va formando nei diversi stadi dell'età evolutiva, attraverso apprendimenti involontari e volontari, e attraverso processi di conservazione (memoria) che si concretizzano, poco a poco, nell'instaurazione di abitudini che si consolidano in determinati comportamenti.

co, e rendere efficaci i propri interventi, debba ottenere che egli stesso ed ogni alunno possieda una certa flessibilità per adattarsi alle varie tipologie del carattere.

1. Interculturalità e educazione alle virtù

L'azione dell'educatore deve rivolgersi alla formazione degli *habitus* virtuosi⁴⁸. Affinché l'alunno possa agire secondo gli *habitus* virtuosi occorre curare sia l'educando nella formazione sia dell'intelletto che della volontà.

Riguardo all'intelletto, è necessario far conoscere i fini virtuosi, riguardo alla volontà è necessario influire sui motivi affinché questi siano desiderati dall'alunno.

Un primo modo consiste nell'articolazione esplicita degli obiettivi educativi in termini di valori da realizzare nella scuola. I valori indicati più frequentemente proposti a scuola nei processi educativi sono la cura, l'onestà, l'equità, la responsabilità la giustizia e il rispetto⁴⁹.

Un altro modo di sviluppare le conoscenze degli educandi circa i fini virtuosi consiste nell'approfondire delle varie discipline in cui sono inclusi i contenuti morali e le informazioni circa le virtù e le loro esemplificazioni nelle situazioni concrete. A questo scopo si usano per esempio i testi di letteratura, di storia e le biografie.

Esiste infine un ulteriore modo utilizzato ad esempio in alcune scuole americane per fornire le conoscenze circa i fini virtuosi, forse meno diffuso, e che consiste nel creare le occasioni di riflessione sulle proprie azioni, soprattutto su quelle di servizio, di aiuto ecc. Gli studenti hanno così la possibilità di rendersi conto dei valori assunti e vissuti personalmente.

2. Interculturalità e "vita buona" in classe

Per ottenere un clima realmente interculturale all'interno della classe, l'insegnante dovrà aiutare i suoi alunni a compiere un serio sforzo di natura intellettuale e volitiva per integrare i legami affettivi, sorti spontaneamente, con l'amore verso il valore "persona" insito in ogni compagno.

Ridurre i conflitti all'interno della classe non è impresa semplice. Quando si desidera creare unità fra gli alunni di una classe si deve mirare ad instaurare rapporti positivi di autentica collaborazione.

Un insegnante deve insegnare ai suoi alunni ad adattare il proprio comportamento alle necessità degli altri. Ogni alunno deve imparare ad adattarsi alle differenze e a reagire in modo responsabile.

⁴⁸ Cfr. G. ABBÀ, *Felicità, vita buona e virtù*, 183186, 306.

⁴⁹ Sono valori che elenca anche il CEP nei suoi "Undici Principi di un'Educazione Efficace del Carattere".

Ma questo non è sufficiente. Non basta accettare passivamente la diversità degli altri. Gli alunni devono comprendere in profondità che ogni persona non può mai essere trattata – né da se stessa né dagli altri – come semplice mezzo, non può essere strumentalizzata.

Ogni compagno deve essere rispettato nel suo valore e nelle sue finalità intrinseche non può essere considerato come uno strumento ma deve essere riconosciuto per ciò che è e per ciò che vale in se stesso: va quindi rispettato e amato⁵⁰. L'insegnante deve indurre gli alunni a sentire attrattiva per i compagni, aiutandoli ad integrare la loro tendenza affettiva in modo che non si diriga soltanto agli aspetti psicosomatici notati negli altri. Si tratta in altri termini che il valore di ogni compagno come persona sia ciò che spinge a instaurare relazioni autentiche tra compagni.

Pertanto possiamo affermare che soltanto una sintesi tra la verità del valore della persona e la verità degli affetti conferisce ad un rapporto di amicizia tra compagni la sua perfezione dell'ordine della vita buona.

Prof.ssa Milena Santerini

La situazione di pluralismo attuale (diversità di culture, religioni, orizzonti valoriali) richiede di mettere in atto una riflessione finalizzata ad una comprensione più profonda delle implicazioni del dialogo. Si tratta di impostare i presupposti di un “progetto interculturale” all'interno del più ampio Progetto culturale della Chiesa italiana. Tra gli altri, vorrei individuare almeno due piani su cui situare e contestualizzare tale comprensione:

1. Il confronto interculturale nel contesto dell'immigrazione
2. Il dialogo tra culture valoriali

1. Il confronto interculturale nel contesto dell'immigrazione

Nel contesto migratorio attuale occorre rivedere modi e obiettivi dell'Educazione interculturale finora praticata a livello sociale, istituzionale e scolastico.

Il particolarismo e la chiusura identitaria costituiscono evidentemente una patologia che l'educazione è chiamata ad affrontare. Quando si temono scontri di culture, o si paventa il pericolo derivante da culture che non si integrano, o da costumi diversi dai nostri, occorre pensare che non è la cultura in quanto tale a costituire una minaccia, ma la *categorizzazione identitaria* operata dai singoli

⁵⁰ Si veda, a proposito del rispetto di ogni persona, K. WOJTYLA, *Amore e responsabilità*, p. 30.

per distinguersi, per separarsi, per vittimizzarsi oppure operata dall'esterno, a scopo di semplificazione ("tutti i musulmani", "la cultura albanese" etc.).

Anche per quanto riguarda l'identità, dunque, come nel caso della cultura, si può parlare di una concezione *oggettivista* – che la considera naturale, innata e che rischia di imprigionare l'individuo – contrapposta ad una visione *soggettivista e relazionale*, propria dell'educazione, secondo cui l'identità si costruisce e ricostruisce costantemente all'interno degli scambi sociali.

Solo adottando una visione di questo tipo, cioè soggettivista e relazionale, in cui al centro dell'interesse vi siano la comprensione in senso ermeneutico dei rapporti e gli scambi tra culture, il modo in cui si sono vicendevolmente influenzate e le loro connessioni, la società potrà costruire progetti educativi in grado di incidere sulla complessità.

La nuova interculturalità da elaborare – quindi – non riguarda soltanto le strategie per inserire gli immigrati; il suo compito storico risiede proprio nell'impedire una fissazione rigida di identità contrapposte, favorendo le relazioni tra soggetti, a vari livelli.

- L'11 settembre, ad esempio, è un caso evidente di conflitto interculturale ma non necessariamente va interpretato come scontro tra Islam e occidente, bensì come caso di conflitto che vede contrapposte da un lato culture particolari e incarnate, in difesa della loro identità locale e dall'altro una matrice della civilizzazione moderna, transculturale, globale che viene a uniformarle, invaderle e spesso corroderle.
- In Italia, nel confronto con gli immigrati, il rischio di identità contrapposte diviene concreto. L'intercultura opera a favore di una moltiplicazione cosciente delle appartenenze. Si può, infatti, essere allo stesso tempo una persona appartenente a un certo gruppo sociale, culturale, religioso, cittadino di un paese straniero e sentirsi parte – allo stesso tempo – del paese di accoglienza, dell'Europa e di istituzioni sovranazionali. L'interculturalità opera per impedire che le identità sul piano culturale divengano esclusive.
- Soprattutto, non è sufficiente che l'obiettivo dell'interculturalità consista soltanto nel valorizzare la diversità, bensì va individuato nel *creare i presupposti della coesione sociale per costruire la convivenza*. La scuola non può più limitarsi ad una visione differenzialista, che esalta le diversità; non deve cioè "insegnare le culture" bensì tendere a costruire personalità in dialogo. L'extrascuola e i mass media dovranno quindi operare in direzione di una visione personalistica che rintraccia le persone dietro le culture.
- L'assolvimento di un compito ermeneutico nell'interpretazione e traduzione dei codici culturali da parte del cristiano significa passare dall'idea che esista un conflitto tra valori (o addirittura uno scontro di civiltà) alla coscienza che esiste un conflitto di inter-

pretazioni da porre in dialogo. Infatti, se da una parte la cultura attuale ha individuato i rischi dell'universalismo che propugna un modo *univoco* (una sola realtà-cultura diviene misura di tutte le altre), d'altro canto forse non si sono individuati a sufficienza i rischi di un relativismo radicale, che difende un modo *equivoco* di guardare alle culture, postula la neutralità nei loro confronti e, quindi all'estremo, ne impedisce le relazioni. Giudicando le culture solo relativamente al contesto in cui si sviluppano, il relativismo rispetta le differenze ma nel contempo le separa.

L'interculturalità attiene ad una tensione, uno spirito di ricerca, una attitudine al dialogo e al confronto che contribuisca a convergere verso una desiderata universalità. *(Si noti, a questo proposito, la proposta del card. Ratzinger, che nel 1993, aveva suggerito di sostituire il concetto di intercultura a quello di inculturazione. Infatti, l'attaccamento all'identità particolare fa parte delle caratteristiche umane; ma la storicità delle culture postula la loro apertura ed il confronto, ed anche una trasformazione indotta dall'incontro con le altre. Per questo motivo – argomenta Ratzinger – non si dovrebbe più parlare di “inculturazione” ma di “inter-culturalità” o incontro di culture. Infatti, nel primo caso si presuppone che l'annuncio del Vangelo, senza un suo “abito” culturale possa trapiantarsi in una cultura priva di fede: ma ciò è irrealistico, in quanto i due termini fede e cultura non sono scindibili. “Invece, se è vero che le culture sono potenzialmente universali e aperte l'una all'altra, l'inter-culturalità può portare ad una fioritura di nuove forme”.*

Tutto ciò che in una cultura si chiude al cambiamento e al dialogo appare una deficienza, un limite della cultura stessa. Per essere se stesso, ognuno ha bisogno dell'altro. In questo senso, come il cristiano si orienta verso la trascendenza, la totalità e l'universalità, ma sempre dall'interno di un'identità caratterizzata, così ogni percorso educativo va da una comprensione della propria e altrui identità che superi sia l'universalismo assimilativo, sia il relativismo, ad una ricerca di universalità come meta. L'interculturalità, in sintesi, contribuisce a far amare e rispettare le differenze, esprimendo una tensione incompiuta ad un'unità di carattere escatologico.

2. Il dialogo tra culture valoriali

Esiste un'altra dimensione dell'interculturalità che vorrei mettere in evidenza, cioè quella che riguarda il dialogo tra orizzonti culturali, diverse visioni valoriali. Anche in questo campo l'educazione interculturale mira a costruire persone capaci di comprendere la propria e altrui cultura, confrontare l'identità, e integrare la diversità. In particolare, il campo delle neotecnologie e delle neuroscienze richiede una capacità di dialogo e comprensione che sfugga ad ogni relativismo e che ricostruisca una visione umanistica comune.

Infatti, mentre si vive con paura apocalittica la ripresa di nuovi fondamentalismi etnici, culturali e religiosi viene, invece, posta scarsa attenzione al fondamentalismo scientifico sostenuto da una tecnologia in rapidissima evoluzione. Si vuole qui focalizzare il problema posto dal confronto con la diversità a fronte delle nuove sconfinite possibilità offerte dalla scienza. Sempre più avanzate tecniche di selezione embrionale lasciano spazio a manipolazioni genetiche di ogni tipo. Si potrà determinare il sesso del nascituro, evitare malattie ereditarie, influire sul suo sviluppo. In nome della felicità umana, si presenta davanti a noi l'orizzonte di un futuro senza handicap e malattie, nel quale potremo individuare le predisposizioni e le tare per intervenire tempestivamente. Viene ormai implicitamente affermato il "diritto" dei genitori ad avere *perfect babies* intervenendo in anticipo su possibili malformazioni o malattie. La procreazione umana si orienta sempre di più verso il sogno di "normalizzare" le persone evitando ogni handicap o patologia.

Ci si chiede, tuttavia, quale sia il confine tra questa possibilità di predizione o individuazione anticipata e l'antico sogno dell'eugenetica, che sognava di eliminare tutte le imperfezioni e le deviazioni. La sfida di eliminare la diversità non è infatti stata lanciata solo dai programmi hitleriani e nazisti nelle oscurità della storia; ha anche il volto "solare" di chi si sente portatore di una buona notizia dell'umanità, eliminandone le componenti che richiamano alla mortalità e corruzione della nostra vita. Eugenisti sono oggi anche i programmi che – dietro la maschera della ricerca della perfezione – cercano l'eliminazione dell'imperfetto, del fragile, del senescente, dell'anormale. L'anomalia sembra non trovare spazio: ma chi deciderà cosa è fuori dalla norma, nelle infinite variazioni degli esseri umani, se non la cultura e la coscienza sociale, influenzate a loro volta dai meccanismi psichici, dalla politica, dall'economia? Come ha mostrato Canguilhem, il concetto di norma non ha alcun significato dal punto di vista scientifico, ma esiste solo in rapporto ad una visione culturale e sociale. Chi sono, infatti, gli individui fragili su cui si potrà intervenire? In base a quale idea di normalità e norma individuare quelli malati, imperfetti, portatori di "difetti congeniti"? Si tratta forse – come scrive Oliverio – di una pericolosa "cultura della perfezione". L'utopia dell'*handicap zero* sembra preludere ad una "democrazia genetica" – in realtà un "totalitarismo genetico" – che permetterebbe a tutte le coppie di intervenire sui figli scegliendo i caratteri migliori perché "normali". La "norma", infatti, concetto prettamente ideologico, sembra irrompere di nuovo nel panorama del pensiero attuale. Una cultura attenta alla diversità e alla differenza aveva posto in crisi, nella seconda metà del XX secolo, il confine tra normali ed anormali, in nome dell'irripetibile perfezione di ogni essere umano nella sua specificità. Le terribili esperienze del potere sulla vita umana e sulla deviazione dalla norma, esercitate

soprattutto dai regimi totalitari, ma soprattutto l'irruzione dei diritti umani e del rispetto della diversità avevano forse messo in guardia le generazioni contemporanee. Razzismo, eugenetica, biologizzazione sembravano recedere davanti all'idea di un'umanità fatta di persone tutte diverse.

La norma, infatti, non può essere oggettivizzata nell'essere umano, ma è concepita solo in quanto visione e proiezione della società che la esprime. Se la norma è cultura come agire a questo livello? Ci si chiede oggi se prestabiliti criteri di normalità possano essere di nuovo definiti senza attentare gravemente alla dignità di disabili, malati, anziani, immagine dell'uomo stesso nella sua piccolezza e nei suoi limiti. Paradossalmente, proprio a partire da un pensiero ed una filosofia che, sul modello di quella kantiana, hanno esaltato il rispetto dovuto agli esseri dotati di autonomia, linguaggio, capacità razionale e dominio su se stessi, si è aperta una breccia nell'idea di "dignità umana". Gli embrioni, le persone in coma o i disabili, secondo questo criterio, non potrebbero godere di questo rispetto: il diritto alla vita verrebbe attribuito solo a "persone auto-conscienti, autonome, razionali, libere".

Si aprono molte domande all'educazione capace di agire a livello interculturale a favore della difesa dell'irripetibile diversità di ciascuno. Gli educatori sono interrogati da questa paradossale inversione della dignità umana, e condotti a mostrare alle giovani generazioni non solo il valore del sano e del completo, ma anche dell'imperfetto e dell'a-normale, dove maggiormente risalta la bellezza della relazione e della solidarietà umana.

Mons. Dante Carolla

Per affrontare un tema così importante e attuale nella nostra società, vorrei, prima di tutto, premettere due considerazioni su un malinteso senso di interculturalità che oggi sembra prevalere.

A livello laico, interculturalità sta diventando sempre più sinonimo di tolleranza. Nessuno, si dice, può pretendere di avere il monopolio della verità e quindi occorre rispettare tutte le posizioni, essere tolleranti verso tutte le proposte. Questo per molti è interculturalità.

Talvolta si percepisce chiaramente una concezione addirittura strumentale dell'interculturalità. Appaiono per esempio, estremamente inspiegabili certe sintonie e convergenze fra posizioni laiche, anzi, laicissime da una parte, e posizioni inconcepibili per una mentalità laica come quelle diffuse in area islamica, che notoriamente fanno coincidere l'ordine religioso con l'ordine politico e addirittura statale. Non può non venire allora il sospetto che a certe corren-

ti di pensiero interessi più fare “tabula rasa” di un certo retroterra culturale cristiano che valorizzare l’esperienza di altre culture.

Il problema è che anche all’interno del mondo cattolico, spesso, si ha un concetto di interculturalità molto banale e poco elaborato culturalmente. Per questo la cosa più importante diventa valorizzare gli “altri” acriticamente, fare spazio alle cosiddette minoranze, mettendo fra parentesi l’originalità della nostra esperienza cristiana o cattolica, convergere sui bisogni immediati ignorando la visione dottrinale o teologica, quasi che queste dimensioni non avessero valore, quasi che ciò che veramente conta fosse soltanto la risposta alle emergenze pratiche e contingenti del momento.

Anche in base a queste considerazioni ho sentito il bisogno di attirare l’attenzione nel gruppo di lavoro sul tema della verità. Mi pare che troppo spesso il tema dell’interculturalità venga affrontato a prescindere dalla questione della verità come se fosse una questione marginale.

Una tale concezione si fonda su una presunta neutralità di fronte alla verità che in pratica non è mai possibile. L’esperienza dimostra che i fautori della neutralità sono in realtà i più accaniti sostenitori di una determinata ideologia. Il supremo ideale dell’uomo non può essere “andare d’accordo comunque”, a qualsiasi prezzo, anche a costo della verità. Una società interculturale, ma indifferente riguardo al problema della verità non riuscirà mai neppure ad essere tollerante perché l’indifferenza su questi temi è la premessa migliore perché il potere domini incontrastato su tutti e su tutto in maniera dispotica.

Dobbiamo recuperare il significato vero di termini come pluralismo e laicità. Pluralismo non vuol dire indifferenza di fronte alle varie posizioni, insignificanza e appiattimento della varie culture. Pluralismo, come dice la parola, vuol dire più voci, più esperienze, più culture, più visioni del mondo. Il pluralismo allora è quell’atteggiamento dei singoli e delle istituzioni che favorisce il dialogo, il confronto, lo scambio fra culture e religioni diverse perché ognuno possa, in un confronto sereno e rispettoso, arricchirsi delle esperienze altrui, individuare criticamente le differenze e riconoscere le somiglianze, per avvicinarsi il più possibile alla verità.

In fondo, come diceva S.E. Mons. Nosiglia, non è questo un problema solo dei nostri tempi. Troviamo di questo tema tracce già nei vangeli, vedi l’episodio della Cananea, la parabola del Buon Samaritano ecc. Ma anche S. Agostino, quando parla dei “Semina Verbi”, ci insegna a guardare anche a coloro che non condividono la nostra fede con occhio rispettoso e attento in modo da sapere riconoscere anche in loro le tracce, le orme del Verbo. Ciò vuol dire che anche in mezzo agli errori possiamo individuare elementi di somiglianza che ci permettono di riconoscere qualcosa di noi anche in coloro che sono diversi da noi. L’interculturalità vera è il dialogo, il

confronto, l'arricchimento reciproco sul tema della ricerca umile, ma appassionata della verità. Il dialogo ci deve essere, ma a partire dalla preoccupazione della verità. Essa esige un approfondimento della propria identità, della propria cultura. È un po' sospetto che spesso i più accaniti difensori della intercultura siano poi così indifferenti sul tema dell'identità. Pretendiamo spesso di aprirci alle altre culture senza sapere chi siamo, senza conoscere le nostre origini, senza sapere a chi apparteniamo. La categoria dell'appartenenza è un'altra dimensione che viene troppo spesso sottaciuta. Questo significa ignorare la realtà. Ogni uomo è plasmato dalle appartenenze. L'uomo non può prescindere da quel rapporto "io-tu" che contribuisce in molta parte a tratteggiare la sua identità. Non tener conto delle appartenenze reali, storiche vuol dire intraprendere un'operazione ideologica e dunque liberticida.

La concezione che si sta affermando sempre più nella nostra società è che tutte le religioni sono uguali. È significativo che questo generalmente viene affermato da coloro che non appartengono a nessuna religione. In un mondo irretito nell'immanenza, per il quale la trascendenza è una lontana ipotesi della fantasia, è chiaro che la preoccupazione non è la verità, ma semplicemente l'ordine pubblico, la gestione del conflitto e quindi la regolamentazione, la composizione dei diritti e dei doveri. Era interessante a questo proposito l'osservazione emersa nel seminario secondo cui i diritti umani sono sospesi nel vuoto senza la religione giudaico-cristiana. Non ce ne accorgiamo, ma certe acquisizioni fondamentali, estremamente laiche della nostra società occidentale, sono basate su una concezione fondamentalmente biblico-cristiana. Se si levasse questo fondamento, anche i diritti che ci sembrano tranquillamente acquisiti poggerebbero unicamente sulla forza del contratto sociale, ma questa forza sarebbe assolutamente in balia del potere del momento, continuamente soggetta a soccombere di fronte all'arbitrio del potente di turno. Eliminata, infatti, l'istanza suprema della verità, l'unico arbitro rimane il potere. Scrive Ratzinger nel suo libro "Fede, verità e tolleranza": "Solo la verità rende liberi. Dove l'utilità viene anteposta alla verità, l'uomo diventa schiavo dell'utilità e di coloro che possono decidere quale sia l'utile". È interessante un esempio che l'autore porta in questo libro, riguardo al rapporto fra cristianesimo e paganesimo. A proposito della trasformazione dei templi pagani in chiese cristiane, vedi la Chiesa di S. Maria sopra Minerva a Roma, egli parla di trasformazione e continuità. "Gli dei non sono più dei. Come tali sono caduti: la questione stessa sulla verità ha tolto loro la divinità e provocato la loro caduta. Ma al contempo è venuta alla luce la loro verità: essi erano il riverbero del divino, presentimenti di figure in cui il loro senso nascosto, purificato, trova compimento" (p. 243).

Porre il problema della verità può sembrare un ostacolo al discorso sull'intercultura. In realtà non è così, anzi è il miglior modo

per porre la basi di una vera intercultura. Il cristianesimo, fin dal suo sorgere ha fatto intercultura, ma partendo dalla verità percepita come universale, partendo da un punto certo, e proprio questo punto certo gli permetteva di dialogare, di confrontarsi, di valorizzare le verità presenti nelle altre esperienze umane. Mi sembra importante quello che scrive B. Ognibene in "Se non fossi tuo" (Jaka Book, Milano 1997) a proposito di un'errata concezione di tolleranza: "In nome della grandezza di Dio si deve negare a qualsiasi religione qualsiasi pretesa di rappresentarne compiutamente l'immagine e la verità. La completezza va negata, la parzialità solo va accettata... Perché l'ideologia oggi dominante insiste con tanta forza sul relativismo delle convinzioni religiose? La motivazione ufficiale è: per salvare la tolleranza. La tolleranza esige che nessuno presuma di conoscere tutta la verità. Un pezzo di verità. Ecco quello che ci è dato. Un pezzo e basta. Se pretendi di essere tutto, sei un totalitario. E come tale sei spietatamente emarginato... La motivazione reale è un'altra: il dominio incontrastato del potere. In una società in cui la fede è stata eliminata e il campo è occupato da varie credenze rispettose l'una dell'altra, il potere non ha oppositori. Una parzialità deve integrarsi nella totalità perché non vi siano conflitti. Occorre però un amministratore ideologico. Le differenze vanno amministrate. O meglio organizzate... In una società in cui tutti pensano di possedere solo una particella della verità, tutti si volgono al potere che assegna a ciascuno il suo spazio e il suo ruolo. Non c'è condizione di peggiore asservimento che quella di essere una minoranza protetta. Ed è questo che il potere desidera: che il cristianesimo diventi una minoranza che accetti che le regole del gioco siano stabilite da altri e dipenda continuamente dal loro benvolere per essere accettata... Il cristianesimo si è diffuso nel mondo antico e ha soppiantato il paganesimo per la convinzione di portare una verità totale. Senza totalità l'uomo non vive". Mi sembra che per affrontare un discorso serio sull'interculturalità, anche in ambito cattolico, tanto più nella nostra prospettiva educativa, occorra davvero riprendere coscienza della responsabilità che abbiamo nei confronti della Verità, occorra ripartire da un atteggiamento di umiltà di fronte alla Verità che tutti precede e sovrasta. E questo proprio per saper riconoscere e valorizzare la verità degli altri. Quello che fa dispiacere in tanta interculturalità a buon mercato è che con questo atteggiamento, a dispetto di tutte le apparenze, non ci si mette in ascolto serio e sincero del valore presente nelle culture o religioni diverse dalla nostra, ma ci si limita a una specie di "captatio benevolentiae" che non ha nulla a che fare con il dialogo interculturale. La preoccupazione della verità, lungi dal favorire un atteggiamento integralista, esige, al contrario, una posizione rispettosa e accogliente, dialogica e cordiale verso quelle tracce di verità che in ogni cultura o religione sono certamente presenti. C'è più pericolo di fon-

damentalismo in chi si dichiara neutrale di fronte alla verità che in chi è interessato ad essa. Quest'ultimo, proprio perché interessato alla verità, è appassionato ricercatore di ogni minima sua traccia dovunque essa si trovi.

Concludendo, credo che anche questo seminario sia stato molto importante ai fini delle sfide educative su cui vogliamo confrontarci. Le nostre scuole, secondo me, hanno molto bisogno di aiuto in questo campo perché anche su questo tema normalmente c'è troppa superficialità e spesso si segue pedissequamente la moda, senza una vera, adeguata elaborazione culturale di tanti aspetti di capitale importanza che sottendono un tema come questo. Faccio soltanto un esempio. Dialogare con l'Islam vuol dire recepire i valori del monoteismo, della preghiera, della sottomissione alla volontà di Dio, ecc. ma non può non voler dire anche porre con chiarezza sul tavolo la questione della libertà di coscienza, della laicità dello Stato, della dignità della donna ecc. Questi valori sono assoluti e non sono negoziabili. Un dialogo interculturale o interreligioso non può evitare questi nodi, ma probabilmente sarà proprio l'approfondimento comune di certi valori che porterà alla scoperta di ulteriori verità irrinunciabili per tutti.

Prof.ssa Olga Bombardelli

Le *culture* non sono da intendere come qualcosa di statico, ma vanno viste nella loro processualità; in situazioni di vita diverse da quelle originarie è problematica la conservazione delle tradizioni e si riscontrano culture miste che coniugano aspetti della tradizione atavica a forme di vita del paese di accoglienza ed a comportamenti consumistici di tipo globalizzato. Secondo i più pessimisti, le differenze culturali sono destinate a diventare a poco a poco relitti storici⁵¹, soprafatte dalle tendenze di omogeneizzazione della moderna economia, dal comportamento nel campo dei consumi, degli svaghi, dai messaggi massmediali.

Inevitabile è porre attenzione alla dimensione politico-economica del problema. I flussi migratori dei nostri tempi sono per la stragrande maggioranza frutto del profondo travaglio dell'intera umanità, nessun provvedimento di chiusura sarà in grado di fermarli. Gli stranieri poveri sono generalmente indesiderati e minacciosi, concorrenti per l'abitazione e per il posto di lavoro soprattutto rispetto ai ceti nativi più svantaggiati. Sta nascendo una nuova configurazione delle classi sociali, basata su criteri etnici, le *ethclass*.

⁵¹ W. D. BUKOW, R. LLARYORA, *Mitbürger aus der Fremde. Soziogenese ethnischer Minderheiten*, Opladen, 1988.

Contro la spersonalizzazione e il rischio di anonimità che minaccia l'epoca moderna, è preziosa, a mio avviso, la conservazione della propria identità e dell'appartenenza culturale, anche come fonte di responsabilizzazione, sia per i migranti sia per i nativi. Ogni popolo, anche quello ospitante, ha il diritto di conservare la propria identità. Le radici sono fondamentali oggi più che mai per non perdersi nell'indifferenza di una cultura anonima, contro lo spaesamento e lo sradicamento. I migranti si differenziano fra loro non solo per zone di origine e provenienza, ma anche per classi sociali, titolo di studio, fede religiosa, connotazioni di personalità. Nell'ambito dei fenomeni migratori non si incontrano le culture, ma le persone, con le loro interpretazioni del tutto personali e dinamiche delle culture stesse.

Enfatizzare le referenze tradizionali come l'etnia, la nazione, la religione non deve prendere il sopravvento sui diritti fondamentali della persona. Usare l'identità etnica o nazionale, come unico fattore di identificazione culturale, appiattisce l'identità delle persone, soprattutto degli immigrati di seconda generazione, stretti fra assimilazione personalizzata del patrimonio sociale di cultura e lo sviluppo delle capacità personali di fare cultura. È riduttivo richiamarsi all'intercultura solo quando ci si occupa di cittadini extracomunitari o nomadi⁵².

Contro l'educazione attenta alle differenze culturali si contrappongono richiami all'universalismo; si può prendere atto che un'idea universalistica di cultura porta inevitabilmente alla predominanza dei gruppi più forti, in quanto viene spontaneamente considerato 'universale' ciò che è soltanto 'egemone', cioè i valori dominanti nel pianeta. Di conseguenza solo l'attenzione alla molteplicità delle culture apre la via a forme di parità effettiva. Ciò non esime dal compito di educare al rispetto di norme dichiarate oggi universali, come i diritti umani.

1. Opera interculturale nella quotidianità

Non si tratta di fare discorsi moralizzanti, ma di impostare un'opera educativa di carattere generale che abbia ricadute costruttive rispetto al rapporto fra gli esponenti di diverse culture, senza trascurare che i processi di discriminazione sono prevalentemente inconsci e quindi in gran parte 'invisibili' per i cittadini non sensibilizzati. L'uso stesso di determinati termini rispecchia la mentalità; il MIUR parla opportunamente di "Alunni con Cittadinanza Non Italiana"⁵³.

⁵² A. Perotti, Prefazione a F. Rizzi, *Educazione e società interculturale*, Brescia, La Scuola, '92, p. 8.

⁵³ Alunni con Cittadinanza Non Italiana, MIUR 2003.

http://www.istruzione.it/mpi/pubblicazioni/2003/alunni_non_italiani_03.shtml

La Legge sulla scuola del Land Berlino ha sostituito la parola 'bambini stranieri' con il termine 'scolari di lingua materna non tedesca, Schulgesetz Berlin, 15.4.1996, § 35a.

Importante è sensibilizzare il tessuto sociale extrascolastico, le comunità parrocchiali, le associazioni (di genitori ecc.), le singole famiglie con figli in età scolare per l'opera quotidiana di incontro, per la cooperazione con le associazioni di migranti e per il 'reclutamento' di iscritti fra gli extracomunitari; a lungo andare è più costruttivo lavorare 'con' gli immigrati piuttosto che 'per' loro; non bisogna deresponsabilizzarli.

2. *Cambiati gli alunni, cambia la scuola*

La scuola è sede privilegiata di incontro interculturale; le misure in questa direzione sono destinate a rimanere solo sulla carta, se non si migliora la formazione degli educatori. Ogni approccio di educazione interculturale richiede insegnanti esperti e motivati per essere attuato con successo; diversamente si potrebbero perseguire senza volerlo obiettivi controproducenti e correre il rischio di esacerbare i conflitti; la scuola non è esente dal rischio di essere sede di riproduzione di stereotipi.

Si possono attuare iniziative di formazione per operatori pedagogici stranieri e impiegare anche soggetti immigrati quali educatori ed esperti, evitando di delegare ai mediatori culturali i problemi dei migranti. La presenza di alunni appartenenti a culture diverse da quella nazionale deve contribuire a destare un'attenzione di nuovo tipo anche rispetto alle diversità interne; una scuola capace di accettare i soggetti in forma individualizzata, disponibile a valorizzare le differenze rappresenta la base per un'educazione interculturale spontanea.

L'intercultura dovrebbe diventare una componente trasversale in ogni riflessione sull'educazione, non una forma di educazione a se stante, rientra in molte attività e nell'organizzazione generale della scuola, soprattutto nel curriculum sommerso, che ha un'importanza dominante; le esperienze quotidiane che gli alunni migranti vivono in classe sono in grado di annullare i possibili vantaggi di qualsiasi unità di lavoro con obiettivi di integrazione.

3. *Abbiamo bisogno gli uni degli altri? Obiettivi e contenuti*

Il taglio col quale vengono affrontati i contenuti si rivela incisivo. In parecchi casi emerge un atteggiamento che lascia trasparire una chiusura implicita, da parte degli autori autoctoni del materiale didattico rispetto agli esponenti di altre culture, verso i quali si vogliono offrire sostegno e aiuto, senza però superare gli stereotipi più diffusi e quindi confermando implicitamente le differenze. Titoli come: "Anche gli immigrati sono individui", o simili, sono offensivi e molto imbarazzanti per alunni che appartengono ai gruppi in oggetto.

È molto difficile raggiungere gli obiettivi desiderati di tipo interculturale. E. Renner commenta gli esiti di un'unità didattica dal titolo: "Lasciar giocare uno straniero", che prevedeva anche giochi

di drammatizzazione, e constata che essa aveva raggiunto solo esteriormente lo scopo prefisso, poiché, anche se, dopo tale attività didattica, gli alunni affermavano a parole la loro disponibilità a far giocare compagni stranieri, in realtà rivelarono in un test sociometrico che gli scolari turchi in classe erano rifiutati più che mai dopo tale lezione⁵⁴.

Gli stranieri non vanno presentati solo come bisognosi di aiuto e di protezione; è sempre in agguato il pericolo di confermare l'assunto di base che l'uomo europeo è superiore e per questo deve intervenire in aiuto ai poveri immigrati, anziché trasmettere fin dall'inizio un messaggio di pari dignità di tutti gli esseri umani, con il rischio che il messaggio implicito, di fatto, vada a rinforzare modelli di convivenza umilianti, o, peggio, lasci che gli alunni si identifichino più con gli autoctoni indignati che con gli stranieri costretti a migrare.

Prof.ssa Concetta Sirna

Interculturalità come progetto educativo del XXI secolo. Oltre l'occidentalizzazione del mondo e le negoziazioni di basso profilo: costruiamo la civiltà del dialogo per un dialogo delle civiltà

Il processo di mondializzazione, accelerato nel corso degli ultimi decenni, ha fatto crescere i movimenti di popolazione ed ha modificato la composizione demografica della maggior parte delle nostre società divenute ormai multiculturali. La presenza sempre più consistente di immigrati di culture diverse, se per certi versi è fonte di ricchezza, allo stesso tempo crea anche nuovi problemi di varia natura (sociale, politica, giuridica, culturale).

Anche sul piano pedagogico la convivenza nello stesso territorio di soggetti appartenenti a culture diverse ha posto nuovi problemi che stanno richiedendo una attenta riflessione relativa sia alle finalità dell'educazione che ai contenuti ed ai metodi educativi. È entrato in crisi il modello di educazione nazionale e si sta profilando un percorso educativo orientato verso la costruzione di atteggiamenti interculturali, più consoni alle nuove dimensioni del vivere in un mondo globalizzato ed interdipendente.

Il dibattito pedagogico dell'ultimo ventennio ci ha visti impegnati, quindi, nello sforzo di *riflessione critica*, tesa a chiarire quali

⁵⁴ E. RENNER, Entwicklung und Erprobung für den gemeinsamen Sachunterricht mit ausländischen Kindern – Szenen aus einem sozialen Lernfeld, in H. Frey, G. Piroth, E. Renner, *Ausländische Kinder im Unterricht. Erfahrungen, Materialien, Hilfen zu einer mehrkulturellen und integrativen Pädagogik*, Heinsberg, 1982, p. 184.

fossero gli ambiti e le implicazioni dell'adesione ad un'ottica interculturale in campo educativo. Sono state identificate come inadeguate:

a. sia la logica assimilativa che guarda alla diversità come ad un deficit da colmare (fase della *pedagogia compensativa* preoccupata a sopperire le carenze dei figli degli immigrati),

b. sia, all'opposto, la logica comunitaristica che, in nome del riconoscimento delle diversità culturali, isola i soggetti all'interno delle comunità di appartenenza (*ghettizzazione multiculturale*), bloccando di fatto i processi di integrazione e di meticciamento in atto, ormai irreversibili.

Pertanto, è prevalso l'orientamento verso una accezione della interculturalità che valorizzi la *diversità come risorsa* all'interno di un *dialogo* rispettoso. Si tratta di una prospettiva facile a dirsi, ma esposta anch'essa a complesse e problematiche interpretazioni, che hanno dato vita ad una serie di progettazioni e sperimentazioni catalogabili secondo due diverse prospettive:

- quella che considera il dialogo interculturale come il frutto della costruzione di una adeguata *comunicazione interculturale*, e punta quindi sulla attenta riflessione relativa alle dinamiche linguistiche – comunicative, considerate elemento indispensabile per facilitare gli scambi e costruire nuovi rapporti più tolleranti e rispettosi dell'alterità (aderendo a questa prospettiva si è lavorato, ad esempio, alla costruzione di *strumenti linguistico-interpretativi* più affinati, come i progetti di istruzione bilingue-biculturale, le esperienze di multilinguismo, i metodi di insegnamento delle Lingue seconde agli immigrati, l'affinamento delle teorie traduttivo-interpretative, ecc.);
- quella che concentra l'attenzione soprattutto sui processi di *integrazione europea*, considerata come il compito più urgente e impegnativo per le società occidentali, primo passo per creare le premesse di una nuova cittadinanza allargata su scala planetaria (rientra in questo filone *l'arricchimento delle competenze linguistiche* per tutti ma anche il progetto di *diffusione delle competenze informatiche*, dal momento che i linguaggi tecnologici, digitali e telematici sono considerati come gli strumenti da cui dipende la facilitazione della comunicazione globalizzata, quelli che consentiranno il superamento delle barriere che ancora dividono l'umanità).

Si tratta di esperienze tutte validissime ed innovative che, tuttavia, enfatizzano eccessivamente il ruolo della dimensione cognitivo-apprenditiva e strumentale nella creazione e gestione dei problemi interculturali e sottovalutano, invece, il peso sia della dimensione emotivo-relazionale sia di quella socio-economica e politica. In fondo, la costruzione delle varie competenze linguistico-comunicative e tecniche è rivolta prevalentemente ai cittadini europei e,

privilegiando la continuità con l'idea di costruzione europea, sembra inquadrata in un processo di *occidentalizzazione del mondo*. Mira, infatti, alla facilitazione degli scambi all'interno di una ristretta 'classe globale', alla cui mobilità elitaria non si oppongono già fin d'ora le frontiere territoriali. Manca, invece, la preoccupazione circa i problemi connessi alla mancanza di *governance* globale del pianeta, che ostacola la comunicazione e alimenta i numerosi conflitti tra popoli culturalmente diversi.

Un altro gruppo di ricercatori e di operatori, più attento alle problematiche emozionali e relazionali connesse alla gestione delle diversità, hanno provato ad approfondire invece il tema dell'*accoglienza* e della *gestione dei conflitti* relazionali all'interno delle società multiculturali. Si tratta di un filone interessante di ricerche che ha prodotto nuove suggestioni e nuovi saperi ma che, spesso, si è mosso prescindendo dagli aspetti socio-economici e politici dei contesti in cui queste relazioni interculturali vanno iscritte.

Una alternativa è stata rappresentata dalla proposta di nuovi contenuti educativi legati alla promozione di una *mondializzazione socio-politica pacifista*. Si è trattato, in questo caso, di una proposta nell'ambito dell'insegnamento formale scolastico di tematiche che sono state presentate come una *aggiunta estrinseca* ai percorsi educativi istituzionali, molto spesso promossa ed attuata soltanto su base volontaria, a partire dalle sollecitazioni provenienti da movimenti e associazioni al di fuori delle istituzioni educative ufficiali. Pertanto, non è riuscita a produrre la necessaria riorganizzazione dei processi cognitivi e metodologico-didattici complessivi che l'adozione di un'ottica interculturale esige.

Nella stessa direzione interculturale, ma con un impegno più radicale, si sono mosse le esperienze educative *antirazziste, di post-colonial education e di inclusione*, incentrate sulla coscientizzazione socio-politica rispetto ai problemi di una mondializzazione diseguale, che continua a creare nuove forme di marginalità e di dipendenza. Gli sviluppi più recenti di questo filone interpretano l'impegno educativo come una operazione di smascheramento delle ideologie neo-liberiste ed un lavoro di "decolonizzazione culturale", che passa attraverso la ristrutturazione dei percorsi formativi ed il recupero delle specificità etniche e culturali originarie di ciascun gruppo (ad esempio, i processi di africanizzazione della conoscenza). Anche questa via, sicuramente interessante ed impegnativa, è esposta ai rischi tipici di certe esperienze politiche, preoccupate non tanto di dare risposta ai bisogni emergenti e di gestire i conflitti, quanto di denunciarli ed esasperarli per farne strumenti di esercizio di potere.

Pertanto, il compito della pedagogia interculturale oggi, a mio avviso, si delinea come un impegno vasto e complesso, più facile da enunciare che da realizzare, perché richiede sia grande equilibrio

critico, per non scadere in nuovi manicheismi oppositivi di marca ideologica, ma anche un notevole sforzo di professionalizzazione, per costruire e sperimentare, assieme alle altre scienze umane, nuovi strumenti, strategie e percorsi necessari per la realizzazione di un progetto di umanizzazione complesso, che non sia solo frutto di negoziazioni di basso profilo.

È quello che sta accadendo, ad esempio, a mio avviso, di fronte al problema della gestione delle differenze religiose in Francia dove si sta riaffermando una forma di “laicizzazione della laicità” e l’esclusione *tout court* della religione dalla scuola. Per paura dei pericoli del fondamentalismo religioso e del comunitarismo, a motivo della loro forza scardinante nei confronti della coesione sociale, si è vietata, infatti, l’ostentazione di simboli religiosi all’interno delle istituzioni scolastiche pubbliche, con un discorso che sostanzialmente risulta contraddittorio con il riconoscimento dei diritti personali. Questa laicità che impone l’astensione da qualsiasi discorso sui problemi di senso fondamentali per la civiltà è un atteggiamento che, di fatto, si traduce in una diffusa ignoranza circa i fatti religiosi, cosa che impoverisce fortemente i processi educativi perché il confronto con le questioni di senso costituisce un elemento centrale della crescita umana..

I discorsi sull’insegnamento della religione nella scuola pubblica in una società multiculturale devono fare i conti con i principi della libertà di coscienza, il principio di eguaglianza, le norme giuridiche, le scelte sociali in materia culturale, le aspettative dei cittadini e la fattibilità pratica. Nel Quebec, ad esempio, nelle scuole pubbliche c’è la possibilità di optare tra l’insegnamento confessionale delle religioni e l’insegnamento morale. Adesso si sta discutendo la proposta di un *insegnamento culturale delle religioni obbligatorio per tutti*, qualunque sia l’appartenenza religiosa, che affronti i fenomeni religiosi e le correnti di pensiero secolari secondo le prospettive delle scienze umane e sociali, riflettendo le diversità delle tradizioni religiose e delle correnti di pensiero esistenti nel mondo. Si dovrebbe accordare un posto importante allo studio della tradizione cristiana ma presentare anche le altre correnti di pensiero nella loro ricchezza e complessità per preparare gli allievi a vivere in una società marcata dal pluralismo ideologico, culturale e religioso (Ouellet 2002). Questo tipo di studio eviterebbe l’ignoranza religiosa che risulta estremamente impoverente, anzi aiuterebbe lo sviluppo cognitivo degli allievi, dei loro contesti di vita e della diversità dei loro interessi.

Intanto, nelle società multiethniche, multiculturali e multireligiose si vanno sperimentando nuovi percorsi di meticciamiento e nuove strategie di inclusione anche se sono sempre in agguato razzismi striscianti e reciproche diffidenze. Abbiamo di fronte, soprattutto, l’incertezza di un futuro illuminato dai tragici bagliori di un

terrorismo globalizzato di marca fondamentalista che non aiuta il dialogo interculturale.

L'educazione interculturale deve riaffermarsi come la fragile tela su cui si potranno ricostruire i nuovi rapporti di un mondo che dovrà imparare a fare i conti con identità nomadi ma radicate nella comune umanità, soggettività autonome ma che impareranno ad avere cura della sacralità del bene comune, credenti di fedi diverse che si sapranno rispettare reciprocamente e si aiuteranno a creare un futuro di pace.

Al di fuori di questa trama anche la grandezza dell'offerta del sacrificio personale diventa strumento pericoloso in mano a chi ha progetti di dominio mentre il bisogno di autonomia e di soggettività si traduce in disperate angosciose solitudini esistenziali, in società anomiche e individualizzate progressivamente sempre più ingestibili.

Non è retorica oggi affermare che l'unico vero obiettivo educativo sul quale abbiamo bisogno di puntare è diventato, ormai, quello di costruire la civiltà del dialogo per consentire un dialogo delle civiltà e dobbiamo farlo imparando tutti a "decolonizzare la mente" da tutti i pregiudizi, ricordandoci che siamo tutti alla ricerca della verità, in cammino verso l'umanità solidale. Dobbiamo farlo interculturalizzando la scuola e le istituzioni formative e la società tutta in cui viviamo.

Prof.ssa Maria Teresa Moscato

1. Una considerazione generale

Il tema dell'intercultura esprime una serie di sensibilità culturali recenti, in larga parte generate sotto la pressione di fenomeni sociali accelerati, che in mezzo secolo hanno cambiato la composizione interna delle popolazioni europee, generando nuovi conflitti e contrapposizioni e sentimenti collettivi di paura, e scatenando reazioni di "integralismo", etnico o religioso, di cui l'Occidente moderno aveva perso la memoria.

Di fatto, è accaduto che la dimensione pedagogica di questi fenomeni precedesse in termini di tempo, almeno nella prassi, una riflessione di fondo più ampia sul rapporto fra le culture. Ma in ogni caso il tema intercultura va molto oltre il problema educativo, toccando al cuore i fondamenti della cultura occidentale, e per conseguenza anche del cristianesimo, che, a prescindere dalla fede e dalla pratica religiosa, permane una componente ampia e radicata di essa.

Oggi infatti il termine *educazione interculturale* designa un complesso di principi e di pratiche, e, in qualche caso, perfino di contenuti, connessi ad una progettualità etico-politica che assume la pari dignità delle culture umane, e quindi di ogni gruppo minori-

tario, di antica o recente immigrazione nella società di residenza, di ogni confessione religiosa, e di ogni diversità etnica. Per conseguenza, si afferma il diritto individuale alla tutela della propria identità culturale d'origine come uno dei diritti umani universali inalienabili. Il progetto di una possibile educazione interculturale si intreccia così in maniera complessa con le prospettive di una educazione alla pace e/o alla gestione del conflitto, e soprattutto con la battaglia etico-politica contro ogni forma di razzismo, di pregiudizio sociale, e, in ultima analisi, di sfruttamento e di sopraffazione dell'uomo sull'uomo. Meno avvertito, in questo groviglio di riflessioni, appare il problema, che invece io vorrei sottolineare, che fra i diritti umani inalienabili deve essere egualmente riconosciuto e tutelato il diritto a trasformarsi volontariamente, a modificare la propria personale identità in orizzonti culturali diversi, in base alla propria esperienza di vita. Assai meno formulata in letteratura mi sembra l'intuizione che, qualunque cosa sia la cultura, non può esserle assegnato un primato rispetto alla vita umana; e che negare (o sottovalutare) il diritto soggettivo alla trasformazione equivarrebbe a negare il diritto alla conversione religiosa. Sotto questo aspetto, la donna musulmana della storia narrata dal prof. Perotti aveva anche il diritto di fare del suo velo una tendina, ed il suo figliolo non ha il diritto ad obbligarla a riprenderlo, in nome della lealtà e dell'osservanza alla cultura tradizionale. Io credo di poter immaginare che ci potrebbe anche essere una devozione e una coerente osservanza islamica che possa prescindere dall'uso del velo.

Tornando al cuore del problema, l'assunto della "pari dignità delle culture umane" implica la scoperta di una forma, o di un livello, di soggettività ancora del tutto assente nell'autocoscienza dell'Occidente, almeno fino alla metà del Novecento. Per l'Occidente esistevano due ordini di soggettività ben distinti e perfettamente compatibili nella loro reciproca distinzione: il primo ordine di soggettività è costituito dalla ragione umana universale, condizione della pensabilità e conoscibilità dei suoi oggetti, ragione illuminista e scienziata, ragione universale "positiva", che nello sviluppo della filosofia, della scienza e della sua potente tecnologia, trovava la conferma del proprio valore e della propria universalità. La prospettiva evolucionista assicurava che ogni differenza storica e sociale fra uomini egualmente ragionevoli sarebbe stata con il progresso umano nel tempo livellata. Le differenze antropologiche erano differenze di gradini di evoluzione: con la "civilizzazione", e lo sviluppo scientifico e tecnologico, le differenze si sarebbero progressivamente ridotte fino a sparire, come residui arcaici di un pensiero ancora non del tutto razionale; e fra tali residui arcaici si collocavano idealmente anche le religioni storiche, e le identità collettive da esse connotate.

C'era poi la soggettività del singolo, legata alla sua storia particolare, al suo difetto di razionalità, ad un peculiare punto di vista:

alcune differenze soggettive rimanevano tutto sommato trascurabili quanto i gusti alimentari o estetici; altre differenze avrebbero potuto comunque essere risolte con un supplemento di razionalità. E la natura umana era considerata “razionale” quanto la ragione appariva “naturale” (e per questo universale). Nonostante l’impianto laicista e secolare della cultura del Novecento, anche la filosofia (e la teologia) cristiane si concepivano, in ultima analisi, come “garantite” dalla razionalità universale degli esseri umani: la razionalità del resto esprimeva il sigillo di quella “immagine e somiglianza” divina dichiarata fin dal testo del Genesi, e quindi non c’era da dubitare che, in una futura “pienezza dei tempi” la ragione universale creata da Dio avrebbe dato riconoscimento alla fede rivelata, non potendovi essere reale contrasto fra ragione e rivelazione. La fede cristiana poteva attendere la conversione dei non credenti, quanto la conversione delle altre religioni alla vera fede, sulla presunzione della “provvisorietà” di ogni “distanza” umana dalla Verità.

L’universalismo riconosciuto alla ragione umana costituiva anche la premessa tranquillizzante per affrontare il problema dei valori (etici, politici, educativi); la fonte di una fiducia nei confronti del dialogo fra i popoli: le diversità erano di fatto “errori” o “colpe”, che una volta riconosciute come tali avrebbero riconciliato e riunito anche le posizioni contrapposte. Ogni “purificazione della memoria” collettiva, ogni richiesta di perdono delle colpe storiche, dichiara un avvicinamento, una riduzione della distanza, fra gli uomini, ma non implica l’equivalenza delle posizioni rispetto alla verità e al bene: al massimo, si tratta di diverse e contrapposte colpe, che non inficiano l’universale valore del vero e del giusto.

La scoperta della cultura in senso antropologico, e del suo ruolo nel costruire identità umane collettive, distrugge di fatto questa serie di certezze. Si esige di riconoscere una “diversità”, e soprattutto un diritto alla diversità, che d’improvviso si rivela uno di quei diritti umani inalienabili che l’Occidente aveva creduto di potere idealmente tutelare. E per cui esso ha ritenuto di dovere combattere molte guerre.

In questo quadro di rappresentazioni la scoperta della cultura come soggettività intermedia, fra l’universalità della ragione e la particolarità dell’esperienza soggettiva, sconvolge ogni raggiunta tranquillità umana. La scoperta di una diversità irriducibile fra culture, che trova proprio nella religione professata il suo elemento identitario più forte, ha assunto una consistenza angosciante dopo l’11 settembre.

personalmente ritengo che questo travaglio di pensiero dovrà approdare ad una riconsiderazione della natura umana universale, intuizione centrale che permane irrinunciabile, e che nell’ottica cristiana non può essere comunque scardinata. Non abbiamo ancora compreso appieno, infatti, che cosa significhi veramente che “non

c'è più né giudeo né greco, né uomo né donna, né schiavo né libero", e soprattutto il valore profetico dell'espressione evangelica secondo la quale gli uomini adoreranno Dio "in spirito e verità". Ma mi sembra evidente che anche le altre confessioni religiose, e soprattutto l'islamismo e l'ebraismo, abbiano ancora da ri-comprendere molto della loro stessa ispirazione religiosa. C'è solo da sperare che il riconoscersi reciprocamente tutti come "popoli in cammino", tutti sempre bisognosi di misericordia, possa farci sopravvivere alle reciproche distruzioni.

2. La riflessione pedagogica e la prassi educativa

A partire dagli anni Ottanta, superata una prospettiva deliberatamente assimilazionista, la letteratura pedagogico-didattica dedicata ai temi interculturali, in Europa, si è focalizzata principalmente su due modalità di affronto in situazione, spesso interrelate, e in vario modo proposte ad insegnanti ed educatori sociali.

Per un primo aspetto, l'educazione interculturale si è configurata come una metodologia di comunicazione, fra autoctoni e stranieri, fra insegnante/educatore e soggetto "diverso", volta a ridurre il reciproco pregiudizio e l'attribuzione di identità sociali stigmatizzate (e perfino l'auto-attribuzione di tali identità negative), soprattutto per mezzo di atteggiamenti *empatici*, di analisi e comprensione critica delle rappresentazioni sociali pregiudiziali. Per questa via la ricerca pedagogico-didattica ha prodotto esperienze e riflessioni intorno alla comunicazione, all'ascolto empatico, alle modalità di accoglienza e alle dinamiche del gruppo multiculturale, elaborando soprattutto strategie di integrazione in piccolo gruppo (Sirna, 1996, 1997).

A questo primo filone di studi si è variamente intrecciata una progressiva attenzione a materiali didattici (prevalentemente destinati alla scuola primaria o alla scuola di base), finalizzati a ridurre il pregiudizio per mezzo di una maggiore conoscenza dei mondi culturali altri e delle esperienze umane di migrazione (Damiano, 1999). In tempi più recenti la stessa editoria scolastica e la stampa periodica rivolta alla scuola hanno avviato la produzione di materiali di mediazione (come semplici dizionari essenziali delle lingue degli immigrati). La didattica della lingua nazionale per gli alunni stranieri continua a costituire il nucleo centrale di queste attività, ed anche in Italia, nell'ultimo decennio, si è organizzata l'accoglienza per i ragazzi stranieri appena arrivati, anche attraverso l'inserimento iniziale (per un periodo limitato) in gruppi di introduzione alla lingua italiana. L'organizzazione di feste in chiave multiculturale, e la progettazione di unità didattiche a vario titolo dedicate all'esplorazione dei mondi "altri", si devono comunque ancora considerare "strategie" comunicative e di accoglienza iniziale, più che reali mezzi e metodi didattici.

Il secondo aspetto, quello eminentemente didattico, legato alle dimensioni cognitive, e non solo sociali, dei processi educativi in situazioni multiculturali, appare quindi oggi meno sviluppato e articolato. La diffusione di una didattica autenticamente “interculturale” presenta perciò il limite di una riflessione teorica ancora insufficiente, che appare perfino ostacolata dall’enfasi eccessiva, e per certi versi dall’ideologizzazione, del tema multiculturale, in termini che sembrano sottovalutare il suo effettivo spessore didattico. L’enfasi relativista sulla generalità del “meticcio” umano (Callari Galli, 1993) e, sul fronte teorico opposto, la tensione universalistica della pedagogia cristiana (Agosti, 1993), se per un verso hanno identificato le ragioni profonde della prospettiva interculturale, per l’altro hanno (fin ora) scarsamente contribuito ad una concreta traduzione metodologico didattica di queste grandi affermazioni di principio.

3. Prospettive didattiche: la categorizzazione concettuale in chiave interculturale

A livello di scuola di base, la direzione di lavoro didattico più feconda, a tutti livelli di età, e con riferimento sia agli alunni stranieri che agli autoctoni, ci sembra essere la categorizzazione in direzione interculturale. Questo metodo di lavoro suppone però l’assunzione pregiudiziale di una prospettiva universalizzante: vale a dire la proposta implicita che l’analisi delle differenze culturali comunque analizzate farà emergere modelli di condotta, o bisogni, o prospettive tendenzialmente universali. Questo metodo risponde a due esigenze pedagogico-didattiche fondamentali: la prima è la “rassicurazione”, perché la diversità e la relatività, se assolutizzate, diventano inquietanti, sia per lo straniero che per il nativo, e possono comportare ansie insostenibili. Il riconoscimento della comune umanità ha bisogno di supporti concettuali o preconettuali in menti molto giovani, oppure – ridotta a puro enunciato verbale – non riuscirà a vincere il razzismo e l’etnocentrismo tendenziale di ciascun gruppo anche all’interno della classe.

Siamo debitori di queste riflessioni a George Antonouris, docente al Politecnico di Nottingham (cittadino britannico di nascita e infanzia greche), esempio vivente, come molti dei pedagogisti e degli studiosi europei che si occupano di intercultura, dei processi di contaminazione progressiva con cui i diversi mondi culturali si integrano e si sintetizzano nella personalità individuale. Riferendosi specificamente alla situazione inglese, Antonouris scrive che per educare a una società pluralistica e antirazzista “è necessario che tutti gli insegnanti si impegnino in una serie di attività, alcune già praticate, altre nuove, alcune rapidamente potenziate e altre che richiedono lunghi tempi di lavoro”. Offrendo una lista di tali attività, l’autore indica al primo posto l’approccio “della somiglianza”: “nel-

la scuola multiculturale dovrebbe essere fortemente proposto un approccio da 'villaggio globale'. Le tematiche riguardanti la casa, il cibo, il vestiario e la famiglia metteranno in evidenza le esperienze somiglianti nei diversi gruppi etnici, per poi procedere a distinguerne la peculiarità. Tale prospettiva contribuirà notevolmente a ridurre il rischio di considerare l'altro come un essere bizzarro, strano, esotico, o addirittura inferiore. Altri temi utili potrebbero essere: la salute, le feste, le religioni, la legge, le lingue, il lavoro, l'educazione, l'arte" (Antonouris e Wilson, 1989).

In secondo luogo, l'esigenza di una rete di categorizzazioni pre-concettuali in cui imbrigliare i contenuti comparati è legata alla frammentazione quasi inevitabile delle comparazioni: è facile che il confronto costante fra modi di vita ed esperienze culturali diverse scada nell'elencazione folcloristica e superficiale di una serie di espressioni di diversità.

Sono didatticamente più funzionali proposte comparative che, analizzando espressioni diverse delle culture (incluso il folclore), cerchino di individuare le grandi funzioni vitali a cui la produzione della cultura risponde. Se ad esempio si portano bambini di scuola primaria ad analizzare una serie di funzioni elementari come l'abitare, il coprirsi, il produrre alimenti ecc., ad un successivo livello di categorizzazione queste funzioni vengono ri-classificate come "forme del rapporto fra l'uomo e l'ambiente fisico". Forme associative come la famiglia, le comunità politiche, analizzate nelle loro differenti concretizzazioni, si possono riclassificare ad un livello di concettualizzazione superiore come "forme del rapporto degli uomini fra loro". L'analisi delle feste e dei rituali religiosi porta ad una più profonda categoria di rapporti fra l'uomo e la Realtà assoluta ecc. In tal modo si realizza effettivamente un percorso "a spirale" di tipo bruneriano, in quanto il bambino approda progressivamente ad idee guida sempre più generali partendo dall'esame di dati e fatti concreti. È necessario che la categoria iniziale sia generica, o anche parziale, ma non falsa. In tal modo l'adolescente potrà riconoscere poi fenomeni sempre più complessi che rientrano nella stessa categoria generalissima, maturata nella struttura cognitiva infantile a livello preconcettuale. Si tratta di un lavoro per nuclei tematici, che suppone un'accurata preparazione del materiale da parte degli insegnanti, una corretta problematizzazione ottimale dei dati presentati, molte domande aperte e ipotetiche, e quindi largo spazio alla invenzione e ideazione infantile. In una prospettiva interculturale la fecondità di questo tipo di approccio – a mio parere – consiste nella possibilità che esso offre di valorizzare le differenze (fornendo così il riconoscimento necessario ai bambini stranieri), di relativizzare i contenuti della sociocultura maggioritaria (offrendo la visione di esperienze alternative), ma anche di permettere contemporaneamente la percezione (o almeno l'intuizione) di elementi funzionali costanti e ricorrenti. Ciò

permette ai bambini di riconoscere delle permanenze universali al di là delle infinite differenziazioni culturali manifeste, prospettiva che li aiuta ad ipotizzare un possibile orizzonte futuro comune con i coetanei di altra etnia e religione.

4. I principi didattici del Bruner

Se invece consideriamo l'ottica interculturale come una prospettiva metodologico-didattica da estendere ad ogni situazione scolastica contemporanea, indipendentemente dalla concreta presenza di alunni stranieri nelle classi, la didattica interculturale si configura come una costellazione di principi metodologici che, lungi dall'essere ancorati alle emergenze sociali generate dai movimenti migratori, scaturiscono da una teoria della cultura, e del rapporto personalità/cultura, ampiamente compatibile con i presupposti etico-filosofici indicati all'inizio. Nella costruzione di tale teoria didattica è rilevante l'approccio psico-culturalista di J. Bruner. Un principio fondamentale di didattica interculturale è stato formulato dal Bruner in uno dei suoi ultimi scritti (Bruner, 1997), come "principio della prospettiva": "per capire bene il significato di qualcosa è indispensabile una certa consapevolezza dei diversi significati che possono essere attribuiti alla cosa stessa, indipendentemente dal fatto che si concordi o meno con essi", anche se la riconosciuta soggettività del punto di vista interpretante non esclude la condivisione e il rispetto di regole, le stesse del procedere scientifico, quali la "giustificazione/dimostrazione", la concordanza e la coerenza. Una precisazione del principio della "prospettiva" potrebbe includere il problema della "fonte" (del contenuto disciplinare, della narrazione, della teoria esaminate): in tal modo la soggettività del punto di vista e la legittimità razionale della sua formulazione potrebbero essere analizzati insieme e più coerentemente.

Un secondo principio formulato dal Bruner è quello del "superamento delle limitazioni", applicato in particolare ai limiti cognitivi imposti al parlante dalla sua particolare lingua. Infatti, secondo la teoria nota come di Sapir/Whorf, il pensiero umano prende forma dal linguaggio in cui viene espresso, e quindi dalla cultura in cui viene appreso. Si può però ipotizzare ragionevolmente che la "consapevolezza linguistica" possa ridurre le limitazioni imposte da un qualsiasi sistema simbolico, e quindi l'insegnamento di una lingua formale, parlata e scritta, nella scuola, dovrà avere come obiettivo tale progressiva consapevolezza della specificità del proprio linguaggio. La formulazione di questo principio ci permette di correggere la dimensione omologante, implicita nell'insegnamento scolastico di una qualsiasi lingua, attribuendo all'insegnamento stesso il compito di trascendere i propri obiettivi didattici nella direzione di una progressiva autocoscienza della soggettività culturale di ogni parlante. In quest'ottica l'insegnamento di una seconda

lingua assume un valore formativo che trascende ampiamente l'uso strumentale di essa. L'accesso al mondo culturale aperto da una seconda lingua comporta infatti un'immediata consapevolezza dei confini linguistici del proprio io: lo studio e la padronanza di almeno una lingua straniera sono quindi la prima condizione per una didattica interculturale nella scuola. L'enunciazione del principio non si traduce per ciò stesso in metodo: la consapevolezza linguistica suppone ampia conoscenza e competenza linguistica: uno sforzo di scolarizzazione efficace in due lingue formalizzate (come l'italiano e l'inglese, ad esempio) escluderebbe ogni compiaciuta indulgenza verso gerghi e dialetti regionali, di cui negli ultimi venti anni, nella scuola italiana, si è rivendicata la pari dignità linguistica.

Questi due primi principi (prospettiva e limitazione), orienterebbero le menti alla progressiva consapevolezza della soggettività culturale e linguistica che caratterizza le rispettive visioni del mondo, come condizione per una continua negoziazione dei significati nella costruzione della conoscenza in ambito scolastico (principio del costruttivismo). Ad essi Bruner aggiunge come essenziale il "principio narrativo", derivato dalla scoperta che esisterebbero due modalità fondamentali (universali) con cui la mente umana struttura la propria esperienza immediata, e successivamente organizza e gestisce la conoscenza del mondo, indicate convenzionalmente con i termini pensiero logico-scientifico e pensiero narrativo. Entrambe le modalità "affondano le loro radici nel genoma umano", ed insieme sono espresse e coltivate da tutte le culture, sebbene in modi diversi, di nuovo per il tramite del linguaggio. La modalità "narrativa", secondo Bruner, sarebbe decisiva per la coesione di una cultura come per la strutturazione della vita individuale: la capacità narrativa permetterebbe dunque al soggetto di crescere dentro una cultura e di trovare in essa un proprio "posto" simbolico. La prima conseguenza è che il bambino deve entrare in rapporto con il ricco patrimonio narrativo di una cultura (o delle culture), e che miti, storie, fiabe e racconti tradizionali "strutturano e nutrono un'identità", e inoltre stimolano l'immaginazione (Bruner, 1997).

La decisiva e insostituibile funzione formativa della narrazione per le giovani menti, ed insieme la natura universale del pensiero narrativo, possono però essere dimostrate anche per via diversa, ricorrendo alla nozione junghiana di "archetipo" (come principio attivo di strutturazione dell'esperienza a livello inconscio) e di "figura archetipica" (come traduzione nelle forme di una cultura di tale attività di categorizzazione inconscia) (Moscato, 1998). La riscoperta delle figure archetipiche riporta in primo piano le dimensioni universali dell'esperienza umana che sottostanno alla stessa esperienza di ricchezza e diversità delle culture umane. La permanenza delle figure archetipiche sotto il fluire delle infinite narrazioni prodotte dalle culture nel tempo e nello spazio può essere però ricono-

sciuta solo da una lenta e consapevole opera di decodifica, che oltrepassi (o meglio, che intenzionalmente tenti di trascendere) le categorie di diversità e di relativismo. Diversamente, anche la narrazione di fiabe popolari derivate da culture diverse rafforzerà la categoria della differenza e della frammentazione.

Il presupposto universalistico, che non appare formulato con chiarezza in Bruner, sebbene sia da lui sempre sottintesa la universale disposizione alla cultura della mente umana, costituisce una pre-condizione essenziale nell'organizzazione di una didattica interculturale nei vari livelli scolastici. Esso permette di applicare i principi bruneriani della prospettiva/fonte, della consapevolezza dei limiti della lingua, della costruzione sociale del significato, e della narrazione, tematizzando in chiave comparativa qualsiasi esperienza e qualsiasi contenuto disciplinare. A detti principi si può aggiungere l'esigenza di stimolare in genere una competenza comunicativa (anche non verbale), come antecedente logico di quella linguistica in senso proprio (scritta e orale), in almeno due lingue, ed infine di promuovere in ogni parlante la consapevolezza della propria identità linguistica.

Un ultimo principio di metodo (non ultimo in ordine cronologico) può essere infine individuato nel "sostegno dell'io". Questo principio include un iniziale "riconoscimento" dell'allievo nella sua specifica condizione, un impulso e uno sviluppo della stima di sé, potenziate anche attraverso l'acquisizione di competenze progressive che permettano a ciascun allievo di "raccontare la propria storia", collocandosi progettualmente in un mondo possibile. Bruner formula questo principio come "dell'identità e dell'autostima", e vi individua uno dei compiti fondamentali della scolarizzazione nell'età moderna.

- AA.VV., *La scuola nella società multietnica*, Brescia, La Scuola, 1994.
- AA.VV., *Pedagogia interculturale. Problemi e concetti*, Brescia, La Scuola, 1992.
- AGOSTI A., (a cura di), *Pedagogia interculturale. Un confronto interuniversitario*, Verona, Morelli Editore, 1993. AGOSTI A., (a cura di), *Intercultura e insegnamento. Aspetti teorici e metodologici*, Torino, SEI, 1996.
- ANTONOURIS G. - WILSON, J., *Equal Opportunities in Schools*, Nichols Publish, London, New York, 1989. BRINKMANN, G., MOSCATO, M.T. (a cura di), *A scuola fra Italia e Germania*, Catania, COESSE, 1992.
- BRUNER J.K., *La cultura dell'educazione*, trad. ital., Milano, Feltrinelli, 1997.
- CAPUTO M., *Scuola laica e identità minoritarie. La via francese all'interculturalità*, Brescia, La Scuola, 1998.
- DAMIANO E., (a cura di), *Homo Migrans. Discipline e concetti per un curriculum di educazione interculturale a prova di scuola*, Milano, Franco Angeli, 1998. DAMIANO, E. (a cura di), *La sala degli specchi*, Milano, F. Angeli, 1999.
- DESINAN C., *Orientamenti di educazione interculturale*, Milano, Franco Angeli, 1997.
- MOSCATO M.T., *Il viaggio come metafora pedagogica. Introduzione alla pedagogia interculturale*, Brescia, "La Scuola", 1994.
- MOSCATO M.T., *Dinamiche e scelte educative delle famiglie migranti*, "La Famiglia", XXX, n. 177, 1996, pp. 20-33.
- MOSCATO M.T., *Il sentiero nel labirinto. Miti e metafore nel processo educativo*, Brescia, "La Scuola", 1998.
- NANNI A., *L'educazione interculturale oggi in Italia*, Bologna, EMI, 1998.
- PEROTTI A., *La via obbligata dell'interculturalità*, Bologna, EMI, 1995.
- SANTERINI M., *Cittadini del mondo. Educazione alle relazioni interculturali*, Brescia, La Scuola.
- SIRNA C., (a cura di), *Docenti e formazione interculturale*, Torino, Il Segnalibro, 1996.
- SIRNA C., *Pedagogia interculturale. Concetti, problemi, proposte*, Milano, Guerini, 1997.



SINTESI [a cura del Prof. Pierpaolo Triani]

Il lavoro di gruppo ha rappresentato un momento molto significativo di scambio, di approfondimento, di rilancio di concetti, nodi, piste di ricerca e piste di azione. In analogia con la sintesi del precedente lavoro di gruppo, si è scelto di ordinare i contenuti dei diversi interventi (nella consapevolezza di privilegiare un processo di sistemazione a scapito di una salvaguardia completa della ricchezza di ogni singolo intervento) secondo uno schema emerso alla fine dei lavori e condiviso dai partecipanti. I contenuti del lavoro sono stati perciò riorganizzati secondo tre punti:

- livello delle idee
- livello delle indicazioni
- livello delle priorità 'percepite'.

1. Livello delle idee

Nel corso del lavoro è stato sottolineato come il tema dell'intercultura chiami in causa una pluralità di concetti, non esenti spesso da un alto grado di problematicità. Questi concetti sono naturalmente risultati interconnessi tra di loro; in una logica espositiva, però, possono essere risistemati attorno ad alcune dimensioni che testimoniano il carattere multidimensionale del tema in questione.

1.1 Dimensione antropologica

Molti interventi hanno sottolineato come l'interculturalità rimandi necessariamente ad un nucleo antropologico comune. Esso rappresenta un punto ineludibile ma di non facile soluzione. È davvero possibile delineare un nucleo antropologico comune? Su quale base?

I partecipanti del gruppo nel far emergere queste domande hanno riconosciuto l'importanza delle riflessioni proposte dalla relazione di Padre Perotti ed insieme hanno messo in luce alcuni nodi.

Certamente il nucleo antropologico comune rappresenta un indispensabile punto di incontro, tuttavia la ricerca di esso non può portare alla negazione dell'importanza dei contenuti reali di questo nucleo. In quest'ottica alcuni hanno evidenziato con chiarezza come, dal punto di vista cristiano, vi siano elementi antropologici non 'barattabili' (ad esempio è stato ricordato il tema del peccato).

In secondo luogo la ricerca di un punto di incontro che è stato definito, nella relazione, 'metaculturale' appare molto complessa. Come è possibile definire un qualcosa di metaculturale senza fare riferimento ad una cultura? A questo proposito alcuni hanno sottolineato come paradigmatico il ruolo delle dichiarazioni dei diritti umani. Esse possono rappresentare certamente un punto di incontro, eppure sono contestate attualmente da diverse parti in quanto culturalmente definite.

Nel corso del dibattito perciò si è messa in evidenza l'importanza di una giusta e doverosa ricerca di un incontro sul piano assiologico, ma non si sono nascoste neppure le difficoltà di ordine teoretico e operativo, richiamando l'importanza di verificare nei fatti il desiderio di tutti di crescere nel riconoscimento reciproco di ciò che accomuna gli uomini.

1.2 Dimensione epistemologica

Molti interventi hanno sottolineato con forza il ruolo centrale ricoperto dal concetto di verità. Porsi nella logica dell'interculturalità non può significare rinunciare al riconoscimento della verità sull'uomo e sul mondo rivelata dal Vangelo.

In rapporto al tema della verità, è stato richiamato anche il tema del rapporto tra verità e proposta pedagogica sottolineando come la pedagogia non possa dirsi neutra rispetto alla questione antropologica e al problema della verità.

Pur riconoscendo la centralità del problema della verità alcuni però hanno sottolineato come il suo 'possesso' sia sempre dinamico e provvisorio. Inoltre in un intervento è stata ricordato come sia importante che ogni cultura, a partire dalla nostra, lavori sulle proprie 'sicurezze' per riconoscersi anche portatrice di pregiudizi.

1.3 Dimensione politica

In un intervento è stato posto un problema inerente i confini dell'appartenenza ad una determinata comunità. Se la polis, come ricorda Aristotele, nasce da un 'giudizio comune' sul bene, non vi è un processo di esclusione da una determinata comunità che nasce dal non riconoscersi in un determinato giudizio comune? Da questa domanda ne sorgono altre, altrettanto complesse e intense: chi autorizza una comunità ad escludere? E ancora: quale è il giudizio comune di una determinata comunità? In rapporto a quest'ultima domanda è stata richiamata l'importanza di tornare a valorizzare la radice cristiana della cultura occidentale.

Altri interventi, pur riconoscendo il fatto che una comunità debba avere dei giudizi comuni su cui costruire la propria identità, hanno sottolineato il rischio di una posizione di esclusione di altre culture che conduca ad una forma chiusa di occidentalismo.

1.4 Dimensione religiosa

È stato messo in luce, innanzitutto come il carattere cattolico della Chiesa la connoti, per definizione, come realtà interculturale, ossia capace di parlare a culture diverse e farle incontrare. Oggi però il ruolo 'cattolico' del cristianesimo risulta molto indebolito, a scapito del movimento New Age.

Altri interventi hanno sottolineato come la religione cattolica in se stessa sia una grande esperienza di interculturalità da assumere come possibile punto di riferimento. All'interno della Chiesa non vi è un'unica cultura, ma vi sono una pluralità di culture cristiane che trovano il punto di incontro nella fede comune.

Alcuni inoltre hanno messo in luce come il contesto multiculturale chieda un rinnovato sforzo di dialogo religioso. La teologia cattolica sta cercando di affrontare il tema del dialogo tra le religioni, superata la categoria dell'esclusivismo e attenuata la logica dell'inclusivismo cristocentrico, con un rinnovato sforzo che valorizzi le categorie di Regno di Dio e di azione dello Spirito.

1.5 Dimensione metodologica

In merito alla promozione dell'interculturalità, unanimemente è stato riconosciuto il valore del dialogo. Alcuni interventi in modo specifico hanno richiamato l'importanza del riconoscere il valore fondante della comunicazione non solo quella interculturale, ma anche quella intraculturale. Alla base della comunicazione stanno dei sistemi di simboli, per questo è necessario riconoscere come il processo interculturale crescerà nella misura in cui aumenterà la capacità di una cultura di decodificare il sistema di simboli proprio di un'altra. Di conseguenza alcuni hanno posto come problema urgente l'innalzamento della conoscenza delle altre culture, soprattutto di quella islamica.

Altri, in merito alla dimensione metodologica, hanno evidenziato l'importanza di uscire, in un contesto di 'crisi delle mediazioni', da una posizione oggettivante per rafforzare invece il ruolo della interpretazione senza cadere per questo nel relativismo.

2. Livello delle indicazioni

Accanto a riflessioni di ordine teoretico, il gruppo ha messo in luce problemi e possibili vie di azione.

2.1 Ambito scolastico

Una attenzione specifica è stata rivolta all'insegnamento della Religione cattolica sottolineandone l'importanza ed insieme l'aumento della problematicità in un crescente contesto multiculturale e multireligioso. Da parte di alcuni ne è stata posta in evidenza l'importanza proprio in rapporto al presente contesto.

Alcuni interventi hanno voluto ricordare l'importanza di promuovere nella scuola la conoscenza delle diverse religioni, come primo passo verso un possibile dialogo nel rispetto delle reciproche identità.

2.2 Ambito extrascolastico

Alcuni interventi hanno richiamato l'attenzione verso alcune figure spesso non considerate che invece ricoprono un ruolo fondamentale per la costruzione di autentici processi di integrazione e di dialogo tra culture. Si pensi a coloro che lavorano nella Polizia, a coloro che lavorano nei trasporti pubblici e nelle amministrazioni locali. Tutte queste persone vivono quotidianamente incontri multiculturali.

Ci si è chiesto: ci lasciamo interrogare da queste situazioni quotidiane? Ci poniamo il problema di sostenere queste figure?

Queste domande hanno richiamato la riflessione sull'importanza di accrescere l'attenzione verso la dimensione informale del processo educativo. Vi sono situazioni che la pedagogia deve saper guardare e analizzare con nuovo interesse. In quest'ottica alcuni interventi hanno sottolineato l'importanza della formazione degli operatori che agiscono nelle situazioni maggiormente destrutturate.

2.3 Ambito ecclesiale

Pur non potendo distinguere in modo netto l'ambito ecclesiale dai due precedenti, si possono inserire in questo campo alcune sottolineature che chiamano in causa la comunità ecclesiale in modo peculiare e specifico.

In un intervento è stata evidenziata l'importanza di creare nuovi ministeri pastorali per accompagnare le comunità ecclesiali in questo nuovo contesto multiculturale. A questo riguardo è stata proposta la creazione di unità di confronto, a livello nazionale, su alcune tematiche tra pastoralisti e pedagogisti per produrre sussidi atti a sostenere i sacerdoti, i catechisti e le diverse figure che operano nelle comunità ecclesiali.

Altri hanno sottolineato l'importanza di sostenere l'educazione alla mondialità. Altri ancora hanno messo in luce il rischio che le comunità ecclesiali esercitino solo un ruolo di assistenza per le situazioni di disagio; occorre invece che anche rispetto all'incontro con le culture la comunità ecclesiale vi sia uno sforzo di riflessione culturale.

3. Livello delle priorità percepite

Nell'ultima fase dei lavori del gruppo, il prof. Scurati ha chiesto ai partecipanti di sintetizzare la loro posizione indicando quella che ritenevano essere la principale priorità in ordine al rapporto tra interculturalità e educazione.

- Le priorità esposte possono essere così riassunte:
- capire i diversi modi di vivere nel contesto del pluralismo;
 - sviluppare la conoscenza dell'altro;
 - riconoscere l'importanza della dimensione veritativa;
 - dialogare nella verità;
 - esercitare la diaconia della verità;
 - riconoscere l'intercultura interna alla fede cristiana e al cattolicesimo;
 - sostenere le persone in un contesto complesso;
 - lavorare sulle nostre sicurezze per riconoscerci anche portatori di pregiudizi;
 - sviluppare nelle comunità ecclesiali soggettività culturali;
 - creare tavoli di lavoro e produrre materiali.

SINTESI [a cura dei Proff. Pierluigi Cabri, Sira Serenella Macchietti, Carlo Nanni]

1. Sfide e prospettive: sottolineature, precisazioni, proposte

Dai vari interventi che hanno fatto riferimento alle 'sfide' sono emerse una sostanziale condivisione della lettura delle problematiche legate alla multiculturalità e una preoccupata attenzione per i 'rischi' della *cultura del frammento* e della *frammentarietà delle culture*. In particolare sono stati denunciati quelli del relativismo, della crisi della totalità teoretica, della mancanza di riferimenti forti e di 'modelli di profondità'. Questi rischi determinano insicurezza e sfidano 'la coscienza dei credenti', ma, sotto certi aspetti li 'stimolano' ad impegnarsi per una ricostruzione e per una ridefinizione di un'azione educativa e pastorale coraggiosa, attenta alla 'storia', ai contesti socioculturali, alle persone, alle comunità e coerente con la fede cristiana, con il discernimento e la 'valutazione' che essa richiede, e con le modalità relazionali, con il 'dialogo', con la comprensione che postula.

In questa prospettiva l'azione educativa e l'azione pastorale non possono essere affidate soltanto ad un insieme di tecniche. La loro realizzazione infatti esige un insieme di 'condizioni', di 'attenzioni', di esperienze, di interventi complementari, che presuppongono fiducia nell'uomo, nelle possibilità dell'educazione, delle istituzioni educative (in particolare della famiglia, della scuola e della Chiesa), il pieno riconoscimento del diritto di ognuno all'autorealizzazione e della capacità di ogni essere umano di conquistare e produrre cultura e valori e di collocare la propria esistenza in un orizzonte di senso.

È pertanto opportuno recuperare la prospettiva teologica cristiana, la tensione alla verità, la dimensione del dono/perdono e la carità educativa come forma di inculturazione. Occorre riprendere in particolare la prospettiva unitaria dell'antropologia cristiana proponendo all'uomo d'oggi adeguate interazioni fra la dimensione conoscitiva e intellettuale, quella affettiva e quella volitiva dell'esistenza.

In coerenza con questi fondamenti l'educazione interculturale tende alla riscoperta della 'risorsa uomo', del "sentimento della persona, ossia dell'intuizione del suo valore anche se ancora inespresso" e può conseguire i suoi traguardi. Il primo dei quali è la conquista della capacità di vivere una 'nuova cittadinanza', di esercitare attivamente una comune cultura politica, di saper convivere democraticamente e di far crescere la qualità della democrazia.

L'altro e più alto traguardo consiste nella capacità di passare dalla *cultura dell'indifferenza* e da un pluralismo, che rischia di cadere nel relativismo, alla 'convivialità delle differenze' cioè alla disponibilità a scambiarsi 'doni reciproci' ad arricchirsi nel confronto con gli altri e con le loro culture, di collocarsi nella prospettiva della solidarietà.

Il conseguimento di questi traguardi presuppone il rispetto reciproco delle diversità, una visione positiva delle differenze personali e culturali, attenzione per la complementarità delle ricchezze culturali e delle qualità morali di tutti gli uomini e di tutte le culture, chiede di aprirsi all'altro e di andargli incontro per ascoltare e comunicare, riconoscendo che il confronto può diventare un'occasione di maggiore comprensione reciproca e una 'risorsa'.

In questa ottica le parole *diversità, identità, differenze, inculturazione e acculturazione, rispetto, relazione, reciprocità, interscambio*, costituiscono le parole 'chiave' dell'educazione interculturale.

La riflessione del gruppo si è soffermata sul significato di questi termini e di queste espressioni ed è emersa la necessità di promuovere in ogni soggetto la conquista della coscienza della propria identità personale, la quale è una delle prerogative della persona, ha un significato forte, ontologicamente fondato e costituisce il *proprium* originale e costante di ogni essere umano, di ogni 'soggetto'. Essa è però soltanto una prerogativa della persona ma non è tutta la persona. In effetti se il soggetto è definibile in termini di identità e di autonomia la persona lo è in termini di adesione e di appartenenza perché è radicata nella relazione e, grazie alla sua vocazione relazionale, è aperta all'alterità e tende alla condivisione, alla solidarietà, al convivere. Essa va quindi oltre l'autoaffermazione e l'identità personale e si collega a quella culturale. Nell'educazione giova quindi coltivare la fedeltà "a quel patrimonio di valori tramandati e acquisiti che costituiscono il tessuto culturale di un po-

polo” e la capacità di renderli più vivi ed attuali. In questa prospettiva assume un’importanza particolare la valorizzazione della cultura comunitaria che “costituisce un valore essenziale per la formazione delle singole personalità disposte alle integrazioni di solidarietà e di formazione dettate non tanto da sanzioni giuridiche, quanto dalle convinzioni interiori che danno significato e gusto alla vita”.

Pertanto l’educazione interculturale non può non mirare a promuovere un’identità allargata plurima, capace di cultura dialogica, e solidale perché in essa soggettività e relazionalità possono incontrarsi e ibridarsi vicendevolmente.

Alla conquista di questa identità concorrono sia ‘processi compositi’ di *inculturazione*, che riguarda la dinamica interna di una singola cultura in relazione ai suoi membri, che di *acculturazione*, la quale si riferisce alle relazioni esistenti fra più culture e agli effetti che derivano dai loro contatti¹. Infatti nessuna cultura è statica e nessuna cultura per crescere può fare a meno del confronto con le altre. Il messaggio cristiano, che si incarna nelle culture, sostiene e illumina questa crescita e la costruzione dell’identità personale e solidale.

2. Ambienti educativi: azioni da intraprendere e impegni da consolidare

2.1. Mondo ecclesiale e catechesi

Azioni nuove da intraprendere. In merito ai nuovi impegni da assumere e alle azioni da intraprendere, la prima proposta fatta dal gruppo di lavoro può essere riassunta con questo slogan “più che accogliere, accogliersi”, che vuole essere un invito a ‘ricomprendersi’, a riflettere sulla propria identità ed a cogliere lo specifico ‘cristiano’, con tutto ciò che esso offre e richiede. A questo invito si collega la seconda proposta la quale, facendo tesoro anche delle sollecitazioni offerte dal Dossier, sottolinea la necessità di tornare alle ‘radici del cristianesimo’, di conquistare la coscienza del suo significato, il cui possesso consente di considerare l’impegno che l’educazione e l’azione pastorale domandano come “luogo e momento di conversione cristiana”.

Tra le nuove ‘azioni da intraprendere’, in coerenza con l’attenzione per la “città terrena” si domanda inoltre al ‘mondo ecclesiale’ di coltivare l’educazione alla cittadinanza e al senso dello

¹ Nel corso dei lavori sono stati usati i termini “inculturazione” e “acculturazione” attribuendo a questi due termini il significato indicato nel testo. Giova però ricordare che in ambito teologico vengono usate le espressioni *en-culturation* (il cui significato equivale alla definizione presente nel testo) e *in-culturation* ma non si identifica con nessuna...

Stato (cfr. Lettera a Diogneto) e un preciso impegno per la promozione di ‘cittadini responsabili’.

Azioni da intensificare. Il gruppo di lavoro, a questo proposito, ha raccomandato di:

- favorire e di qualificare ulteriormente la crescita della ‘cultura’ e la diffusione dell’evangelizzazione (non intesa come predicazione e catechesi, ma come elaborazione culturale ed anche come testimonianza di vita da parte di coloro che sono credenti) nella scuola statale, in quella cattolica e nelle parrocchie;
- di progettare e realizzare iniziative capaci di coinvolgere gli autoctoni e gli ‘ospiti’;
- di dar vita ad incontri destinati a facilitare ed a promuovere la conoscenza e l’aiuto reciproco;
- di sollecitare le comunità ecclesiali ad esprimere un rinnovato impegno per la formazione degli adulti, suggerendo l’organizzazione di ‘momenti’ volti a promuovere l’approfondimento della conoscenza della propria identità ed a favorire e stimolare il dialogo.

Vi è stato anche il richiamo al valore della “pedagogia dei gesti” come veicolo efficace di comunicazione e di incontro tra culture e religioni. Il riferimento è all’attuale pontefice che, anche attraverso gesti visibili di richiesta di perdono, di pace, di accoglienza, ha saputo attirare l’attenzione e coinvolgere le nuove generazioni. Concretamente questo comporta la valorizzazione delle esperienze, la ricerca di linguaggi nuovi, la capacità di empatia.

Per intensificare la pastorale scolastica è stata formulata anche la proposta di coinvolgere gli insegnanti e in particolare quelli di religione, le associazioni professionali, i movimenti e i gruppi interessati all’educazione.

2.2. Mondo della scuola

Azioni nuove da intraprendere. Il gruppo di lavoro chiede di ripensare l’educazione interculturale, tenendo presente la ‘Riforma’ (cfr. Legge 53/2003), valorizzando le opportunità che può offrire (ad esempio con la proposta dei ‘Piani personalizzati’ di educazione e di studio, degli insegnanti tutor, dell’elaborazione del ‘Portfolio’) e di usufruire degli orizzonti aperti della normativa sull’autonomia e della possibilità del collegamento delle scuole ‘in rete’.

Si domanda inoltre di favorire la socializzazione della cultura religiosa e di dar vita ad iniziative che richiedano il coinvolgimento di docenti di diverse discipline e anche a ricerche che si collochino nella prospettiva interdisciplinare.

Azioni da intensificare. Il gruppo di lavoro ha proposto di proseguire con rinnovato impegno nella promozione dell’educazione alla democrazia, alla mondialità, alla pace e all’intercultura e di valorizzare le esperienze già effettuate per oltre un ventennio. Esse infatti costituiscono un’apprezzabile tradizione e una testimonianza

dell'azione svolta dalla scuola per promuovere l'educazione interculturale. Inoltre ai docenti di religione cattolica il gruppo di lavoro raccomanda di favorire la riflessione sul significato dell'identità e sull'importanza del dialogo. A questo proposito è stata sottolineata la necessità di testimoniare un preciso impegno per la formazione in servizio insegnanti di religione (e non soltanto di essi) da collocare nella prospettiva interculturale, favorendo la capacità di saper analizzare i testi, selezionare e proporre contenuti, di elaborare 'piani personalizzati', di rinnovare modalità didattiche, di favorire il confronto tra le varie identità culturali e religiose "salvaguardando quella cristiana".

Si è fatto cenno agli autori di libri di testo di religione richiamando al fatto che l'accostamento alle religioni e alle culture non cristiane non deve essere semplicemente di carattere illustrativo o informativo, ma deve porsi sul piano dell'approfondimento e della qualità, mostrando in modo chiaro gli elementi del confronto con la religione cristiano-cattolica e facendo emergere il "suo specifico".

L'itinerario suggerito alla scuola è quello che prevede l'accoglienza, la conoscenza, il confronto, il dialogo, la ricerca di ciò che unisce, di ciò che differenzia e di ciò che trascende. Spesso nella scuola emerge un atteggiamento di difesa più che di reciprocità, pertanto occorrono più luoghi di incontro per favorire il dialogo comune. Questo presuppone un approfondimento della propria identità e non una rinuncia ad essa.

È stata ricordata anche la necessità di potenziare la conoscenza dei diritti umani e di intensificare il dialogo all'interno della comunità scolastica, tra scuola, famiglia, associazioni educative di ispirazione cristiana del territorio, senza escludere la possibilità di offrire sostegno, accompagnamento, servizi di supporto e aiuti economici. La proposta di collocarsi in questa prospettiva non ignora la molteplicità dei compiti che si chiedono alla scuola e le difficoltà che essa incontra per soddisfare tutte le richieste che ad essa vengono rivolte.

2.3. *Famiglia, politiche e media*

Azioni da intensificare. Per quanto riguarda la famiglia, il gruppo di lavoro ha proposto di incentivare le politiche di aiuto per le pari opportunità e il diritto allo studio (sostenendo l'azione della scuola con vari supporti e prevedendo la presenza di mediatori culturali, che possano svolgere un'azione di *trait d'union* tra i genitori e gli educatori scolastici).

È stata raccomandata anche l'attuazione di una politica del territorio, capace di evitare concentrazioni urbanistiche e territoriali.

Il gruppo di lavoro soprattutto raccomanda interventi legislativi (e non soltanto) rivolti alla formazione dei genitori e in partico-

lare alla promozione della consapevolezza del significato della loro identità culturale e religiosa e dei valori che essa è capace di esprimere per poter “vincere le culture della disperazione e della sazietà” e per ricostruire “un’unica famiglia umana”.

Infine il gruppo di lavoro ha suggerito di far tesoro delle opportunità che offrono i media per la diffusione delle conoscenze, per sensibilizzare nei confronti dei diritti di tutte le persone e di tutte le culture ed anche e soprattutto per apprendere dalle “esperienze di vita”, senza ignorare l’importanza delle tecnologie dell’istruzione, dell’apprendimento e della comunicazione agli effetti della formazione.