

# Indice

Notiziario – Ufficio Nazionale per l'Educazione, la Scuola e l'Università  
n. 5 – Luglio 2006 – Anno XXXI

CONVEGNO NAZIONALE

## Le sfide dell'educazione

Roma, 12-14 febbraio 2004

GIOVEDÌ 12 FEBBRAIO

Sessione inaugurale

*Introduzione al Convegno*

Angelo Bagnasco ..... pag. 6

*Presentazione del Convegno (1)*

Bruno Stenco ..... pag. 10

*Presentazione del Convegno (2)*

Vittorio Sozzi ..... pag. 17

*Saluto. Per far fronte alle sfide*

Zenon Grochowski ..... pag. 20

*Saluto. Per una scuola votata allo sviluppo  
della persona*

Letizia Moratti ..... pag. 25

*Prolusione. Educare oggi: sfide e compiti della Chiesa  
italiana alla luce dell'antropologia cristiana*

Camillo Ruini ..... pag. 29

VENERDÌ 13 FEBBRAIO

I Sessione

*Dalle sfide all'educazione alle sfide dell'educazione*

*Omelia. Ritessere il mantello per l'opera educativa*

Paolo Rabitti ..... pag. 40

*Relazione. Manipolazione, artificializzazione,  
educazione*

Cesare Scurati ..... pag. 44

<b>Relazione. La costruzione dell'identità e l'educazione</b> Italo Fiorin . . . . .	pag. 49
<b>Relazione. Economia, lavoro, educazione</b> Guglielmo Malizia . . . . .	pag. 56
<b>Relazione. Educazione interculturale.</b> <b>Identità, appartenenza, differenza</b> Sergio Lanza. . . . .	pag. 70

**SABATO 14 FEBBRAIO**

**II sessione**

***I percorsi e le reti di continuità educativa tra scuola ed extrascuola***

<b>Omelia. L'annuncio cristiano,</b> <b>fonte di nuovi dinamismi educativi</b> Angelo Vincenzo Zani . . . . .	pag. 112
<b>Scheda per i lavori nelle Commissioni di studio . . . . .</b>	pag. 115

**Sessione conclusiva**

<b>Sintesi I Commissione</b> <b>Manipolazione, artificializzazione, educazione</b> A cura di Bruno Stenco . . . . .	pag. 122
<b>Sintesi II Commissione</b> <b>La costruzione dell'identità</b> A cura di Luigi Pati e Roberto Rezzaghi . . . . .	pag. 126
<b>Sintesi III Commissione</b> <b>La costruzione dell'identità</b> A cura di Guglielmo Malizia e Pierpaolo Triani. . . . .	pag. 131
<b>Sintesi IV Commissione</b> <b>Economia, lavoro, educazione</b> A cura di Cesare Scurati. . . . .	pag. 139
<b>Sintesi V Commissione</b> <b>Interculturalità ed educazione</b> A cura di Pierluigi Cabri, Sira Serenella Macchietti e Carlo Nanni. . . . .	pag. 141
<b>Conclusione</b> Giuseppe Betori . . . . .	pag. 146

Convegno Nazionale

# LE SFIDE DELL'EDUCAZIONE

*Roma, 12-14 febbraio 2004*





# giovedì 12 febbraio

## Sessione inaugurale

---

- Introduzione al Convegno
- Presentazione del Convegno
- Per far fronte alle sfide
- Per una scuola votata allo sviluppo della persona
- Educare oggi: sfide e compiti della Chiesa italiana alla luce dell'antropologia cristiana

# Introduzione al Convegno

S.E. Mons. ANGELO BAGNASCO - Arcivescovo-Ordinario Militare;  
Segretario della Commissione Episcopale per l'educazione cattolica, la  
scuola e l'università

A tutti un cordiale saluto a nome della Commissione Episcopale per l'educazione, la scuola e l'università, del suo Presidente, S.E. Mons. Cesare Nosiglia, e mio personale. In particolare saluto con gratitudine il Card. Zenon Grocholewski, Prefetto della Congregazione per l'Educazione Cattolica, il Card. Camillo Ruini, Presidente della CEI che terrà la prolusione di questo Convegno, e la Dott.ssa Letizia Moratti, Ministro dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca.

In voi, carissimi convegnisti, vedo e saluto non solo delle persone particolarmente qualificate, ma vedo e saluto altresì tutto quel vasto mondo – genitori, docenti, operatori, istituzioni – che si dedica con passione, impegno e fiducia alla grande missione educativa.

L'educazione è parte integrante e specifica della missione della Chiesa. L'evangelizzazione, infatti, è di natura sua educazione: educazione alla fede e quindi educazione dell'uomo nella sua interezza. La storia della comunità cristiana è una continua testimonianza di intelligente impegno nella costruzione della persona, convinta che il servizio educativo è il più radicale atto di carità verso l'uomo e quindi verso la società.

## 1. Il lavoro della Commissione Episcopale

In questo permanente orizzonte d'impegno, la Commissione Episcopale ha promosso un Simposio Europeo dedicato al tema "Le sfide dell'educazione: recuperi, promesse, impegni", che si celebrerà a Roma dall'1 al 4 luglio 2004. Il presente Convegno è un momento qualificato di sintesi dei lavori seminariali già svolti, e di immediata preparazione al Simposio Europeo che vedrà la riflessione e il confronto di Enti, Fondazioni e Associazioni di ricerca alla luce delle sfide e delle politiche europee sull'educazione.

Il percorso individuato e perseguito – quattro Seminari tematici, il Convegno nazionale, il Simposio Europeo – nonché il taglio fortemente qualificato degli invitati, manifestano chiaramente due convinzioni. Innanzitutto della costante e ferma centralità della missione educativa intesa come servizio alla costruzione della "civiltà della verità e dell'amore". In secondo luogo della marcata tendenza dell'Europa ad una sbilanciata e nefasta autocomprensione in termini di economia, di efficienza scientifica e tecnologica. Sembra che il nostro continente non solo ragioni di fatto in termini strumentali, ma

dimentichi – quando addirittura voglia non riconoscere – la propria profonda e radicale identità umanistica e cristiana. Tale riduzione della propria coscienza risulta non solamente una forma di autotradimento rispetto al proprio avvenire, ma anche di impoverimento per l'Occidente e, più in generale, per il mondo. Il punto, si comprende, non è una ipotetica visione eurocentrica, ma la ricchezza della propria identità e della propria storia, che al tavolo dei popoli ha da offrire apporti unici e decisivi per il bene di tutti.

I problemi che emergono dalla modernità in genere e dai nuovi scenari della complessità sociale, culturale ed etnica, sfidano la capacità razionale e la tenuta etica dei singoli e della società nel suo insieme. Non tocca alla mia introduzione entrare nel merito. Certo è che la pluralità e il groviglio delle questioni e delle circostanze, costringono a individuare il punto centrale a cui ogni aspetto problematico afferisce, sapendo che ciò che è al centro non solo è il punto di unità, ma è altresì il fine e quindi il criterio di giudizio per affrontare in modo non episodico e frammentario, ma unitario ed efficace, la molteplicità e la complessità a tutti i livelli.

“L'uomo è, in terra, la sola creatura che Dio ha voluto per se stessa” (*Gaudium et spes* 24), ricorda il Concilio Vaticano II. Nessuna iniziativa, sistema, organizzazione, può dunque essere autoreferenziale, ma ha come suo fine naturale il bene della persona, bene che deve sempre integrarsi nella totalità buona e armonica, quindi ordinata, della persona umana.

Il punto centrale e unitario, dunque, la questione delle questioni, è la persona. Si tratta di rimettere al centro l'uomo non solo nella sua dignità decantata, ma nella sua identità riconosciuta. Siamo di fronte alla questione antropologica, che il Progetto Culturale della Chiesa Italiana ha messo in assoluta evidenza. Il valore di ogni persona è proclamato dalle sponde più diverse: e ciò è una grande acquisizione della coscienza moderna. A volte però si ha l'impressione che sia un principio dichiarato ma fragile, in quanto non ancorato rigorosamente sui necessari fondamenti teorici. È comunque significativo che le tematiche legate all'antropologia, al concetto di natura, di diritto naturale ecc., siano ormai entrate anche nella cultura diffusa e nel dibattito pubblico.

Rimettere al centro la persona significa dunque promuovere la cultura dell'educazione e riconoscerle, di diritto e di fatto, la priorità. Se non si vuole solamente rincorrere i diversi problemi della società odierna – dalla politica all'economia, dalla sicurezza al lavoro, dalla ricerca scientifica alla tecnologia, dall'intercultura alla globalizzazione – è necessario ancorarsi ad una chiara e fondata visione

antropologica da cui scaturiscono una conseguente linea educativa e un coerente affronto dei problemi particolari.

È un compito che certamente coinvolge diversi soggetti – famiglia, scuola, comunità cristiana, istituzioni sociali – ma ognuno con peculiarità specifiche e irrinunciabili.

Mi è caro concludere la mia introduzione con una sintetica e profonda affermazione del teologo austriaco Josef A. Jungmann: “L’educazione è l’introduzione alla realtà totale”. Perché questa introduzione avvenga è necessario un orizzonte di senso che interpreta, dà misura e valore a conoscenze, esperienze, fatti. È l’orizzonte di senso che introduce l’uomo al reale, permettendo un orientamento e una sintesi armonica: ciò gli infonde fiducia in sé e coraggio di fronte alla vita. Viceversa, si è non “introdotti” ma “gettati” nella realtà e il sentimento che ne deriva non è quello di sentirsi a casa, ma di essere disorientati e smarriti, senza punti di riferimento certi e veri.

Di grande profondità sono le considerazioni di un grande educatore che fu un vero punto di riferimento per intere generazioni di giovani, Romano Guardini: “Che cosa significa educare? (...) significa che io do a quest’uomo coraggio verso se stesso. Che gli indico i suoi compiti e interpreto il suo cammino. Che lo aiuto a conquistare la libertà sua propria (...) Devo dunque mettere in moto una storia umana e personale. Con quali mezzi? Sicuramente avvalendosi anche di discorsi, esortazioni, stimoli e metodi. Ma ciò non è ancora il fattore originale. La vita viene destata e accesa solo dalla vita. La più potente forza di educazione consiste nel fatto che io stesso in prima persona mi protendo in avanti e mi affatico a crescere (...). Da ultimo, come credenti diciamo: educare significa aiutare l’altra persona a trovare la sua strada verso Dio. Non soltanto far sì che abbia le carte in regola per affermarsi nella vita, bensì che questo ‘bambino di Dio’ cresca fino a raggiungere la ‘maturità di Cristo’. L’uomo è per l’uomo la via verso Dio” (*Persona e libertà*, La Scuola 1987, pagg. 222-223).

Gesù Cristo ci rivela che l’orizzonte ultimo e totale dell’uomo e del mondo non è un’ideologia, un codice, ma la persona stessa di Dio. Per questo Egli sta anche all’origine ed è il criterio per affrontare con la responsabilità dovuta ogni frammento di storia, di quella personale come della storia del mondo. Per questa ragione, capovolgendo l’affermazione di Cornelio Fabro che descrive la situazione contemporanea, Dio non solo esiste, ma c’entra con la vita dell’uomo concreto alle prese con se stesso, con i suoi interessi, i suoi problemi; c’entra innanzitutto con la straordinaria responsabilità di educarsi e di educare; anzi, di educare educandosi.

In questa prospettiva, l’impegno di “Comunicare il vangelo in un mondo che cambia” – come afferma il titolo degli Orientamenti Pastoralisti per questo decennio – non è un’operazione esterna, po-



tremmo dire di chirurgia estetica; ma è immettere nella pasta della vita di ciascuno, come della storia in generale, il lievito evangelico che la fa fermentare in tutte le sue potenzialità. L'esempio di Cristo e la potenza vitale della sua Grazia, infatti, conducono l'uomo alla sua piena maturità. D'altronde non possiamo dimenticare ciò che ricorda il Concilio con tanto splendore di verità, cioè con tanta bellezza: "chiunque segue Cristo, l'uomo perfetto, si fa lui pure più uomo" (*Gaudium et spes*, 41).



# resentazione del Convegno (1)

Don BRUNO STENCO

Direttore dell'Ufficio Nazionale per l'educazione, la scuola e l'università

1.  
Nel Convegno  
convergono due  
piste di riflessione

Questo Convegno, così come è stato impostato, è un intreccio nel quale convergono due piste di riflessione e di osservazione che descrivo in rapida sintesi.

1.1. La prima riguarda il *rapporto tra educazione intesa come crescita personale e la cultura e la sua trasmissione oggi.*

La persona è costitutivamente chiamata ad assurgere dal piano puramente naturale alla partecipazione ai valori universali di umanità e ha bisogno dell'educazione per realizzare se stessa mediante l'acquisizione di quei beni. Tale acquisizione deve incontrare la volontà operante nel soggetto, senza la quale nessuna attività propriamente umana è possibile. Si tratta allora di disporre il soggetto a farsi mediante l'educazione, ad acquisire il suo valore attraverso l'assimilazione, e tutto ciò nel rispetto delle sue disposizioni interiori.

Ma oggi questa libertà/possibilità della persona di darsi un progetto di vita buona è fortemente condizionata dai processi di trasmissione culturale. La cultura è lo strumento principale attraverso la quale la persona si educa.

E qui si evidenzia la difficoltà della generazione adulta di trasmettere il senso e il significato ultimo di tutto ciò che sta alla base della propria esperienza: a quei significati del vivere che trovano la loro espressione sociale nelle forme culturali appunto della lingua, del costume, della religione e in genere in tutte le forme nelle quali si articola la percezione significativa del reale. Al fondamento di tali forme stanno le esperienze più radicali della vita: l'incontro tra l'uomo e la donna, il matrimonio, la nascita, la fraternità, l'amicizia, l'orientamento e la scelta vocazionale ecc.

Si può notare anche una frattura tra pubblico e privato, tra ciò che è personale e ciò che è istituzionale. Proprio alla famiglia e anche ai luoghi e ai mondi vitali più vicini alla persona (tra cui la stessa comunità religiosa di appartenenza e di riferimento) non viene riconosciuto un ruolo e uno spazio al di fuori di quello privato (e intimo) nella elaborazione e trasmissione culturale dei significati che stanno alla base delle forme con cui si esprime la cultura. Alla trasmissione culturale vengono invece deputate le istituzioni e in primis quelle che propongono percorsi formali di istruzione e di formazione.

In realtà queste ultime non potranno imprimere una piena valenza educativa all'istruzione e alla trasmissione culturale se non

nella cornice di un patto tra famiglia, formazioni sociali e religiose di appartenenza della persona e le istituzioni stesse.

1.2. La seconda linea riguarda la riflessione in atto all'interno delle nostre comunità ecclesiali circa le *condizioni del credere nell'attuale contesto culturale*. Su questo versante la consapevolezza delle trasformazioni culturali (cfr. CVMC, 36-43) e del loro impatto sulla vita, sui valori e sui processi di costruzione dell'identità personale e sociale delle persone sta portando la comunità ecclesiale nel nostro paese a interrogarsi sulla necessità di dare un *primato all'evangelizzazione* anche e soprattutto nei percorsi di iniziazione alla fede e coinvolgendo in questo radicale ripensamento anche la parrocchia.

Certamente il primato dell'annuncio e anche dell'opzione di cammini catecumenali personalizzati (in particolare proposti agli adulti) costituiscono scelte impegnative e anche necessarie in grado di rivitalizzare i percorsi catechistici purtroppo veicolati e percepiti secondo categorie moralistiche, parenetiche, esortative. *“Ci troviamo di fronte alla sfida per cui, se... vogliamo diventare testimoni efficaci in ordine all'influsso che il Vangelo può e deve avere nel modellare l'ethos civile, abbiamo bisogno di chiederci quale volto deve assumere una comunità cristiana che voglia far precedere (per disporre il terreno) e far seguire (per evidenziarne i frutti) l'annuncio della Parola e la celebrazione dei misteri da un'azione culturalmente significativa, perché plausibile e persino progettualmente affascinante”*<sup>1</sup>.

L'obiettivo sarà allora quello di evangelizzare la domanda religiosa, non di cancellarla e nello stesso tempo di accompagnare questa azione con una iniziativa pastorale tendente, mediante il confronto culturale, a contribuire, insieme con tutte le forze della società civile, a creare le condizioni per una ricomposizione dell'ethos civile attorno ad una concezione della persona considerata nella pienezza della sua dignità e della sua vocazione trascendente.

Su questa strada è impegnata la Comunità Ecclesiale dal Convegno di Palermo ad oggi, attraverso l'elaborazione del *Progetto Culturale ispirato in senso cristiano*. Di qui l'iniziativa della Commissione Episcopale per l'Educazione e la collaborazione tra il Servizio Nazionale per il Progetto Culturale e l'Ufficio Nazionale per l'educazione, la scuola e l'università.

<sup>1</sup> G. BETORI, “Approvazione del tema e delle modalità di preparazione del Convegno ecclesiale nazionale del 2006”, in *Atti della 50ª Assemblea Generale CEI*, Collevallenza, 18-21 novembre 2002, pag. 143.

Dalla convergenza di queste due linee di riflessione nascono *alcune prospettive* che si è cercato di tenere presenti sia nella fase di preparazione che in quella del presente Convegno.

### 2.1. Una rete educativa

*Una prima prospettiva* di questo Convegno che invita nel territorio famiglie, comunità ecclesiali e realtà associative a dare vita ad una rete educativa convergente in ordine alla trasmissione dei significati ultimi che stanno alla base delle forme culturali oggi espresse dalla generazione degli adulti.

L'assunto di base è che per porre la questione pedagogica ed educativa (in quanto trasmissione culturale) in termini radicali e aderenti alle sfide, occorre recuperare in modo nuovo il rapporto tra pubblico e privato e cioè tra istituzioni pubbliche deputate all'istruzione/educazione/comunicazione (sistema formale di istruzione e di formazione) e i soggetti educativi (famiglia, associazioni, parrocchie), operanti in un contesto territoriale. In particolare occorre recuperare il ruolo essenziale per la trasmissione culturale di soggetti che sono invece relegati nel privato (in particolare la famiglia, le associazioni e le comunità religiose). Dal punto di vista culturale l'impegno è quello di ricercare *l'unità (o almeno la non frammentazione) dell'atto educativo come continuità tra fede, cultura e vita.*

Anche la composizione della nostra assise è stata prevista considerando questo obiettivo. Infatti sono rappresentati:

#### a) *la scuola e le istituzioni formative formali*

\* secondo la competenza nella scuola e nella pastorale della scuola  
– Direttori Generali degli Uffici Scolastici Regionali (ringrazio il prof. Alberto Bottino della Regione Campania, il prof. Michele De Gregorio delle Marche, la prof.ssa Annamaria Dominici dell'Umbria, il prof. Mario Dutto della Lombardia, il prof. Giuseppe Fiori della Puglia, il prof. Gandelli Marino della Sovrintendenza scolastica della Provincia Autonoma di Bolzano, la prof.ssa Angela Granata della Basilicata, il prof. Enzo Martinelli del Veneto, il prof. Ugo Panetta della Calabria, il prof. Armando Pietrella della Sardegna, la prof.ssa Lucrezia Stellacci dell'Emilia Romagna)

– Responsabili Regionali di Pastorale della Scuola

– Responsabili Diocesani di Pastorale della Scuola

\* secondo i soggetti: dirigenti, docenti, genitori

\* secondo i livelli: primo ciclo, secondo ciclo dell'istruzione e della formazione professionale;

b) *la società civile e le associazioni di ispirazione cristiana che vi operano a vario titolo nel campo dell'educazione*

\* *secondo gli ambiti*: bioetico e delle tecnologie informatiche, dell'orientamento vocazionale, della formazione professionale, dell'educazione interculturale e interreligiosa;

\* *secondo i livelli*

– dell'animazione giovanile e della prevenzione;

– del recupero-riabilitazione;

– dell'orientamento;

– della formazione;

\* *secondo le dimensioni pastorali*:

– della catechesi e dell'orientamento vocazionale

– della pastorale familiare

– dell'animazione sociale e della pastorale del lavoro

– del tempo libero e sport.

I Gruppi, Movimenti, Associazioni presenti con una propria rappresentanza a questo Convegno sono l'Azione Cattolica Italiana (ACI), l'Associazione Cattolica Lavoratori Italiani (ACLI), l'Associazione Genitori (AGe), l'Associazione Genitori di Scuola Cattolica (AGeSC), l'Associazione Guide e Scout Cattolici Italiani (AGESCI), l'Associazione Italiana Maestri Cattolici (AIMC), l'Associazione Orientatori, i Cinecircoli Giovanili Socioculturali (CGS), il Centro Italiano Femminile (CIF), la Conferenza Italiana Superiori Maggiori (CISM), Comunione e Liberazione (CL/GS), il Centro Nazionale Vocazioni (CNV), la Compagnia delle Opere Educative (COE), la Confederazione Formazione e Aggiornamento Professionale (CONFAP), l'Ente Nazionale ACLI di Istruzione Professionale (ENAIP), la Federazione Italiana Istituti di Attività Educative (FIDAE), la Federazione Italiana Scuole Materne (FISM), la Federazione Organismi Cristiani Servizio Internazionale Volontari (FOCSIV), l'Associazione Nazionale Enti di Formazione Professionale (FORMA), il Forum delle Associazioni Familiari, il Movimento Cristiano Lavoratori (MCL), l'Associazione Media Education (MED), il Movimento di Impegno Educativo di Azione Cattolica (MIEAC), il Movimento per la Vita (MPV), Rinnovamento nello Spirito (RNS), L'Unione Cattolica Italiana Insegnanti Medi (UCIIM), l'Unione Consulenti Prematrimoniali e matrimoniali (UCIPEM), l'Unione Superiore Maggiori d'Italia (USMI);

Ciò sta anche a significare la grande importanza del laicato associato nella mediazione culturale tra gli ambienti di vita e le istituzioni educative, tra Parrocchia e società civile.

### 3. Rilevanza dei contenuti culturali

Si sono individuati quattro contenuti tematici cioè quattro priorità riconducibili alle prospettive del "Progetto Culturale cristianamente ispirato della Chiesa Italiana" e delle istanze più controverse del dibattito in corso. 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).*

Ciascun Seminario ha dato un contributo a 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”.

#### *I tema: manipolazione, artificializzazione, educazione*

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

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

Non è nuova la posizione di chi afferma che la scienza non è, in sé, né buona né cattiva, ma buono o cattivo ne è il suo uso: la questione delle nuove tecnologie ripropone e rafforza tale posizione. Una delle grandi derive della mentalità moderna e post-moderna, infatti, consiste nell’intendere in termini nettamente separati competenza professionale e sapere etico, con il risultato che la prima viene sottratta alla responsabilità umana ed il secondo viene relegato in un astratto mondo dei valori che non incide significativamente nella vita reale. D’altra parte, si capisce bene come non può essere legittimata una posizione che vede l’etica come un freno ai progressi scientifici e tecnologici e la morale come ostacolo al progresso.

#### *II tema: la costruzione dell’identità*

Ci si è soffermati su alcune manifestazioni:

- la diffusione di manifestazioni violente del corpo finalizzate a costruire una “corporeità inventata” a scapito della corporeità naturale;
- la difficoltà di sperare nelle possibilità di realizzare un progetto di realizzazione personale e insieme la paura di darsi un progetto a causa del conseguente precludersi delle possibilità di libera auto-realizzazione;

- il prevalere di un diffuso disorientamento valoriale che nell'adolescenza si evidenzia con l'espressione non tanto di valori etici, quanto di valori affettivi e relazionali;
- l'ambivalenza del rifiuto e della nostalgia dell'autorità.

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

- quali sono gli aspetti che una corretta preoccupazione pedagogica deve considerare e rendere presenti nei diversi contesti educativi, in primo luogo in quello della famiglia e della scuola?
- quali sono i 'doni' e gli appelli che il manifestarsi di questi fenomeni può portare all'educazione?
- la scuola, i contesti extrascolastici (a partire dalla famiglia) ed i media sono oggi sottoposti a tensioni e polarizzazioni di indicazioni, di interpretazioni e di valutazioni che rendono oltremodo difficile costruire itinerari e reti collaborative che siano nello stesso tempo rispettosi della libertà personale e capaci di conservare e 'salvare' tanto i messaggi della saggezza quanto anche i caratteri profondi della natura cristianamente intesa;
- il nuovo 'progetto culturale' della Chiesa Cattolica ha già iniziato ad affrontare questa ricerca, specialmente riflettendo sul concetto di educazione come rapporto intergenerazionale e quindi ci si chiede quali implicanze interpellano l'antropologia cristiana.

### *III tema: economia, lavoro, educazione*

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).

Ci si chiede se non occorra elevarci al di sopra di una prospettiva preponderantemente cognitiva e tecnologica, forse un po' troppo delimitante le affermazioni del Libro Bianco, rispettando i fondamenti dell'azione educativa, la quale mira a coltivare ambi-

zioni che vanno al di là di una prospettiva utilitaristica. Tutto questo, alla luce della Dottrina sociale della Chiesa, ci interpella.

#### *IV Tema: Interculturalità ed educazione*

L'orientamento interculturale si giustifica per ragioni educative prima ancora che per la presenza di persone appartenenti ad altre comunità etniche. Se l'educazione consiste nello sviluppo delle capacità umane fondamentali (riflessione, curiosità, giudizio critico, umiltà, apertura...) allora non può che essere interculturale. D'altra parte occorre una presa di posizione nei riguardi sia delle ideologie universaliste sia di quelle reattiviste. È impossibile dialogare se si relativizzano all'infinito le proprie posizioni.

È proprio in un simile contesto che diventa urgente chiederci quali sono le condizioni culturali ed educative di cui la scuola, la famiglia, la società civile e anche la comunità ecclesiale dovrebbero dotarsi per impostare correttamente l'azione educativa all'interno di questo mutamento?

#### 4. Pedagogia per nuovi percorsi educativi

Ma qual è oggi la situazione del sapere pedagogico tra scienza e sapienza? La situazione pedagogica si presenta con caratteri di piuttosto sconcertante decifrazione.

La mediazione pedagogica appare in difficoltà. Ad esempio *"...assume una rilevanza sempre più centrale il tema della (delle?) identità, rispetto al quale la costruzione di un approccio pedagogico è chiamata a destreggiarsi, per trovare una propria linea di sviluppo, fra le tentazioni ideologiche (tematiche etnico-razziali, grandi visioni totalizzanti) di timbro oggettivistico e le suggestioni psico-dinamiche (singolarità, clinicità) di tono soggettivistico. Ritrovare una salda nozione della persona nella sua multidimensionale unità e nella sua autentica relazionalità diventa, allora, un esercizio necessario per riconsolidare il terreno sul quale poggiare; ogni passo indietro, a questo riguardo, ha soltanto effetti disastrosi"* (C. Scurati).

Abbiamo rilevato, in funzione di una elaborazione culturale in grado di articolare dinamicamente e costruttivamente cultura, scienza e fede, la necessità che teologia e scienze dell'educazione convergano orientando con maggiore incisività gli operatori dell'educazione a operare in rete tra famiglia, scuola, società civile, comunità religiose di appartenenza. Ciò sembra sempre più urgente e indispensabile anche in chiave pastorale per collegare meglio ambiti che altrimenti rischiano di rinchiudersi in se stessi senza coinvolgere la comunità ecclesiale e civile.





## resentazione del Convegno (2)

Dott. VITTORIO SOZZI

Responsabile del Servizio Nazionale per il progetto culturale

Il percorso tematico sviluppato nell'ambito del progetto culturale, soprattutto con i Forum a cui partecipano esperti di diverse discipline, ci ha portato a interrogarci sul futuro della persona, interpellata da cambiamenti inediti e molto veloci. Già nel secondo Forum del 1998 il tema dell'integrazione europea veniva colto sotto la dimensione delle novità che sfidano l'elaborazione culturale dei cattolici. Da esso scaturiva la necessità di riflettere sulla fede cristiana come fattore di crescita nella libertà, all'interno dei rapidi e profondi mutamenti culturali della nostra epoca (terzo Forum del 2000) e poi sui nuovi scenari antropologici, con particolare attenzione alla dimensione del corpo, degli affetti e del lavoro (quarto Forum del 2001). Tale percorso ha avuto sbocco nel V Forum dell'aprile 2003 che, con la tematica affrontata, "Di generazione in generazione. La difficile costruzione del futuro", rappresenta un riferimento per i lavori di questi giorni. La pubblicazione degli Atti del V Forum è prevista per i primi giorni di marzo.

Ma anche nel percorso di animazione culturale è emersa la centralità della problematica educativa, colta come esigenza di individuare forme adeguate con cui trasmettere conoscenze, valori e stili di vita che sembrano oggi insignificanti per le persone immerse in un contesto culturale mutato. Si tratta di questioni che interpellano le forme della trasmissione dell'esperienza di fede e che investono la catechesi, la spiritualità, la popolarità dell'esperienza cristiana, la famiglia, la parrocchia, tutti temi attorno ai quali abbiamo sviluppato riflessioni, ma soprattutto abbiamo registrato attese e ricerca di orientamenti comuni.

Del resto è chiaro sin dall'inizio del nostro cammino che "i contenuti particolari del progetto culturale sono la mediazione sempre nuova dell'antropologia cristiana in rapporto alle situazioni storiche e mutevoli" (*Progetto culturale orientato in senso cristiano. Una prima proposta di lavoro*, 3).

Era pertanto inevitabile avviare una riflessione comune capace di cogliere le questioni, con attenzione soprattutto alle nuove, che toccano la vita della persona e che richiedono da parte della comunità cristiana una lucida capacità di analisi, ma anche l'elaborazione critica di idee e di comportamenti significativi da proporre quali punti di riferimento per l'uomo contemporaneo.

Compito non facile, abbiamo visto in questi anni, anche per la continua provvisorietà degli scenari e la complessità dei riferimenti, che non favoriscono l'elaborazione di un progetto di perso-

na, almeno nell'accezione classica del termine "progetto". Non mancano le iniziative che esprimono la volontà non solo di ragionare attorno al processo educativo, ma anche di proporre concretamente percorsi di educazione. Si avverte il bisogno di creare le condizioni perché i diversi interventi non rimangano isolati, perché si sviluppino un comune sentire su questioni che toccano l'esperienza di tutti. La comunità cristiana, che ha offerto un contributo determinante, accanto ad altre realtà educative, per il sostegno di un quadro educativo di riferimento, avverte tale difficoltà e si pone alla ricerca di risposte, che sono segnate però dai limiti della frammentarietà e della precarietà, tipici di questi nostri tempi.

Sono argomentazioni che ritornano nelle analisi dei nostri convegni, ma anche nell'attività generosa di chi si dedica, in ambiti differenti e con modalità anche originali, all'animazione culturale del territorio.

Sin dall'inizio del nostro comune impegno per dare concretezza alla proposta del progetto culturale abbiamo cercato di far crescere la disponibilità dei diversi soggetti a mettersi in relazione, a costruire una rete. Ci siamo preoccupati di dar vita ad un'esperienza diversificata per competenze e sensibilità, ma anche articolata nel territorio e pertanto attenta alle persone e alle idee, esprimendo una chiara intenzione educativa attenta sia ai contenuti che al metodo.

Abbiamo incoraggiato un incontro e una collaborazione tra persone e istituzioni che a diverso titolo, ma anche su piani differenti, siano in grado di sostenere la comunità cristiana e i credenti nell'opera di comunicazione del Vangelo, vivendo con intelligenza il nostro tempo. Proprio per questo abbiamo individuato due percorsi, quello della comprensione delle questioni e degli scenari nuovi che si dischiudono e quello della condivisione dell'esperienza, che non possono essere separati.

È stato dunque naturale proporre momenti di riflessione e di approfondimento su temi dibattuti dall'opinione pubblica, ma anche su questioni che riguardano il futuro delle persone e della società. Si è avvertita la necessità di sostenere ed incoraggiare occasioni di coinvolgimento attorno a contenuti ed iniziative che aiutino a ripensare continuamente la responsabilità dei credenti.

Prestando attenzione a queste esigenze, è stato proposto di avviare modalità di lavoro e di collaborazione che favoriscano concretamente lo sviluppo di una rete capace di far incrociare persone e questioni. L'esperienza dei primi anni ci dice che questa dinamica si è già messa in moto, come anche il percorso che ha portato a questo convegno dimostra. La proposta del progetto culturale sta già favorendo una maggiore organicità nel pensare e nel proporre idee ed attività. Occorre crescere ancora molto in questa direzione, con determinazione, uscendo da una logica di frammentarietà e quindi di autoreferenzialità, che è penalizzante.

Si tratta di mettere in campo un'agile rete di servizi culturali a sostegno della fatica di mediazione che le comunità cristiane e i singoli credenti sono chiamati a compiere ogni giorno. L'immagine della rete mette in evidenza la necessità di far crescere l'interazione tra i diversi soggetti che operano nello stesso territorio e con le stesse finalità, una ricchezza che non può essere sottratta alla comunità cristiana, soprattutto in questo tempo. Questa realtà, fatta di molteplici soggetti, non si sostituisce alle attività delle parrocchie e agli itinerari formativi che i singoli compiono nelle comunità di appartenenza, nelle associazioni e nei movimenti. Tuttavia perché queste proposte non siano staccate dalla vita reale delle persone, è necessario che siano continuamente verificate alla luce di ciò che si pensa, si dice, si sceglie, si programma nella società ai diversi livelli. Da qui nasce l'urgenza di un grande cantiere di lavoro in cui si elaborino e si diffondano continuamente riflessioni e idee che siano espressione di quella vivace attenzione alla vita dell'uomo che i credenti devono sempre avere, ma che sembra particolarmente necessaria in ogni fase di cambiamento. In questo senso favoriamo la crescita di una "rete di servizi culturali", non certo in chiave puramente organizzativa, ma come necessario strumento di elaborazione culturale e pertanto di partecipazione, in particolare di partecipazione laicale, all'opera di comprensione del nostro tempo e di elaborazione di proposte cristianamente ispirate.

Alla luce di tutte queste considerazioni e della breve esperienza del Servizio nazionale, abbiamo accolto la proposta di condividere con l'Ufficio nazionale per l'educazione, la scuola e l'università un itinerario di approfondimento sull'azione educativa, con l'obiettivo di fare crescere un comune sentire a servizio del bene delle persone e come occasione per riproporre un'attenzione che non può essere ignorata dalla comunità cristiana.

Ringrazio pertanto quanti hanno offerto il loro apporto di idee e di tempo per una riflessione che va ad arricchire l'articolata proposta del progetto culturale orientato in senso cristiano.

# S

## Saluto Per far fronte alle sfide

S.Em. Card. ZENON GROCHOLEWSKI  
Prefetto della Congregazione per l'Educazione Cattolica

Eminenza,  
On. Ministro,  
Eccellenze,  
Distinte autorità,  
Signore e Signori,

1. Sono lieto di rivolgere il saluto della Congregazione per l'Educazione Cattolica e mio personale ai qualificati partecipanti al Convegno Nazionale sul tema "Le sfide dell'educazione", promosso dalla Commissione Episcopale per l'educazione cattolica, la scuola e l'università della Conferenza Episcopale Italiana. Porgo un cordiale omaggio a Sua Eminenza il Card. Camillo Ruini, Presidente della Conferenza Episcopale Italiana, ed all'On. Letizia Moratti, Ministro dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca scientifica dell'Italia. Ringrazio, inoltre, S. Ecc.za Mons. Cesare Nosiglia, Presidente della Commissione Episcopale per l'invito rivoltomi a presenziare a questa Sessione inaugurale.

Essendo questo incontro frutto dell'impegno organizzativo dell'Ufficio nazionale per l'educazione, la scuola e l'università, desidero esprimere il mio vivo compiacimento anche a detto Ufficio, che da molti anni lavora per promuovere e sostenere la pluriforme realtà dell'educazione cattolica in Italia ed anima, attraverso opportune iniziative, la formazione degli educatori e la necessaria qualificazione dal punto di vista umano e spirituale di chi è chiamato ad operare nelle istituzioni scolastiche della Chiesa o a portare la sua testimonianza cristiana nel mondo educativo e scolastico.

2. I quattro seminari di studio, svolti nel corso del 2003 come preparazione al Simposio, evidenziano la complessità dei problemi che la scuola unitamente alla Chiesa, alla famiglia ed alle altre agenzie presenti sul territorio sono chiamate ad affrontare. A queste sfide, che vanno accolte e analizzate criticamente, si deve far fronte con un *progetto educativo di ampio respiro*, saldamente fondato sull'antropologia cristiana e sulla ricchezza della tradizione educativa cattolica.

3. Non sfugge a nessuno quanto *l'arte dell'educare e del formare sia divenuta difficile*. Le nuove tecnologie ci portano il mondo

in casa, rivoluzionano le condizioni di lavoro e richiedono una grande flessibilità nei processi di apprendimento. Lo sviluppo delle conoscenze scientifiche e tecniche, pur recando un indubbio progresso all'umanità, pone dei gravi problemi etici per i quali è richiesto un maggiore impegno culturale, formativo e morale. La mondializzazione che allarga gli orizzonti dei nostri interessi, rafforza l'esigenza dell'identità culturale e del dialogo. Questa situazione mette anche in evidenza i gravi problemi riguardanti la famiglia, i giovani, il lavoro, i rapporti interpersonali e i valori della vita.

Sta maturando quindi nelle nostre società la necessità di un'azione formativa più adeguata, capace di rispondere ai nuovi bisogni. In questa prospettiva la sfida educativa non solo è collegata agli obiettivi dell'apprendimento delle conoscenze, ma riguarda il senso stesso e la finalità dell'educazione.

4. Il sapere rappresenta *una grande risorsa* per l'uomo contemporaneo, che trova in esso un elemento essenziale per acquisire le competenze relazionali e organizzative necessarie ad inserirsi nella vita professionale e sociale.

Il sapere, però, è anche un valore ed una risorsa in sé che, una volta interiorizzato, permette alla persona di avere un quadro di riferimento, di decifrare e comprendere la realtà, di operare scelte esistenziali, in base a personali criteri di giudizio.

Ora, alla scuola spetta il compito di trasmettere un "sapere sano", cioè di presentarsi come "scuola di cultura", che promuove i processi di individualizzazione, socializzazione e spiritualizzazione con l'aiuto delle conoscenze che convergono non solo sui fatti, ma sull'"essere".

È necessario, quindi, insieme agli obiettivi, promuovere nella scuola anche i valori e i significati, dato che al centro del processo formativo non vanno poste le discipline in se stesse, bensì l'espansione e lo sviluppo della persona, come centro di intenzionalità, di riflessione, di scelta.

5. Di fronte ad una problematica così vasta, bisogna avere una strategia di risposta e questa non può che collocarsi nell'orizzonte fecondo dell'*antropologia cristiana*.

Nei momenti critici dei cambiamenti d'epoca si tende a mettere in discussione tutto, come se tutto dovesse cominciare da zero: oggetto di questo atteggiamento è anche l'educazione, il suo ruolo, la sua missione, le istituzioni che la esprimono. La risposta che i credenti sono chiamati a dare non può prescindere dal ricco patrimonio di fede che abbiamo ereditato e soprattutto dalla comprensione dell'uomo rivelataci in Cristo.

L'uomo contemporaneo certamente ha migliorato le sue abilità, la sua efficienza, ha accresciuto le capacità di manipolazione

della realtà e della stessa vita umana nei suoi elementi originari e costitutivi, basti pensare alle bio-tecnologie e a tutte le forme dell'ingegneria genetica. Tuttavia è altrettanto innegabile che l'uomo della nostra epoca è arrivato ad un punto di autocontraddizione, in cui si ritrova incapace di rispondere alle questioni che la vita gli pone. Questa condizione ha innescato un bisogno diffuso di riflessione sulla persona umana nella totalità dei suoi diritti e doveri. Di quale persona si tratta? L'antropologia cristiana ci dice che essa non è solo la somma delle sue dimensioni orizzontali, ma è armonica composizione con le sue dimensioni etica, spirituale e religiosa. In questo senso l'educazione mira a formare persone nella loro globalità, capaci di vivere dignitosamente la vita, di relazionarsi, di collocarsi da soggetti liberi e responsabili nella società. I giovani devono essere in grado di aprirsi progressivamente alla realtà e di formarsi a una sana e robusta concezione di vita, in cui i valori umani, spirituali e religiosi non siano estranei.

6. Tali frutti, nelle situazioni concrete, non sono semplicemente il risultato di mezzi strutturali e tecnologici avanzati, ma soprattutto l'effetto dell'opera di persone, perché *l'educazione passa da persona a persona*. In altre parole, la bontà di una scuola non dipende solo dalla qualità dei mezzi di cui è dotata, ma particolarmente dal fatto che essa sia o meno una costruttiva comunità di persone.

Di conseguenza risulta evidente l'importanza della comunità educativa e dello stile dei rapporti, che in essa si instaurano. "Nel corso dell'età evolutiva sono necessarie relazioni personali con educatori significativi e le stesse conoscenze hanno maggiore incidenza nella formazione dello studente se poste in un contesto di coinvolgimento personale, di reciprocità autentica, di coerenza di atteggiamenti, di stili e di comportamenti quotidiani"<sup>2</sup>. Infatti, la sapienza pedagogica cristiana ha sempre considerato il processo educativo non in astratto, ma nell'ottica di relazioni interpersonali fondate sull'amore. Solo a partire da questo si possono fare degli efficaci progetti educativi in cui ciascuno svolge la sua funzione peculiare.

7. Un altro elemento importante per affrontare la sfida educativa di oggi è *il coinvolgimento di tutti*. Nessuno può restare alla finestra. La società complessa mette in evidenza più che mai che l'educazione non può essere perseguita dalla scuola da sola, e tanto meno da persone singole. L'educazione è un'impresa comunitaria e il sistema educativo è un sistema "a rete", nel quale interagiscono diversi soggetti educanti, ciascuno con la propria originalità: la fa-

<sup>2</sup> CONGREGAZIONE PER L'EDUCAZIONE CATTOLICA, *La scuola cattolica alle soglie del terzo millennio*, Roma, 1997, n. 18.

miglia, la scuola, la comunità ecclesiale, lo Stato, le associazioni e le diverse aggregazioni presenti sul territorio.

È forte la tentazione di scaricare sulla scuola molte istanze che, di per sé, non sono di sua pertinenza, quali: assicurare l'avvenire dei giovani, compensare i disagi legati alle condizioni sociali dei ragazzi, farsi carico degli studenti nelle ore in cui i loro genitori lavorano. La scuola deve saper riconoscere i suoi limiti educativi, ma nello stesso tempo deve assumersi la responsabilità di essere parte di un sistema educativo integrato. La scuola, a sua volta, vive di interazione tra le diverse realtà che la compongono al suo interno e la fanno essere una comunità.

8. Nel contesto odierno una sfida particolarmente significativa è creata dal *fenomeno della mobilità umana e delle migrazioni*, in un orizzonte in cui la mescolanza delle culture e dei linguaggi caratterizza in maniera sempre più netta vasti settori della società. Anche la realtà italiana diventa sempre più multietnica e multiculturale. Tale situazione spinge a riflettere e ad interrogarsi sul rapporto tra culture e tra persone.

Ogni cultura è uno sforzo di riflessione sul mistero dell'uomo, è un modo di dare espressione alla dimensione trascendentale della vita. L'accoglienza della propria cultura come elemento strutturante la propria personalità, è un dato di esperienza universale. Nel campo della cultura l'educazione ha la responsabilità di trasmettere la consapevolezza delle proprie radici e fornire punti di riferimento che consentano di definire la propria personale collocazione nel mondo.

In questa prospettiva l'educazione e la scuola sono chiamate a fornire alle giovani generazioni gli elementi indispensabili per sviluppare una visione interculturale; si tratta di un vero cambiamento di paradigma al livello pedagogico che deve condurre a costruire un destino comune attraverso atteggiamenti di convivialità, di cooperazione, di simpatia, per un cammino di civiltà da fare insieme. Non è certamente un modello semplice o di facile attuazione. Esso, da una parte, impone la ricerca dei fondamenti etici che devono caratterizzare l'esperienza culturale comune, dall'altra, richiede di evitare la perdita della propria identità e l'assunzione di modelli generici, che potrebbero condurre alla frammentazione e trasformarsi in fattori di instabilità.

In tale ottica il dialogo assume un ruolo fondamentale, come ha ricordato il Papa: *“il dialogo tra le culture [...] emerge come un'esigenza intrinseca alla natura stessa dell'uomo e della cultura*. Espressioni storiche, varie e geniali dell'originaria unità della famiglia umana, le culture trovano nel dialogo la salvaguardia della loro peculiarità e della reciproca comprensione e comunione. Il concetto di comunione [...] non è mai appiattito nell'uniformità o forzata

omologazione o assimilazione; è piuttosto espressione del convergere di una multiforme varietà, e diventa perciò segno di ricchezza e promessa di sviluppo”<sup>3</sup>.

9. Nell’augurare a ciascuno di Voi giornate proficue di lavoro, di studio e ricche di scambi di esperienze, sono certo che il Convegno costituirà un segnale forte dell’impegno che il mondo cattolico assume nei confronti della sfida educativa di oggi: un impegno che esige dedizione, lavoro, generosità, capacità di analisi, ma che si nutre anche di speranza e di gioia, perché attraverso di esso si costruisce il futuro della Chiesa, dell’Italia, dell’umanità, affidato alle giovani generazioni, le “sentinelle del mattino in quest’aurora del nuovo millennio”<sup>4</sup>. Che Dio benedica, ricompensi e renda fecondi gli sforzi ed il lavoro educativo di ciascuno.

<sup>3</sup> GIOVANNI PAOLO II, *Dialogo tra le culture per una civiltà dell’amore e della pace*, Messaggio per la giornata mondiale della pace, 1 gennaio 2001, n. 10.

<sup>4</sup> GIOVANNI PAOLO II, Lett. Ap. *Novo millennio ineunte*, n. 9.



# S

## aiuto

# Per una scuola votata allo sviluppo della persona

On. LETIZIA MORATTI

Ministro dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca

Ho accolto con gioia il vostro invito perché la Chiesa e il mondo cattolico in Italia e in Europa svolgono un ruolo decisivo nella costruzione dei cittadini europei di oggi e di domani.

Le scuole, le università cattoliche, le associazioni delle famiglie cattoliche in Italia e in Europa contribuiscono oggi a formare comunità locali dove quotidianamente si sperimentano nuove vie dell'educazione, dove si promuovono le professionalità richieste dal mondo di oggi, dove si sperimentano nuove vie della ricerca scientifica e dove si formano le nuove generazioni, si aggiornano e maturano uomini e donne pronti a partecipare da protagonisti al domani della nostra società, custodi dei valori di giustizia, libertà, pace e solidarietà.

Anche noi nell'opera di riforma del sistema educativo ci siamo ispirati al richiamo fatto dal Santo Padre al Parlamento Italiano: "l'uomo vive di un'esistenza autenticamente umana grazie all'educazione e alla cultura. È mediante l'educazione e la cultura che l'uomo diventa più uomo, accede più intensamente all'essere che gli è proprio. Il valore umano della persona è in diretta ed essenziale relazione con l'essere e non con l'avere".

Famiglia e sistema educativo per noi svolgono un compito fondamentale nella formazione dei giovani ed hanno la primaria responsabilità nella trasmissione di valori umani e morali, poiché in ogni altro luogo della nostra società questa continuità di trasmissione ci appare oggi spezzata proprio dalla modernità senza cultura, senza storia e senza radici che minaccia i legami sociali, lo spirito dell'accoglienza.

Il progetto educativo e formativo delle nuove generazioni che si sta ormai definitivamente affermando in Europa, e che la Riforma della Scuola intercetta pienamente, è al tempo stesso "sociale" ed "economico".

Ai giovani di oggi e di domani, che rappresentano la più importante risorsa strategica per il nostro sviluppo, siamo infatti chiamati ad offrire un sistema "etico" ed al contempo "professionalizzante", un sistema di istruzione e formazione che sia capace di dif-

fondere il senso del vivere civile e della convivenza sociale, formando coscienze che custodiscano il valore della vita, del rispetto reciproco, della responsabilità personale, della legalità, della giustizia, della democrazia e della pace, e che in eguale modo sappia dare loro migliori garanzie di occupabilità e di reddito.

Questa strategia in Europa è definita con gli obiettivi del Consiglio d'Istruzione del maggio 2003, che ha individuato cinque traguardi:

1. aumentare il numero dei diplomati a conclusione del ciclo di istruzione secondaria, arrivando fino all'85% della popolazione ventiduenne;
2. aumentare, almeno del 15%, il numero dei laureati nelle discipline scientifico-tecnologiche;
3. aumentare, almeno del 20% entro il 2010, la capacità di lettura dei ragazzi quindicenni;
4. aumentare la partecipazione all'innovazione life long learning, per raggiungere almeno il 12,5% della popolazione in età lavorativa tra i venticinque ed i sessantaquattro anni;
5. ridurre la dispersione scolastica in modo da portarla dal 20% al 10% entro il 2010.

All'interno di questo quadro europeo abbiamo inserito i concetti ed i valori di fondo della riforma:

a. *la libertà come scelta consapevole*: la libertà come scelta consapevole vuol dire libertà di scelta nei programmi e nei Piani di studio personalizzati; nella determinazione del Portfolio delle competenze. Vuol dire responsabilità progettuale delle scuole e degli insegnanti, libertà di apprendimento e scelta educativa delle famiglie perché le scuole rispondano ai bisogni educativi degli studenti.

b. *La flessibilità come valore*: introduciamo il concetto di flessibilità strutturale cioè un sistema unitario ma differenziato dai 3 ai 21 anni con opzioni di ingresso e di uscita (anticipi), con pluralità di percorsi e di soggetti formativi: modalità, durata e luoghi diversificati, certificati tramite il portfolio.

Flessibilità strutturale significa anche flessibilità interna ai percorsi con quote opzionali e facoltative dei piani di studio personalizzati, quote regionali ed orientamento continuo con il sistema dei crediti e reversibilità delle scelte, incluse l'alternanza scuola-lavoro.

c. *L'equità in educazione*: lavoriamo per il successo formativo di tutti gli alunni attraverso l'obbligo al diritto-dovere all'istruzione e alla formazione per almeno 12 anni o, comunque, sino al conseguimento di una qualifica entro il diciottesimo anno di età. Si passa così dalla scuola di massa alla scuola di qualità per tutti e per ciascuno.

d. *La pari dignità dei due sistemi del secondo ciclo*: operiamo per la circolarità tra Istruzione e Formazione professionale grazie ad

un profilo in uscita unitario, all'innalzamento dei livelli qualitativi dell'Istruzione e Formazione professionale. Entrambi i sistemi garantiscono esiti superiori, professionali e accademici e valorizzano la formazione lungo tutto l'arco della vita (*longlife learning*), grazie anche al potenziamento della Formazione Tecnica Superiore.

e. *La qualità del sistema educativo*: Introduciamo l'innovazione degli obiettivi e degli standard di apprendimento attraverso la modernizzazione delle competenze (lingue, nuove tecnologie e cultura scientifica); la comparabilità, la trasparenza, la trasferibilità ed un riconoscimento delle competenze a livello regionale, nazionale, europeo. Un obiettivo che vogliamo raggiungere con l'istituzione del Servizio Nazionale di Valutazione e la formazione iniziale e continua degli insegnanti per una nuova professionalità della docenza.

f. *La cooperazione come risorsa*: la nuova scuola della Repubblica implica così più politiche nazionali (Università e Ricerca, Economia, Lavoro e politiche sociali, Attività produttive, Innovazioni tecnologiche); politiche regionali e locali; politiche delle singole istituzioni scolastiche (POF); politiche delle reti locali (sussidiarietà orizzontale); ricerca e sperimentazione continue.

Con questi valori stiamo costruendo una scuola che mette in sintonia i giovani con i loro studi, con le loro carriere professionali e li aiuta a sviluppare i loro talenti, perché possano trovare un lavoro ben retribuito.

È una scuola che educa i giovani all'etica della responsabilità individuale e della solidarietà verso gli altri. L'educazione e l'istruzione sono prima di tutto servizio alle famiglie, in continuità e cooperazione con esse, vera forza morale e materiale per la crescita del nostro Paese.

L'obiettivo è quello di "costruire" una scuola che tenga conto della molteplicità delle esperienze personali, sociali, affettive, amicali, di cui ciascuno è portatore, della qualità e quantità delle occasioni di apprendimento esistenti, e che favorisca la crescita di identità personali autodifferenziali (a partire da quelle di genere), piuttosto che autoreferenziali tenendo conto della crucialità che assumono gli aspetti relazionali, comunicativi, sociali, in una società reticolare come quella che si sta delineando.

La Riforma, infatti, si colloca in questo scenario complesso, e contribuisce a creare le condizioni per costruire un sistema educativo e formativo che, di fronte al nuovo rapporto tra esperienze e saperi, favorisca lo sviluppo, accanto alla dimensione cognitiva dell'educazione, della dimensione socio-affettivo-relazionale, che promuova una efficace mediazione tra saperi codificati e saperi emergenti, che coniughi saldamente "il processo di costruzione dei saperi e delle competenze ad un processo di formazione dei caratteri valoriali e identitari della persona".

Per tali ragioni è necessario che la scuola promuova e sviluppi un rapporto di collaborazione con la famiglia, che favorisca la creazione e diffusione di spazi di aggregazione che, all'interno di un nuovo e coeso rapporto tra scuola e territorio, scuola e società, offrano ai giovani occasioni di progettazione, confronto, partecipazione, interazione, ecc. favorendo la coesione sociale.

Il volontariato nella scuola, nella sua valenza educativa, si colloca in questo contesto e nella sua più ampia dimensione di educazione alla convivenza civile – che è l'obiettivo prioritario dell'educazione e della formazione – diviene uno dei paradigmi sul quale rifondare il sistema educativo.

In tutta Europa, e non soltanto in Italia, il sistema educativo è chiamato a compiere un grande salto culturale. Lo potrà fare attualizzando e facendo proprie le antiche radici cristiane della cultura europea, senza mai rinunciare per questo agli apporti di modernità che dovrà dare. Ciò consentirà di recuperare il ricco patrimonio di civiltà che ha permesso di superare le guerre e le divisioni, di costruire le nostre democrazie, di erigere una cultura di valori condivisi quali i valori dell'altruismo e della comprensione. I valori di una cultura autenticamente umanistica.

Prima di chiudere, desidero ricordare ancora che la Riforma della scuola e tutti i provvedimenti che abbiamo adottato in questi anni di lavoro non avranno conseguenze positive se famiglia e sistema educativo non svolgeranno un compito fondamentale nella formazione dei giovani, avendo la primaria responsabilità nella trasmissione di valori umani e morali. I docenti di tutte le scuole d'Italia devono sempre stringere rapporti profondi con le famiglie, perché non si sentano sole nell'educare i propri figli, in modo particolare in quei momenti nei quali per i genitori può essere più difficile un dialogo profondo e costruttivo con i figli, mentre la scuola può diventare un punto di riferimento nel creare occasioni di incontro che favoriscano questo dialogo. Applicando la Riforma, stiamo quindi costruendo una scuola come comunità, aperta al confronto con esperienze diverse che interagiscono con il processo formativo, in primo luogo il volontariato, valorizzando e stabilendo con esse rapporti di collaborazione fattiva nell'interesse unico dei giovani.

Sono felice di avervi a fianco per il successo di questo grande progetto: costruire una scuola votata interamente allo sviluppo della persona.



# soluzione

## Educare oggi: sfide e compiti della Chiesa italiana alla luce dell'antropologia cristiana

S.Em. Card. CAMILLO RUINI - Vicario di Sua Santità per la diocesi di Roma; Presidente della Conferenza Episcopale Italiana

1. L'importanza del tema dell'educazione, in riferimento alle sfide e alle prospettive poste dalla modernità e dal trapasso culturale in atto, è crescente. Nel corso degli ultimi anni la Chiesa italiana ha seguito con particolare attenzione la complessa vicenda della riforma scolastica, con l'intento di cogliere gli orientamenti e le coordinate culturali ad essa sottese.

Il denominatore comune delle problematiche sottostanti alle riforme prospettate è sicuramente l'esigenza di ripensare e rimettere l'uomo al centro della politica, dell'economia, della cultura e, perciò, anche dell'azione educativa. Per questo è indispensabile, oggi, investire in educazione, anche sotto il profilo pastorale, secondo linee progettuali chiare in ordine ai fini da perseguire, ai valori da promuovere e ai protagonisti da sostenere.

2. Nel percorso del progetto culturale si è parlato delle possibilità, da parte della fede cristiana, non già di arrestare i cambiamenti in atto, ma di orientarli e indirizzarli. Si è cominciato ad affrontare, in questa ottica, il problema del nostro futuro, in ordine alla costruzione di un "progetto di vita buona", il problema della trasmissione di generazione in generazione della cultura e della fede, dimensioni non riducibili l'una all'altra e tuttavia profondamente interconnesse.

Il problema della trasmissione della fede non è risolvibile soltanto all'interno della comunità cristiana, senza porsi il problema del divenire della società e della sua cultura e delle nostre capacità di orientare questo divenire, nelle sue manifestazioni ma anzitutto nei suoi presupposti e fattori dinamici. Su questo versante la consapevolezza delle trasformazioni culturali e del loro impatto sulla vita e sui processi di costruzione dell'identità personale e sociale sta portando la comunità ecclesiale nel nostro paese a interrogarsi sulla necessità di dare il *primato all'evangelizzazione* anche e soprattutto

nei percorsi di iniziazione alla fede, coinvolgendo in questo radicale ripensamento anche la parrocchia.

Ma il Vangelo di Gesù altro non è che il Vangelo che è Gesù. In lui appare a noi il volto di Dio e nel contempo l'uomo è rivelato a se stesso. In lui si rivela e si compie *l'umanità nuova, l'uomo nuovo*. Non basta quindi ripetere verbalmente la formula del *kerygma* ("Cristo è morto ed è risorto") senza un adeguato sforzo di ritraduzione del messaggio e di una sua intelligente e creativa inculturazione. L'irrinunciabile dovere della proposta della Chiesa di dire in Cristo la *verità sull'uomo* chiede oggi di essere adempiuto mediante un rinnovato e convinto annuncio accompagnato dal dialogo con la cultura odierna (spesso pesantemente condizionata da visioni unilaterali) allo scopo di superare la separazione tra Vangelo e cultura.

Studiare le condizioni dell'essere e del diventare cristiani oggi è pertanto compito intrinseco della nuova evangelizzazione, proprio perché la persona e la comunità cristiana in Italia si trovano al centro di un complesso di trasformazioni che "si risolvono tutte in trasformazioni dell'ethos civile". Occorre rendere il percorso formativo ecclesiale centrato sull'annuncio, prestando attenzione alle sue condizioni di possibilità e di esercizio, per metterci in grado di proporre stili di vita cristiani praticabili e plausibili.

3. D'altra parte, quello di imprimere un diverso orientamento al divenire della società e della cultura non è un problema soltanto della Chiesa: sembra essere infatti una necessità per la società stessa, se intende assicurare le condizioni per un proprio futuro che sia umanamente migliore del passato e del presente. Tale è anche la questione educativa che questo Convegno intende approfondire nei termini di una sfida riguardante la stessa possibilità di trasmissione culturale tra generazioni, che chiama in causa la famiglia, la scuola, le associazioni operanti nella società civile, i media e le stesse comunità ecclesiali ai vari livelli. In effetti l'educazione, in quanto trasmissione della cultura di un popolo da una generazione all'altra, consiste nel rendere partecipi le nuove generazioni di ciò che sta alla radice della vita comune, vale a dire del senso profondo e ultimo del vivere, così come si trova inscritto nelle forme di vita personali e sociali della generazione adulta.

Questo Convegno rappresenta dunque una tappa nel comune cammino di riflessione civile ed ecclesiale circa i modi con cui l'uomo vive e trasmette la sua cultura, con cui concretamente costruisce il suo futuro.

4. La possibilità stessa dell'educare, nel suo significato di "generare", implica il ricupero di una prospettiva realistica, attraverso cui far rivivere una cultura delle istituzioni (in specie di quelle educative) come luoghi di mediazione degli interessi e di trasmissione

di un “senso”, in alternativa a una vita pubblica che sembra ormai irrimediabilmente scissa tra le progettualità di vertice e la quotidianità feriale delle relazioni personali. Proprio per questo il Convegno odierno vede convocati, ad un livello articolato per Regione, non solo il mondo della scuola (direttori generali degli uffici scolastici regionali – dirigenti, docenti, genitori), ma anche quello della famiglia (dove l’atto del generare educativo trova il suo punto più radicale e in un certo senso decisivo), quelli delle associazioni (professionali e non) di ispirazione cristiana, dei *media* e anche delle parrocchie (itinerari formativi dell’educazione cristiana, oratori, sale della comunità...). È possibile ricomporre la frammentazione individualistica e la frattura tra pubblico e privato, evidenziare possibili percorsi di continuità educativa tra famiglia, scuola, territorio e comunità cristiane? Nel contesto culturale odierno è urgente chiedersi come attivare le migliori condizioni per garantire l’*unità dell’atto educativo* che, nella coscienza della persona e nelle istituzioni, permetta di porre in rapporto di continuità dinamica e critica le dimensioni della fede, quelle della cultura e quelle della vita.

I lavori del Convegno si soffermeranno su alcuni contenuti tematici o luoghi dove la trasmissione culturale tra generazioni evidenzia un’accentuata divaricazione: quelli della bioetica, della rivoluzione digitale nel campo delle tecnologie informatiche, della costruzione dell’identità, della formazione alla professionalità in relazione alle trasformazioni dell’economia e dei processi lavorativi, dell’educazione interculturale e interreligiosa. Il Convegno potrà offrire pertanto un contributo prezioso anche per concrete iniziative culturali, nel contesto dei rapporti tra scuola, formazione professionale, famiglia e associazioni, oltre che per quel “discernimento comunitario” che coinvolge la comunità ecclesiale in tutte le sue componenti.

Mi soffermerò dunque su alcune prospettive particolarmente significative, che riguardano le relazioni, basilari per l’educazione, tra i soggetti operanti nel territorio: la famiglia, il sistema di istruzione e di formazione, la comunità cristiana.

5. Nelle società di massa l’appropriazione del patrimonio culturale non avviene spontaneamente, ma è affidata alle istituzioni appositamente deputate (il sistema scolastico e formativo in particolare), come è ben comprensibile data la complessità delle dinamiche socio-culturali in atto. L’appropriazione non può dar luogo però ad una più profonda assimilazione se non coinvolge l’identità personale e quelle questioni, collegate al senso ultimo della vita, che rimandano al vissuto e alle realtà di riferimento della generazione giovanile. Un sapere educativo che concorra alla crescita personale non può prescindere da essa senza rimanere inefficace per la stessa crescita culturale.

La famiglia è attualmente oggetto di un processo di marginalizzazione nel privato e in un certo senso lo sono anche le comunità cristiane. La famiglia infatti appare tendenzialmente espropriata delle sue fondamentali competenze in ordine alla trasmissione della cultura. Allo stesso modo anche l'esperienza della comunicazione e della crescita nella fede tende a non essere riconosciuta nella sua valenza sociale e culturale. Se non appare chiara alla coscienza dei giovani questa ragione di coerenza tra i modelli proposti dalle istituzioni (*in primis* la scuola) e la "verità" annunciata dall'esperienza relazionale primaria della famiglia, l'appropriazione di quei modelli rimarrà solo un fatto esteriore e non darà luogo ad un processo di identificazione. L'apporto della scuola e delle istituzioni deputate all'educazione è d'altronde necessario perché si compia adeguatamente il processo di trasmissione culturale.

Uno sguardo alla direzione in cui sembrano andare la cultura e i costumi rafforza le motivazioni di una simile attenzione alla formazione della persona. «Sono impressionato dal sentimento di paura che dimora sovente nel cuore dei nostri contemporanei», ha detto il Papa nel discorso del 12 gennaio scorso al Corpo Diplomatico, rinnovando e per così dire "aggiornando" la diagnosi che aveva proposto 24 anni prima nell'enciclica *Redemptor hominis* (nn. 15-16). Il Papa aggiunge giustamente che tutto questo può cambiare, in quanto «ognuno può sviluppare in se stesso il proprio potenziale di fede, di probità, di rispetto altrui, di dedizione al servizio degli altri». Proprio le capacità di sviluppare questo potenziale appaiono tuttavia gravemente ostacolate, anzitutto a quel livello sorgivo che riguarda le attitudini a riflettere e valutare. Così, in questi ultimi mesi, si è scritto di un "anno zero" del pensiero, inutilmente occultato dalla moltitudine degli annunci di novità, di proposte e di opinioni.

Questa situazione, che non facilita una responsabile presa di coscienza riguardo a noi stessi e alla realtà che ci circonda, rende ancora più difficile l'autentico processo di trasmissione culturale. Essa richiede pertanto un consapevole impegno pastorale che abbinati alla proposta di fede la cura per la maturazione delle capacità critiche della persona, e uno sforzo a tutto campo per incidere sull'attuale sistema informativo e formativo.

Per conferire valenza educativa al processo di trasmissione culturale appare dunque necessario dar vita ad un patto che metta in rete sul territorio l'apporto delle istituzioni, e al contempo riconoscere il ruolo imprescindibile delle primarie relazioni familiari e delle appartenenze religiose.

6. In particolare, per quanto riguarda l'attuale sforzo per rinnovare lo slancio missionario delle nostre comunità parrocchiali, si tratta di trovare il filo che possa garantire la continuità della tradizione della fede all'interno del mutamento culturale che caratteriz-



za il nostro tempo. Non quindi una resa di fronte al processo di frammentazione presente nell'esperienza religiosa, ma la consapevolezza che questa esperienza è pienamente umana solo se è anche socialmente condivisa, storicamente rilevante.

La domanda che ci poniamo è la seguente: 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?

La domanda ci sprona a capire se la parrocchia, nella sua forma e nelle sue modalità attuali, è all'altezza di affrontare la sfida della cosiddetta secolarizzazione e di un "ritorno del sacro" non esente da ambiguità; ci invita a discernere se le comunità locali siano realmente capaci di alimentare nei loro membri, soprattutto laici, quello zelo apostolico e quella urgenza di annunciare Cristo che sono richiesti dalla nuova evangelizzazione, instancabilmente richiamata dal Santo Padre.

Servire l'educazione non è compito solo della scuola. Lo è anche della Chiesa e in particolare della sua azione pastorale, oggi tesa all'evangelizzazione anche attraverso l'iniziazione cristiana e la catechesi. Si avverte l'esigenza di recuperare la dimensione educativa e culturale dell'annuncio della salvezza, in quanto centrato sulla persona.

7. Tre aspetti sembrano particolarmente significativi. La definizione dei contenuti che dovranno tradurre nell'azione educativa quanto prospettato dalla riforma della scuola. Si tratta di saperi che devono concorrere alla funzione critico-educativa della cultura e quindi non possono essere semplicemente piegati alle esigenze informativo-addestrative; occorre realizzare la promozione della razionalità, della libertà e della responsabilità, evitando i rischi di un impianto funzionalistico. Un'educazione così intesa non può ignorare le grandi domande di senso e l'apertura alla trascendenza.

Ma il problema della definizione dei contenuti nella nuova scuola si pone tenendo conto del fatto che questa responsabilità ricadrà anche sulle singole scuole, in forza dell'autonomia ad esse riconosciuta. In seguito alla riforma del Titolo V della Costituzione per la prima volta, e in maniera formale, le istituzioni scolastiche e formative sono *riconosciute autonome dalla nostra Costituzione* e non solamente da una legge ordinaria, come la legge n. 57/1997.

Inoltre gli articoli 117 e 118 della Costituzione permettono ulteriori precisazioni, nella direzione soprattutto della *sussidiarietà*. Anzitutto, l'attività scolastica e formativa è espressione della società civile, entro le norme generali di competenza dello Stato e le leggi ordinarie di iniziativa regionale. In questo quadro anche le istituzioni scolastiche non statali che operano nel rispetto delle norme generali devono godere di piena libertà ed essere accessibili a tutti. Ciò significa che il processo di riforma va nella direzione di una maggiore responsabilità educativa e culturale affidata alle comunità locali. Di qui l'importanza di porre il tema educativo al centro di una rete di relazioni e di soggetti operanti nel territorio.

L'introduzione di un percorso graduale e continuo di formazione professionale, parallelo a quello dell'istruzione liceale e universitaria dai 14 ai 21 anni, che porti all'acquisizione di qualifiche e titoli, fa sì che la formazione professionale non venga più concepita come un addestramento finalizzato esclusivamente all'insegnamento di destrezze manuali. Essa diventa piuttosto un percorso capace di rispondere alle esigenze del pieno sviluppo della persona, secondo un approccio specifico fondato sull'esperienza reale e sulla riflessione, e quindi è in grado di intervenire nel processo di costruzione dell'identità personale. È questo un ambito significativo di incontro tra scuola e mondo del lavoro.

8. Il primato dell'educazione di fronte a queste sfide significa anche testimoniare in un contesto fortemente pluralistico una chiara visione antropologica, tesa a impedire al pluralismo di smarrirsi nella confusione. Si tratta di un contributo culturale insostituibile, che ha lo scopo di contribuire a fondare, ad aggiornare e a rimotivare l'impegno educativo, soprattutto per quanto riguarda le mete ultime, le grandi domande di senso, l'apertura alla trascendenza, per sconfiggere la cultura della banalità, purtroppo diffusa anche nel mondo della scuola.

Ad esempio, nella legge di riforma appare utilizzata per la prima volta l'espressione "convivenza civile", assunta come sintesi di vari tipi di educazione (alla cittadinanza, ambientale, stradale, alla salute, alimentare, all'affettività). Tutto ciò significa che la scuola si assume, tra i suoi compiti educativi, anche i comportamenti e gli atteggiamenti degli alunni. Non si tratta di una nuova disciplina, ma di un compito che vede impegnati tutti i docenti. L'obiettivo si presenta nobile e degno: la scuola è interessata anche alla saggezza del vivere e dell'agire bene. Nello stesso tempo, però, il compito appare assai problematico, se pensiamo al disorientamento della società in cui viviamo e al clima di relativismo diffuso che si respira. Si può paventare, lecitamente, che non si vada oltre la definizione di un galateo sociale. Perciò, nella realizzazione di questo nuovo compito educativo della scuola i cristiani possono e devono essere

presenti con quell'apporto originale che è loro possibile, "rendendo ragione della speranza che è in loro".

Da questo punto di vista risulteranno utili i lavori di queste giornate di Convegno, che possono avvalersi anche dei frutti di alcuni seminari che hanno visto riuniti pedagogisti e teologi attorno a quattro tematiche riconducibili ad alcune delle istanze più controverse del dibattito in corso: *Manipolazione, artificializzazione, educazione* (28/29 marzo 2003), *La costruzione dell'identità* (20/21 giugno 2003), *Economia, lavoro, educazione* (26/27 settembre 2003), *Interculturalità e educazione* (7/8 novembre 2003).

9. Il punto di partenza, e al tempo stesso l'obiettivo, per contribuire alla ricomposizione della cultura, e quindi del senso, è proprio la comunicazione del Vangelo, intenzionalmente posta al centro degli Orientamenti pastorali per questo primo decennio del duemila.

Molte delle problematiche che toccano più da vicino l'evangelizzazione, la pastorale tutta e i rapporti tra fede, vita e cultura, ruotano oggi intorno alla cosiddetta questione antropologica, cioè alla domanda su chi sia, realmente, l'uomo, con tutte le conseguenze che la risposta, o meglio le diverse risposte a questa domanda portano con sé. Ciò che sembra particolarmente rilevante è la progressiva caduta del ruolo di "orientamento" che la cultura, intesa come appartenenza a un complesso di idee e di valori, ha sempre svolto nella storia dell'umanità. In più occasioni e con diverse motivazioni siamo chiamati a confrontarci con la valenza multiculturale del contesto in cui viviamo. Giovanni Paolo II, nella *Fides et ratio*, ha denominato questo fenomeno "frammentazione del senso". Mi soffermerei in particolare su due aspetti tematici: quello che si riferisce alla concezione dell'uomo alla luce dell'antropologia cristiana e quello che riguarda il rapporto tra le culture in un contesto educativo pluralistico.

10. Il pensiero antropologico cristiano rifiuta il dualismo, inteso come scissione tra le componenti della persona. Riprendere la prospettiva unitaria dell'antropologia cristiana significa proporre all'uomo d'oggi adeguate interazioni fra la dimensione conoscitiva e intellettuale, quella affettiva e quella volitiva dell'esistenza.

L'Italia offre la possibilità di una presenza significativa dei cattolici ed è dovere dei credenti *vivere la fede* in un modo che sia *incarnato nella storia e nella cultura del popolo italiano*. Non si serve il Paese vivendo la cittadinanza a prescindere dalla fede, ma offrendo il proprio patrimonio di valori per la costruzione del bene comune. Le questioni di primaria importanza che toccano la vita, la tutela e la promozione della famiglia fondata sul matrimonio, l'educazione e la scuola, il lavoro e la solidarietà, prima ancora della for-

mulazione legislativa, pongono un problema culturale. Quale visione abbiamo dell'uomo e del suo destino? Quale uso fare delle innovazioni tecnologiche e delle scoperte scientifiche, soprattutto sul versante della vita umana? Quale significato dare alla natura umana e alla struttura sessuata della persona? Come intendere il significato dei rapporti sociali?

Un particolare settore dove concentrare l'attenzione e il discernimento è quello della ricerca scientifica sull'uomo e del vasto campo delle neuroscienze e delle loro applicazioni tecnologiche. Certamente va data una valutazione positiva dello sforzo delle scienze per l'esplorazione del fenomeno umano, ma esso dev'essere accompagnato dal necessario discernimento sui limiti della ricerca stessa. Infatti, essa attiene alla comprensione analitica dei fenomeni e ha competenza nella costruzione di una visione globale solo in un contesto interdisciplinare, in cui filosofia e teologia garantiscano il punto di vista dell'intero e del senso.

Una delle radici più profonde e determinanti del problema dell'uomo, come oggi si presenta, va ricercata nel modo attuale di concepire la verità. La nostra cultura ha spostato drasticamente l'accento dalla filosofia verso le scienze (positivismo), anzi verso le tecniche applicate. Ciò fa sì che il problema umano sia già all'inizio gravemente pregiudicato, perché si decide che la verità umana in quanto tale (la domanda di senso, di valore, di progetto intenzionale, di relazione vissuta, la libertà che produce storia e significati umani) sia sottoposta al giudizio prevalente, se non esclusivo, del sapere scientifico-tecnologico.

Questa cultura è ulteriormente sostenuta dalla comunicazione mass-mediale, che tende ad omologare verso il basso atteggiamenti e comportamenti di ogni genere. Si nota, di conseguenza, un degrado dell'aspetto propriamente umano dell'esperienza diffusa della gente. Questa riduzione dell'umano porta con sé una privazione che oscura ogni riferimento "alto" alla destinazione del vivere (scelte incondizionate, ideali liberanti e impegnativi, relazioni fedeli e segnate dalla gratuità..., ecc.) e si traduce in uno stato diffuso di sofferenza, per cui "si vive male", come è ampiamente attestato dalla cultura occidentale sotto tutte le sue forme: filosofica, letteraria, artistica... (cfr. Pierangelo Sequeri, "L'apprendista al timone. Il ministero ordinato per la nuova evangelizzazione", in *La rivista del Clero Italiano*, 10 (2002), pp. 642-654).

11. Sulle motivazioni profonde e sui requisiti essenziali della testimonianza missionaria a cui la Chiesa è chiamata occorre riflettere anche alla luce del pluralismo sociale e culturale della nostra società.

Un punto essenziale è rendere di nuovo presente e operante nel popolo cristiano la consapevolezza diffusa che Dio ha preso l'i-

niziativa di rivelarsi a noi, nella nostra storia, la quale diventa per ciò stesso storia di salvezza. Di tutta questa rivelazione salvifica, nella quale Dio, per amore gratuito, ci fa conoscere se stesso e il mistero della sua volontà – cioè il suo concreto atteggiamento verso di noi – e ci fa entrare in comunione con Lui, Gesù Cristo «è insieme il mediatore e la pienezza» (*Dei Verbum*, n. 2; cfr. n. 4).

È questo il motivo fondamentale per il quale, pur essendo pienamente aperti e cordialmente partecipi agli sviluppi della cultura e della scienza, non possiamo adattarci a una mentalità scienziata e nello stesso agnostica e relativista.

Parimenti insoddisfacenti sono però alcune tendenze che hanno le loro matrici nelle grandi religioni orientali, ma anche – per quanto riguarda il nostro passato – in larghi strati del pensiero filosofico e religioso ellenistico, e che oggi sembrano di nuovo diffondersi in Occidente, sulla base di una certa sintonia con il relativismo e l'agnosticismo presenti nella nostra cultura. Queste tendenze sottolineano la presenza di Dio, o più esattamente del divino, al fondo di ogni realtà e insistono però sull'impossibilità, per la nostra mente limitata, di averne alcuna reale conoscenza. Il divino così inteso sarebbe alla fine impersonale, identificandosi con la dimensione più profonda e misteriosa dell'universo.

Al loro confronto il cristianesimo può mantenere intatta anche oggi quella rivendicazione di verità – di una verità superiore alla nostra ragione, ma al contempo ad essa profondamente corrispondente – che era stata un suo fondamentale punto di forza nel confronto con il mondo filosofico e religioso dell'Antichità. Anche oggi, infatti, l'annuncio che il Verbo di Dio, la Sapienza creatrice, è all'origine di tutta la realtà e di ogni suo mutamento o evoluzione – compreso l'emergere di quella realtà unica che è l'uomo – conserva pienamente e vede semmai accresciuta la sua plausibilità, dato che l'avanzare delle nostre conoscenze richiama sempre più l'attenzione sull'intelligibilità dell'universo e della sua stessa evoluzione.

Aprendoci nella fede, sotto l'impulso dello Spirito Santo che opera in noi, alla rivelazione del vero volto di Dio, siamo contestualmente chiamati ad entrare in una nuova forma di vita, il cui *ethos* è incentrato sull'*agape*, l'amore puro e generoso che scopre Dio nel prossimo e vede nell'altro il fratello. Su questa base l'Apostolo Paolo ammonisce la prima generazione cristiana: «Tutto quello che è vero, nobile, giusto, puro, amabile, onorato, quello che è virtù e merita lode, tutto questo sia oggetto dei vostri pensieri» (*Fil* 4,8). Dio, infatti, è amore (cfr. *1Gv* 4,8.16) e quindi ciò che Egli dona e chiede è anzitutto l'amore.

Anche oggi la fede cristiana, coerentemente vissuta, conserva integra la sua capacità di toccare nel profondo il cuore degli uomini, proprio perché riconosce nel comandamento dell'amore la legge suprema e il senso profondo dell'esistenza, sia personale che sociale.

Su queste basi diventa possibile coniugare l'apertura e l'accoglienza nei confronti di coloro che provengono da una diversa matrice religiosa e culturale con la conservazione e la riproposizione attiva e fiduciosa di quella identità che il popolo italiano ha acquisito e maturato nel corso della sua storia.

12. Concludendo, formulo l'auspicio che il passaggio dall'una all'altra generazione sia basato su una ritrovata capacità di "generare" da parte del mondo adulto, intendendo così la capacità stessa di amare e di donarsi. Le sfide dell'educazione ci richiamano a riflettere sulla carità, sull'amore oblativo come chiave della costruzione del futuro.



enerdì 13 febbraio  
**I Sessione**

## **Dalle sfide all'educazione alle sfide dell'educazione**

- **Ritessere il mantello per l'opera educativa**
- **Manipolazione, artificializzazione, educazione**
- **La costruzione dell'identità e l'educazione**
- **Economia, lavoro, educazione**
- **Educazione interculturale. Identità, appartenenza, differenza**



melia

## Ritessere il mantello per l'opera educativa

S.E. Mons. PAOLO RABITTI - Vescovo di San Marino-Montefeltro;  
Membro della Commissione Episcopale per il laicato

I. Cercherò di declinare la prima Lettura della Paola di Dio, oggi a noi donata dalla Liturgia, con le alte intenzionalità che motivano il vostro Convegno, così come motivarono i quattro seminari di studio del 2003.

Un breve riepilogo delle coordinate del discorso, quali emergono dal testo biblico

1) Davide regnò quarant'anni (1010-970) su un Regno assegnato da Dio, unificato, costituendo una parabola vivente:

- un luogo per un popolo;
- un baluardo contro l'oppressione;
- una casa-tempio;
- un regno stabile, profezia di un Regno eterno;
- un Re, figlio di un Dio Re-Padre;
- una credenziale per un'alleanza;
- una biblioteca della preghiera (*i Salmi*);
- un peccatore perdonato, eppure causa di sventure future.

2) Dopo Davide, Salomone (970-931): prosecutore di Davide, con una qualità supremamente grandiosa: "un cuore in ascolto" (1Re 3, 9); ma anch'egli troppo disinvolto riguardo a ciò cui Iddio teneva di più: la non idolatria; perché l'idolatria produce l'annebbiamento della verità, l'abbandono del senso morale e dunque lo stravolgimento della condotta. Perché, come dice un proverbio, "l'asino trasporta oro, ma mangia cardi": si può avere una Rivelazione divina e una condotta rovinosa. Infatti Salomone aveva distolto il cuore dal Signore Iddio, che gli era apparso due volte.

3) L'attesa di Dio dallo "Stato-simbolo" del suo Popolo:

- orientato dalla sua parola;
- alimentato dai profeti di Jaweh;
- assistito dalla sua mano;
- difeso dai nemici oppressivi;

è andata delusa in Iddio stesso. Tale delusione ha la sua malinconica espressione nelle parole, udite dai noi or ora, "Recessit



Israël a domo David usque in praesentem diem... Nessuno seguì la casa di Davide” (1Re 12,19-20).

4) Iddio che non si pente di ciò che ha fatto; “umilia, ma non per sempre” (1Re 11, 39) e “colpisce sette volte di più per i peccati, ma poi si ricorda della sua alleanza, per amore” (Levitico 26, 42 e 46), non sopporta però la spregiudicatezza della idolatria che spappola la verità della mente; e non tollera la disinvoltura del sincretismo interiore ed esteriore, l’ottundimento dell’intelligenza, quando vien meno la vigilanza e si produce il perversimento del cuore.

Ecco dunque che lo Stato-simbolo, il popolo-metafora, Israele, inquinato dalle colpe personali e collettive, consumate negli anni di Davide, di Salomone e poi di Geroboamo, viene da Dio come abbandonato al suo destino.

Compare la parabola del mantello nuovo di Achia; del mantello diviso in 12 parti.

Tali parti, dieci saranno il Regno del Nord e due quello del Sud. E il Nord scomparirà, nel 731, ad opera degli Assiri; mentre il Sud, nel 587.

Giuda e Gerusalemme furono annientate dai Babilonesi.

II. Ho cercato di rendermi conto della fenomenologia sottesa al vostro Convegno, ai quattro dossier emersi dai seminari e, immagino, alle diverse relazioni delle giornate; e oltre ai fenomeni, ho cercato di individuare qual è l’anima recondita che guida la nuova inculturazione della fede, la nuova umanizzazione, e la complessa opera che ne deriva per l’attuale opera educativa: “le sfide dell’educazione”.

Mi pare che non ci sia dubbio al fatto che noi viviamo in un tempo di “epilogo”. Se ci sembra che progressivamente il germe della fede o il lievito di Cristo abbia evangelizzato e permeato il mondo della civiltà greco-romana, è pur vero che, da molti secoli, si è proceduto, in questo mondo occidentale (intorno al Mediterraneo), alla segregazione di Dio, a isolare il sacro, a pietrificare il sacro, più che a santificare il secolare.

Abbiamo avuto la finzione delle ostentazioni: la “Dea ragione”; la “gaia scienza”; la millantata “liberazione” da alienazioni metafisiche e religiose; il “prassismo” inteso come “tutto” dell’uomo (così che non vi sarebbe verità se non in quanto prassi) e la deriva dei vari “secolarismi” che ha prodotto, con un processo inconscio nell’Occidente post-cristiano, scissioni, distacchi, emancipazioni di tutti gli ambiti della vita, segmentandola in altrettanti autonomie quanti sono i settori in cui si snoda l’esistenza e in cui si articola la società.

Ci fa soffrire tutto questo. E l’attitudine a pensare “il lievito discretamente omogeneo alla pasta” ci rende ostico il riscontro che,

fra lievito cristiano e pasta del mondo, oggi, siano sopraggiunte tante barriere e tante dissimilitudini.

Eppure bisogna, per un verso, guardare alla realtà.

Al cap. XII del I libro dei Re – allorché Roboamo vuole riunificare le forze di Israele – un uomo di Dio lo avvisa: “Non lottate. Ciò è avvenuto per voler mio”. Cioè: “è troppo tardi. È Dio che provoca la crisi, data la vostra incoerenza”.

Nell’abisso della vanità e vacuità dei paganesimi, Israele doveva rimanere come il “Sabato” nei giorni della settimana: la presenza dell’eterno, il fondamento spirituale della storia; doveva vivere “sub specie aeternitatis”; essere memoriale di Dio che era venuto a cercarlo, per svelarsi e per svelare l’uomo all’uomo.

Anche oggi, non siamo solo vittime, noi cristiani, di questo strisciante secolarismo che venera ciò che è spettacolare, adora ciò che è celebre, apprezza ciò che appare, che rende gli oggetti, le forze, le persone, i gruppi, il potere, il piacere, la gloria cose supreme, rimuovendo il Supremo. Il Papa ci ha insegnato, oltre che ad evangelizzare, anche a chiedere perdono.

Ad esempio: la domenica sarebbe il giorno in cui *educare*, in cui impregnare il popolo di Dio dello spirito cristiano e in cui corredarlo dall’epitome della rivelazione. Chi di voi è pronto a decidere di rendere tale la domenica?

Un mistico ebreo afferma che “bisogna rendere il proprio pensiero compatibile con il proprio destino”. Quanto più deve farlo un cristiano. Eppure vi sono fratture, nel nostro pensiero di cristiani, incompatibili con lo stesso cristianesimo. Per esemplificare: l’uso e il concetto del denaro; i razzismi mentali e pratici; certe tolleranze del male macroscopiche ratificate e perciò praticate; ecc. Chi si preoccupa di mettere a punto il proprio pensare? Educare è igiene del pensiero. Dobbiamo analizzare certi orientamenti o atteggiamenti fondamentali “pre-teologici” del nostro pensare ed agire. Un vero educatore all’identità cristiana deve essere tanto pieno di stupore e di pensiero-esperienza cristiana da produrre un “risveglio”, non con formule opache, che non destano nessuno dalla disattenzione quotidiana. Il timbro della sua dottrina scaturirà dal suo stupore e dalla sua vita.

Come Achia ha fatto a pezzi il suo mantello, per preconizzare i frantumi di quel Popolo, creato da Dio ma sconquassato dalle idolarie, così chiunque si occupi di rieducazione cristiana della cultura o di rifondazione e di evangelizzazione, in un mondo che cambia, bisogna che ricucisca o ritessa quei frammenti di mantello. Vediamo qualche idonea “cucitura”.

#### – Fides et ratio

“L’attuale rapporto tra fede e ragione richiede un attento sforzo di discernimento, perché sia la fede che la ragione si sono impoverite e sono diventate deboli l’una di fronte all’altra.

La ragione, privata dell'apporto della Rivelazione (revelatione mutuata), ha percorso sentieri laterali (devia itinere) che rischiano di farle perdere la meta finale.

La fede privata della ragione (ratione carens) ha sottolineato il sentimento e l'esperienza, correndo il rischio di non essere più una proposta universale.

Alla franchezza della fede (parresia) deve corrispondere l'audacia della ragione. Riprendo queste note dalla "Fides et Ratio" di Papa Giovanni Paolo II.

#### – Fides et oratio

Per uscire dalla nostra ignoranza e per liberarci dalla zavorra delle nostre trasgressioni e delle nostre storture e dai nostri inganni, è necessario aprirsi alla preghiera. Solo la preghiera immette nella lunghezza d'onda di Dio e ne capta il suo mistero. "Soltanto se l'uomo cerca di purificarsi e di avvicinarsi a Dio, la sapienza dimora in lui. Diversamente è in esilio". È il famoso occhio del cuore: "Tu desideri che la verità risieda nel più intimo dell'uomo, insegnami dunque la sapienza nell'interno del cuore" (Salmo 51, 8).

Non può presumere di educare, colui che non ha attinto la verità dalla Verità, per le porte autentiche della verità. La verità non è una conquista, ma è una rivelazione.

#### – Fides et actio

La fede implica fedeltà. La fede senza le opere è morta; l'educazione alla fede, senza visibilità della fede è una fiction; è una melopea.

La vita è indivisibile: la fede interiore non è distaccabile dalle azioni conseguenti. L'uomo deve fare ciò che è, ed essere ciò che fa. In ciò consiste "la scienza agli atti e l'arte di essere". Gli atti sono lo straripamento della personalità. E gli atti ne sono la grande epifania: "verba volant, exempla trahunt".

Se questi pezzi di mantello saranno ricomposti e ricuciti si potrà disporre di veri educatori: che dalla fede traggono la verità; che nell'orazione si immedesimano nella verità; che nella testimonianza documentano la Verità e le verità.

Un cammino esaltante capace di *educare*, di risvegliare un mondo senza identità, di dimostrare infondato "il disincanto del mondo" (come disse Max Weber). Avremo in tal modo la Chiesa, la scuola, la famiglia, la società, vitalizzate da nuovi e veri educatori. E avremo raccolto le sfide dell'educazione.

# R

# elazione. Manipolazione, artificializzazione, educazione

Prof. CESARE SCURATI - Docente di Didattica e Pedagogia speciale,  
Università Cattolica Sacro Cuore di Milano

1.  
Moderno e  
postmoderno

Si prospetta una ben divaricata forbice fra un movimento in direzione 'ipermoderna' ed uno in direzione 'postmoderna', il primo dei quali costituisce, per così dire, come il prolungamento amplificato senza alcuna correzione di linea della modernità, mentre il secondo può includere un tentativo di revisione del negativo e di riautenticazione del positivo. Essere 'ipermoderni', pertanto, vuol dire insistere ciecamente a percorrere tutti i sentieri che la modernità ha aperto e battuto incrementando soltanto il dato di efficienza incluso negli sviluppi tecnologici (quindi: tecnologie più potenti ma stessa prospettiva del mondo e della vita), laddove essere 'postmoderni' significa reinterpretare una condizione storica e civile di esistenza avvalendosi sicuramente del lascito culturale e tecnico della modernità ma aggiungendovi la consapevolezza di doverne cambiare sia le strutture di azione che i contesti di senso. A proposito dell'educazione, se è vero che *essere ipermoderni significa perpetuare degli errori ed essere postmoderni cercare di ritrovare dei valori*, crediamo che la strada su cui incamminarsi, allora, non sia quella di un'ipermodernità rettilineamente espansiva e non autoriflessiva ma quella di una postmodernità non regressiva ma programmaticamente critica e responsabile.

2.  
Contrasti

Ogni nuovo momento culturale comporta inevitabilmente l'apparire di polarizzazioni e di estremizzazioni di nuovo genere.

*Albe e tramonti.* Il senso della crisi del 'nomotetico' (cioè del logico-razionale rigoroso, del sistematico e dello strutturato) è molto acuto. La non semplice questione da affrontare è di capire se questo momento ha una natura solare o crepuscolare; se appartiene, cioè, ai sentori dell'alba o alle atmosfere del tramonto.

*Infanzia impossibile?* Il tema non è evitabile se si tien conto degli scoraggianti segni provenienti dalle sempre più diffuse pratiche dell'abuso, della violenza, dello sfruttamento, della denutrizione, dell'esclusione, dell'abbandono materiale, psicologico e morale,

della precocizzazione corruttrice e, nello stesso tempo, dell'iperprotezione, dell'eccesso di cibo e di gratificazione, dell'assenza di frustrazione e di opposizione, dell'accondiscendenza programmatica, dell'iperstimolazione audiovisiva e dell'anticipazionismo cognitivo. Possiamo allora parlare di due fondamentali sfide: la prima è quella dell'ineguaglianza dell'accesso alla qualità della vita, fino ad un limite che tende a far ricomparire le spaventose 'fantasie' della diversificazione (naturale o artificiale che sia) degli uomini in strati intrinsecamente separati di inclusione nella comunità universale degli esseri umani; la seconda fa riferimento alla grande nozione di «pedagogia del dolore innocente» (don Carlo Gnocchi): c'è un «dolore innocente» che rimane comunque fra di noi, abitando le nostre case o fuggendo per le nostre foreste o arrivando sulle nostre spiagge o aggirandosi per le nostre strade, che ha nomi vecchi come la storia del mondo ma che sa anche assumere tutti i nomi nuovi della cronaca di adesso.

*L'adulto difficile.* All'immagine dell'adulto come perfezione, stabilità, immodificabile equilibrio e raggiunta posizione sociale si è ormai concordemente sostituita un'idea dinamica, di progettualità aperta e continua, di cambiamento senza soste, di espansione ed innovazione, di creatività. L'adulthood non è l'equivalente dell'arresto e della fissazione ma, piuttosto, del movimento consapevole ed autodiretto. Cambiando lo scenario, troviamo un diverso accostamento della questione, nel quale sembra tornare in evidenza il vecchio paradigma adultistico di esemplarità: secondo questa impostazione, infatti, è l'adulto colto ed informato, produttivamente inserito nei sistemi della globalizzazione, tempestivamente edotto delle strategie cognitive (e metacognitive) di possesso e di controllo del flusso delle informazioni e delle opportunità di inserimento sociale e padrone di un vasto arco di competenze alfabetiche, tecnologiche e linguistiche, ad essere assunto come punto di annodamento terminale, e quindi anche di orientamento iniziale, degli itinerari formativi, per i quali diventano standard obbligatori il successo, la produttività e la competenza. In sintesi: il bambino modello dell'adulto per un verso e l'adulto del bambino per l'altro: si tratta di una vera reciprocità?

*La casa e il viaggio.* Un'altra contraddizione rimanda al ricorrente appello per il segno della 'casa' (tranquillità, protezione, continuità, sicurezza) di contro alla seduzione del 'viaggio' (esplorazione, navigazione, avventura, rottura); il soggetto cui si pensa, quindi, è volta a volta casalingo ed avventuroso: in che modo, allora, mantenere in un equilibrio produttivamente praticabile i due riferimenti?

Il segno della 'casa' è il segno dell'affettività, della costruzione profonda della fiducia in sé e nel mondo, mentre quello del 'viaggio' è il segno della conoscenza, dell'espansione strumentale e con-

cettuale, della conquista dell'autonomia investigativa e progettuale: eccedere nel primo senso vuol dire impoverimento, restrizione, limitazione in orizzonti rassicuranti da un lato ma limitanti dall'altro, ma eccedere nell'altro significa pura agitazione, iperattivismo senza centro, curiosità priva di contenuto, vagabondaggio mentale e percettivo senza meta, per cui diventa assolutamente necessario preparare sia alla disponibilità verso l'avventura sia alla fedeltà alla casa, cioè ai mondi della ricerca e del cambiamento così come a quelli della stabilità e della riflessione. Non possiamo tralasciare di lavorare a costruire e rafforzare il più tempestivamente possibile la capacità di distinguere, per scegliere senza cedimenti alla seduzione della proposta, la buona dalla cattiva avventura, di comprendere, cioè, quando è in gioco una reale possibilità di espansione e di arricchimento e dove, invece, si entra in un puro gioco di evasione, di stordimento, di fantasmagoria e, in sostanza, di allontanamento dalla conquista di sé e dalla comprensione del mondo. Forse, semplificare, detecnologizzare, riascoltare, destimolare e ridurre il rumore vanno considerati veri e propri passaggi di una riumanizzazione pedagogica postmoderna.

*Corpi e menti.* Siamo ormai in presenza della possibilità di individuare una nuova forma di soggettività tecno-umana, fondata su una sintesi di uomo e di macchina, la cui estensione non viene racchiusa entro i limiti del corpo, ma si allarga fino ai confini dello spazio elettronico disponibile. In termini molto sintetici, si tratta di avvertire alcune precise preoccupazioni, che riguardano i caratteri dell'ipermentalismo e della virtualizzazione, cioè la dominanza dell'esperienza sostitutiva e rappresentativa sull'esperienza reale e la perdita del senso del limite (rispetto, conquista, fatica, lavoro: oggettivazione) in virtù dell'adeguazione assoluta alle istanze (tempi, modi, linguaggi, interessi) della soggettività.

---

### 3. Applicazioni e prospettive

Vediamo ora le grandi categorie di attenzione che le agenzie educative devono assumere, simultaneamente e sinergicamente, nel rispetto delle loro differenze di vocazioni, funzioni e linguaggi formativi, come linea prospettica.

La nozione sintetica trasversale è costituita dall'idea di riaffermazione dei diritti pedagogici fondamentali del trattamento educativo della persona umana. Il *diritto alla realtà* diventa il tema conduttore.

*Diritto alle radici.* La prospettiva della 'generazione' si pone di fronte a quella della 'produzione'. Il diritto all'altro in quanto genitore vede come tema conduttivo la riflessione per cui le persone si 'generano' mentre gli oggetti si 'producono', ed ogni scambio fra questi due piani comporta comunque un'alterazione di valori e di

criteri di rispetto. In termini ancora più diretti, si tratta di un diritto alla famiglia e di un diritto alla storia; o – se si preferisce – alla famiglia come storia, cioè alla totalità delle proprie radici non soltanto fisiologiche ma anche simboliche e morali.

*Diritto all'esercizio.* La possibilità di ricorrere a 'protesi' a portata di mano è ormai estremamente diffusa e l'arco del rapporto non protesico con le tecnologie è sempre più ristretto a pochi ideatori/esperti/programmatore, mentre si va popolarizzando la posizione di tipo passivo-dipendente. Ne deriva la necessità di distinguere fra i compiti di 'alfabetizzazione' e le deviazioni verso la 'protesizzazione', nel senso che, se la 'consegna' degli alfabeti rimane pur sempre il primo dovere cui adempiere, emerge in misura altrettanto evidente il correlativo bisogno di tirocinio e di esperienza nelle forme, nei modi e nei linguaggi dell'immediatezza diretta dell'azione e dell'espressione. Il recupero dell'umano nell'educazione passa, quindi, attraverso un deciso raffreddamento dell'entusiasmo protesico.

*Diritto alla quotidianità.* La questione in gioco riguarda il processo di 'straniamento' dal mondo immediato di rapporti, relazioni, possibilità e problemi per una sorta di immersione spettacolarizzata e continua in visioni, impressioni, vicende e paesaggi lontani e discontinui rispetto alla realtà effettiva nella quale si vive e, soprattutto, nella quale si deve imparare a stare. Si tratta, in sostanza, di quella sfera di esotismo e di sostitutività che rimane esposta alla critica di negatività quando raggiunge l'eccesso della frequenza e la monopolizzazione dell'attenzione.

*Diritto all'alternativa.* Si tratta di affiancare al fin troppo abusato attacco al consumo mediatico la constatazione di una generale e diffusa carenza di capacità di proposta alternativa nel campo delle attività educative, che comincia dalla famiglia per estendersi alla scuola stessa ed alla vita sociale in senso lato. Occorre quindi pensare ad un recupero della fantasia e della capacità di gioco degli adulti, ad una diversa impostazione dei caratteri dell'alfabetizzazione scolastica, ad una profonda revisione degli schemi e delle strutture del tempo libero, alla formazione di educatori 'alternativi' come capacità di proposta e di invenzione rispetto ai grandi canali dello spettacolo e del divertimento commercializzato, ad una riconsiderazione dei mondi dello sport e del turismo.

*Diritto all'identità.* In una situazione di «moltiplicazione dei codici e dei modelli culturali» (L. Sciolla) la linea educativa deve evitare di esporsi al rischio di una *koinè* priva di senso e di fondamenti critici e di avviarsi al pericoloso lido di un'omologazione totale in cui tutte le differenze si annullano. Per quanto attiene al rapporto interpersonale, ad esempio, è chiaro l'imperativo di porsi come 'realtà' di persona di fronte ad un'altra realtà altrettanto personale senza negarsi e senza rinunciare alla propria proposta impe-

gnativa di valori e di significati: l'identità, infatti, cammina nella libertà ma non può sostenersi nel vuoto.

*Diritto all'autorità.* Uscendo dalle errate identificazioni della libertà con la licenza e dell'autorità con il potere, occorre riaffermare che l'autorità vuol dire «una persona che ha accesso ad un valore reale che è capace di trasmettere ad altre libere intelligenze, preparate a riceverlo mediante l'educazione ed un'attenzione rispettosa». Non si ha autorità, quindi, se non attraverso una persona che comunica dei valori ad un'altra sulla base di una comune intelligenza, per cui, dal momento che i significati ed i valori che trasmette si giustificano soltanto in nome dei fondamentali precetti di «ricercare, capire, essere responsabili», essa postula la cooperazione ed ha come unica fonte di legittimazione l'autenticità (J.Wild). Il diritto all'autorità, nel senso di guida e di limite-norma, non è di fatto eliminabile o sostituibile. Dimenticarsene può soltanto portare alla sua più tragica caricatura, vale a dire la violenza scambiata per educazione.

*Diritto alla narrazione.* Senza 'racconti di vita' non si costruiscono né l'appartenenza né l'identità, poiché «la competenza nella costruzione e nella comprensione di racconti è essenziale per la costruzione della nostra vita e per crearci un 'posto' nel mondo possibile che incontreremo» (J.S.Bruner). Ne possiamo ricavare una rappresentazione dell'educazione come luogo di 'narrazioni', cioè di storie che si inscrivono con forza di richiamo e potenzialità di ricordo nella mente dei bambini, dei ragazzi e dei giovani. Va però precisato che c'è racconto e racconto; quello che ci vuole non è l'evasione ma la costruzione di un mondo immaginario 'più grande' (ricco di tutte le possibilità compiute e mature) che possa aiutare a far crescere (progettare, perfezionare) il mondo 'più piccolo' ma concreto nel quale dobbiamo comunque continuare ad esistere. Non abbiamo bisogno, pertanto, di racconti qualsiasi ma di narrazioni il cui senso rimane il sostegno a stare nel mondo, per migliorarlo.

---

#### 4. Sviluppi di lavoro

*Tema-base:* come gli ambienti educativi considerati – scuola, famiglia, media, attività extrascolastiche – possono rispondere a questi compiti?

*Logica di elaborazione:* stabilire le priorità assolute traducibili in piani possibili di azione.

*Strategia di raccolta delle indicazioni:* classificare su tre dimensioni

- a) azioni assolutamente nuove;
- b) azioni già in corso da intensificare;
- c) azioni da dismettere.





# Relazione

## La costruzione dell'identità

Prof. ITALO FIORIN

Docente di Didattica e Pedagogia speciale, Università di Messina

1.  
Una cultura  
inospitale

Il percorso di costruzione dell'identità è oggi più difficile e più lungo rispetto al passato.

Sul piano culturale è venuta a maturazione la crisi della soggettività, le cui origini possono essere fatte risalire al dualismo cartesiano e che si manifesta come incapacità di collocare il soggetto nella duplice relazione, con l'altro – suo simile – e con Dio. Con Cartesio l'io si afferma non contro Dio, ma, certamente, senza che la relazione con l'Altro fondante la nostra identità sia considerata. Dio resta al margine, presupposto e al tempo stesso messo tra parentesi. La traiettoria del percorso avviato dal *cogito* cartesiano giunge con Nietzsche al suo dissolvimento, il dubbio si estende ormai anche all'azione del dubitare, ogni certezza si frantuma.

La modernità sembra chiudersi con la sconfitta dell'io, con l'io diviso, frammentato, senza qualità.

La sconfitta delle ideologie ha lasciato il campo all'unico paradigma che sembra oggi dominante, quello dell'economia di un mercato che non conosce limiti, né spaziali, né etici.

Eppure la cultura diffusa appare caratterizzata dal riconoscimento della soggettività, da una ritrovata centralità dell'individuo. Il paradigma economico ha soppiantato ogni altra possibile concezione unitaria e fornisce il grande contesto capace di conferire significato alle vicende umane, tuttavia siamo in presenza di una profonda antinomia: il riconoscimento della soggettività, quasi la sua esaltazione convive con l'inospitalità nei confronti dei soggetti che lo abitano.

Il passaggio dalla cultura fordista e taylorista (che spesso viene utilizzato come indicatore del più generale passaggio dalla modernità alla post-modernità) comporta una nuova attenzione alla soggettività. Mentre nel modello fordista il soggetto era considerato 'forza lavoro', eterodiretto ed esecutivo, nella moderna cultura d'impresa si registra un forte riconoscimento della soggettività, al punto che anche il linguaggio utilizzato segnala questo nuovo tipo di attenzione. I lavoratori sono considerati 'risorse umane', si parla delle persone come del 'capitale sociale' delle aziende e il forte investimento che si fa nella formazione è legato al fatto che le possibilità di crescita dell'impresa vengono fatte dipendere dalla qualità dello sviluppo delle competenze di chi vi lavora.

Insieme a questo riconoscimento si verifica, però, un'invasione nella vita delle persone: nel momento stesso in cui l'impresa dedica alla soggettività il riconoscimento del suo ruolo, contemporaneamente ne elabora le sue finalità lungo ragioni, apparentemente inevitabili, che sono proprie dell'impresa stessa.

I tratti della moderna inospitalità riguardano le categorie fondamentali dell'esistenza: il rapporto con il tempo, con lo spazio, con gli altri.

Immagini pubblicitarie come quella del manager che, sulla sua barca a vela, naviga in azzurrissime acque su fondali tropicali e sembra assolutamente felice mentre digita sulla tastiera del suo computer senza fili, testimoniano lo sconfinamento della dimensione del lavoro nello spazio anche simbolico del tempo cosiddetto libero; la scrivania è il ponte della barca, l'ufficio è un non luogo, ed è, perciò, dappertutto, invaso dal lavoro che non conosce confini; il cellulare tiene connesse persone che non si incontrano più... Il ritmo accelerato del cambiamento, la molteplicità delle appartenenze, l'eccesso di possibilità e di messaggi dilatano la nostra esperienza cognitiva e affettiva, indeboliscono i punti di riferimento tradizionali su cui ognuno fondava la propria consistenza e la continuità della propria esistenza (famiglia, chiesa, partito, razza, classe).

Come si vede, il lavoro dilata i suoi confini e invade l'esperienza del soggetto; offre, a chi ne accetta il dono, le opportunità del successo, ma pone le proprie condizioni; sceglie le *core competencies* e determina la traccia entro la quale la soggettività può svilupparsi, ma ne scarta altre possibili: preferisce la determinazione alla riflessività, la leadership alla partnership, esalta la competizione, stimola l'ambizione, ma trascura altre forme di soggettività possibili: l'ascolto, la tolleranza, la meditazione.

---

## 2. Emergenze educative

In una cultura dominata dal mito dell'efficienza e dell'efficacia, della globalizzazione e della massificazione, del trionfo dell'individualismo e della crisi dei soggetti, è difficile il compito della costruzione dell'identità e si segnalano alcune vere e proprie emergenze educative.

Uno dei principali problemi che prima il bambino e poi il preadolescente e l'adolescente incontrano è quello di 'nascere socialmente', uscendo dal guscio iperprotettivo di una famiglia che vive con disagio il compito educativo, specie quando questo compito richiede una introduzione alla realtà sociale. Siamo in presenza di una nuova famiglia, affettiva più che responsabilizzante.

In questa famiglia il padre è per lo più assente e la madre che lavora ha bisogno di sapere che il bambino a scuola sta bene, è nutrito affettivamente come avviene in casa.

Il momento dell'adolescenza è particolarmente delicato, perché il distacco dalla famiglia non è né incoraggiato né desiderato. Il mancato incoraggiamento e accompagnamento dei genitori verso il nuovo spazio sociale porta i ragazzi a ricercare la loro identità nel gruppo dei pari, spesso attraverso percorsi molto rischiosi.

La dimensione del futuro preoccupa gli adolescenti, bloccati dalla paura di non farcela e spesso è per sopportare il disagio dello stallo evolutivo che sperimentano diverse vie di fuga (dalle trasgressioni di vario tipo fino all'uso delle sostanze e fino a commettere reati).

Nella elaborazione della propria identità l'immagine corporea svolge un ruolo di grande rilievo, e del resto il corpo rappresenta la base per la formazione del sentimento di realtà. Anoressia, bulimia, tatuaggi, culturismo, uso di droghe prestazionali sono tutte manifestazioni della difficoltà di accettare il proprio corpo che cambia e che si scopre essere un corpo mortale.

Non meno significativa è la difficoltà a concepire il proprio corpo come complementare, maschile o femminile, proprio perché i ragazzi che arrivano all'adolescenza sono ancora molto narcisi e fragili.

Anche la scuola appare inadeguata rispetto alle domande dei nuovi adolescenti. Forse il principale problema è quello del riuscire a far percepire il senso di quanto viene insegnato, il legame che c'è tra le proposte degli insegnanti e la loro vita.

Numerosi sono i problemi:

- a) la difficoltà degli adolescenti ad accettare il ruolo sociale di studenti, dal momento che sono stati poco incoraggiati ad assumersi responsabilità;
- b) il sentimento di estraneità nei confronti delle proposte della scuola, sentite come estranee alla propria vita;
- c) la disillusione di troppi insegnanti che non sanno più trasmettere una attesa positiva nei confronti del futuro;
- d) la resistenza della scuola a ripensare profondamente il senso del curriculum, in particolare il ruolo delle discipline e la difficoltà che ha a riformulare le sue forme comunicative, che i ragazzi sentono estranee.

---

### 3. Impegni

Rispetto alle emergenze che sfidano il compito educativo le linee di impegno per un sostegno al compito di crescita possono essere sinteticamente espresse nei seguenti passaggi:

- a. dall'immediatezza alla progettualità;
- b. dalla virtualità alla realtà;
- c. dall'individualismo alla comunità.

### *a. La dimensione progettuale*

Il rapporto con il presente e con il futuro per gli adolescenti di oggi è molto diverso rispetto al passato. Il presente è meno conflittuale, la famiglia 'affettiva' è uno spazio accogliente nel quale le tensioni sono molto più blande. Un tempo era più difficile accettare la situazione del presente, la contrapposizione ai genitori era più marcata, si sognava di andarsene, di conquistare la propria indipendenza. La paura di non farcela, la mancanza di una spinta ad uscire dal nido, portano ad un ripiegamento nel presente e nell'immediato.

La dimensione progettuale è un indicatore della capacità di decisione e di scelta. Le difficoltà al riguardo sono accresciute da una diffusa situazione di incertezza riguardo il futuro propria della attuale cultura. La costruzione di sé richiede un buon rapporto con il passato (tradizione) e una prospettiva positiva per il futuro (progetto di vita); vivere nella società dell'incertezza, in un contesto nel quale si respira apprensione per il futuro, segnato dal tramonto dei grandi sogni delle ideologie aggrava il disagio esistenziale.

I ragazzi hanno bisogno di adulti che sappiano aiutarli a connettere passato-presente-futuro, che sappiano prospettare loro il futuro non come apertura vuota, ma come compito da assumere, come possibilità di realizzazione.

La difficoltà progettuale è legata alla fatica che comporta il fare i conti con i propri desideri e richiede una valutazione realistica delle proprie possibilità, una capacità di commisurare i mezzi agli scopi. Ma non basta. Perché ci si metta in cammino assumendosi la difficoltà del percorso è indispensabile avvertire il fascino della meta, essere consapevoli che ne valga la pena.

### *b. L'introduzione alla realtà*

Crescere comporta uscire dal ripiegamento narcisistico, dalla situazione protetta, accettare un ruolo sociale, assumere delle responsabilità nei confronti degli altri. Abbiamo visto quanto questo sia oggi particolarmente difficile. Inoltre, la familiarità con la dimensione virtuale rende ancora più arduo il rapporto con la realtà. Il disagio nei confronti del proprio corpo, le svariate forme di manipolazione alle quali viene sottoposto, sono sintomi di questa più profonda difficoltà. L'esperienza dell'adolescente è caratterizzata da tutta una serie di esitamenti: fuga dal corpo, non accettato per quello che è; fuga dagli altri (anche quando si 'traveste' in un gruppo nel quale le identità si annullano); fuga dal tempo (del passato rifiuta la tradizione, sentita estranea e dalla quale prende le distanze; del presente rifiuta i disagi e le assunzioni di ruolo sociale, nel futuro non sa proiettarsi in termini realistici); fuga da Dio, nel senso che, al massimo, viene coltivata una dimensione intimistica, affettiva, di un Dio destinatario degli sfoghi personali, ma senza che ci sia alcun interesse a far evolvere la propria religiosità in termini più maturi.

### *c. Oltre l'individualismo*

L'identità si costruisce soltanto nella relazione, anzi in una ricca trama di relazioni significative.

Il rischio è quello del ripiegamento in uno sterile soggettivismo autoreferenziale, mentre la persona costruisce se stessa quando è aperta alle dimensioni della alterità, della relazionalità, dell'altruismo, della solidarietà. Oggi si riconosce nei giovani un significativo orientamento verso i valori della pace e della solidarietà ed una diffusa disponibilità a svariate forme di volontariato. Sono punti di forza dai quali muovere, con la consapevolezza, però, che non è scontato passare dall'orientamento emotivo ed anche da generose azioni episodiche ad una apertura autentica alla dimensione comunitaria.

L'educazione all'incontro, al dialogo, alla riflessività critica nei confronti di se stessi e della comunità di appartenenza rappresenta un itinerario da frequentare con sempre maggiore consapevolezza e intensità. Perché i giovani possano essere dialoganti e solidali è però necessario il sostegno di una comunità che testimoni tali valori. Oggi questo è particolarmente difficile: sempre più, infatti, i contesti di vita sono neutri, asettici, oppure improntati all'individualismo e alla competizione esacerbata.

Si tratta di lavorare affinché le comunità educative, famiglia e scuola in particolare, ma non solo, sappiano essere luoghi di sostegno alla crescita personale proponendo (testimoniando) modelli dialogici, conviviali, rispettosi delle persone e delle loro diverse identità. Il deterioramento del senso della comunità è oggi uno dei principali fattori della difficoltà della crescita dei giovani, ai quali viene a mancare un essenziale supporto al loro sviluppo. Bisogna predisporre, nei vari spazi di vita e nei diversi tempi dello sviluppo personale, itinerari educativi che guidino il singolo ad avvertire ed accogliere la presenza dell'altro e a percepirsi come alterità per l'altro, dal momento che la conquista dell'identità è sempre conquista della propria diversità, nella ricchezza dello scambio interpersonale.

## 4. Il volto dell'autorità

L'ultima osservazione riguarda l'educatore. Tutto il dibattito che si è sviluppato intorno al tema dell'identità ha continuamente richiamato l'importanza dell'adulto e il bisogno che i bambini prima e poi i ragazzi e i giovani hanno dell'autorità. Non c'è nostalgia per forme di autorità di tipo formale, prive di plausibilità, false o violente. C'è però la consapevolezza dell'urgenza che, tanto in famiglia, quanto nella scuola e nei diversi contesti della crescita, sia possibile il riferimento ad un adulto responsabile, capace non di pretendere il rispetto formalistico di regole non giustificate, ma di offrire un riferimento alla crescita, un'ipotesi convincente e affascinante, una

interlocuzione leale, il coraggio del contenimento e dell'indicazione del percorso. L'autorità così intesa è l'"altro" che consente di riflettere e di ri-orientare il cammino, di far guardare nella stessa direzione che cattura anche il suo sguardo. L'educatore è autorevole perché è credibile, perché l'ipotesi che propone è l'ipotesi che egli stesso sperimenta e testimonia. È stato detto che i giovani cercano adulti 'competenti', competenti in ascolto, competenti in accompagnamento, competenti nel prospettare un senso per l'avventura della crescita e capaci non di 'trattenere' ma indirizzare.

## 5. Linee di esplorazione

Sono numerosi gli interrogativi che possono aiutare una riflessione rivolta ad elaborare una ipotesi educativa:

- Come favorire il superamento di una concezione meramente affettiva del ruolo genitoriale, così da farne luogo non solo di soddisfacimento dei bisogni di sicurezza ed affettività, ma anche di responsabilizzazione, di introduzione alla dimensione sociale, di orientamento etico e valoriale?
- Come affrontare la crisi dei ruoli genitoriali, riportando il padre sulla scena della famiglia nel suo ruolo anche di contenimento e di orientamento e la madre ad integrare le esigenze di realizzazione sociale e lavorativa con quelle affettive e di presenza educativa?
- Come riconciliare gli adolescenti con la dimensione del corpo, contrastando tanto la manipolazione violenta quanto l'esaltazione assolutizzante? Come aiutarli a costruirsi una corretta immagine del corpo, accettandone la complementarità e la finitezza?
- Quali percorsi educativi possono essere ipotizzati per favorire una appropriata definizione dell'identità di genere, la consapevolezza del valore della differenza contro l'omologazione dei sessi, la disponibilità al rapporto come scambio interpersonale?
- Come favorire la costruzione del necessario senso 'di realtà', contrastando le fughe nella virtualità, nelle 'sostanze', nel prolungamento indeterminato di modalità narcisistiche?
- In che modo assecondare l'esigenza di relazionalità degli adolescenti senza che questa si orienti verso gruppi deresponsabilizzanti e fortemente trasgressivi? Come riformulare lo spazio dell'aggregazione in modo che nell'aggregazione possano meglio convivere la dimensione educativa organizzata istituzionale dell'adulto e il protagonismo del gruppo spontaneo, che tanta attrazione esercita sugli adolescenti?
- In che modo la scuola può aiutare i ragazzi a integrare le loro esigenze di sviluppo espressivo, di realizzazione personale con quelle dell'apprendimento degli strumenti culturali indispensabili?

Quali possono essere le conseguenze per il curricolo scolastico?  
Che cosa c'è da cambiare rispetto all'attuale situazione?

- Come può la scuola dare valore ai linguaggi dei ragazzi evitando di presentarsi con modalità comunicative loro estranee?
- In che modo ripensare in termini di partecipazione e collaborazione il rapporto con altri soggetti formativi, nell'ottica della comunità educante?
- Come può correttamente collocarsi nel curricolo scolastico l'IRC, così da valorizzare il privilegiato apporto che tale insegnamento può offrire in relazione alle domande di senso che i ragazzi e i giovani si pongono?
- In che modo riavvicinare i giovani al senso del tempo, risignificando la funzione del passato (tradizione, memoria) e la dimensione del futuro (possibilità, progettualità) così da conferire senso al presente?
- Come è possibile oggi essere al tempo stesso persone *flessibili*, cioè aperte alla verifica critica e al controllo dell'esperienza, e persone *di fede*? Come si coniugano fede e laicità nei contesti multiculturali che caratterizzano la nostra esperienza?
- Come valorizzare la propensione estetica che tanto fascino esercita sui giovani, la sensibilità per l'arte, per i valori espressivi, per far riscoprire la bellezza di un'etica vissuta come avventura di conquista di umanità?
- Come contrastare la crisi dell'autorità, favorendone una interpretazione positiva da parte di quanti hanno la funzione di esercitarla (genitori, insegnanti, educatori)?



# Relazione Economia, lavoro, educazione

Prof. don GUGLIELMO MALIZIA  
Direttore Istituto di Sociologia, Università Pontificia Salesiana di Roma

I.  
Società della  
conoscenza,  
economia e lavoro

Le tecnologie dell'informazione, informatiche e telematiche, hanno provocato nell'ultimo decennio uno scenario di radicale transizione sociale verso nuove forme di vita e di organizzazione sociale che ha fatto parlare di "società della conoscenza". I micro-processori stanno inducendo sotto i nostri occhi una "rivoluzione globale" dagli esiti non ancora chiari e scontati, che si estendono non solo alla produzione e alla comunicazione sociale, ma anche ai modi di vita e dell'esistenza individuale, familiare, sociale, mondiale. Si sono accresciute enormemente le opportunità di accedere all'informazione e al sapere, ma d'altra parte si richiedono adattamenti e competenze nuove che, se mancano, possono provocare emarginazione ed esclusione sociale.

## 1.1 *Le trasformazioni sul piano economico e strutturale*

In breve si può dire che si è compiuto il passaggio da un modello industriale di economia ad uno *post-industriale*. Il primo pone l'accento su una concezione quantitativa della crescita ("trarre più dal più"), sul volume della produzione, su una impostazione lineare, atomistica, gerarchica, dualistica e manipolativa del lavoro e della sua organizzazione; il secondo sottolinea la qualità e l'intensità dello sviluppo ("ottenere più dal meno"), il valore della produzione, la natura simbolica, interattiva, contestuale, partecipativa, autonoma e intellettuale dell'attività occupazionale e della sua strutturazione. Il mondo delle aziende è dominato da imprese piccole, flessibili, dinamicizzate dalla risorsa "conoscenza", capaci di produrre una vasta gamma di beni e servizi che sono molto spesso immateriali.

Sul lato *negativo*, le grandi imprese riducono le loro attività: le funzioni produttive di base sono conservate, mentre i servizi di supporto vengono affidati a ditte o persone esterne; per questa via, la grande industria è riuscita a ridurre la forza lavoro in maniera anche molto drastica. Il passaggio al post-industriale si accompagna anche ad un aumento dei fenomeni di *precarizzazione e di de-regolazione del lavoro* che mettono in crisi il tradizionale sistema di relazioni sociali. Nel contempo la globalizzazione e la informatizzazione contribuiscono ad aumentare la disoccupazione o sotto-occupazione che, a differenza della prima e della seconda rivoluzione in-



dustriale, non riesce più ad essere interamente assorbita dai settori emergenti (il quaternario). Di conseguenza i nostri sistemi sociali *non* riescono ad assicurare *a tutti un accesso equo* alla prosperità, a modalità decisionali democratiche e allo sviluppo socio-culturale personale.

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).

Il passaggio alla società della conoscenza *trasforma il senso e il modo di lavorare*, nascono nuove professioni, vecchi mestieri cambiano “pelle”, altri scompaiono definitivamente. Si diversificano i mestieri, e prima ancora le tipologie e le forme giuridiche dei rapporti occupazionali. C’è un’indubbia “intellettualizzazione” del lavoro. È richiesta la flessibilità e la mobilità occupazionale e la polivalenza della cultura professionale.

Tra i punti di debolezza del sistema formativo italiano va segnalata in particolare 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. 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.

Per rispondere al meglio alle nuove esigenze si dovrà pensare a una *nuova figura di lavoratore* che non solo possieda i necessari requisiti tecnici, ma anche nuovi saperi di base (informatica-informazione, inglese, economia, organizzazione), capacità personali (comunicazione e relazione, lavoro cooperativo, apprendimento continuo) e anche vere e proprie virtù del lavoro (affrontare l’incertezza, risolvere problemi, sviluppare soluzioni creative).

### 1.2 *Le dinamiche culturali*

Le grandi narrazioni “metafisiche”, i grandi miti dell’Occidente non riescono più a difendere le loro pretese di absolutezza, di unicità e egemonia veritativa. Ad un pensiero prevalentemente analitico, logico, dimostrativo si viene a contrapporre (o preferire) un pensiero più narrativo, più espositivo; alle concettualizzazioni generali

si controbilanciano le molte forme dell'autobiografia, del saggio esplorativo attento alle sfumature, alle contaminazioni cognitive, ai giochi linguistici, alle ibridazioni dei punti di vista. L'assolutezza della scienza lascia il passo a modi di vedere e di esprimersi più "ermeneutici" (cioè insieme più soggettivi, più interpretativi, più comprensivi). Si parla per questo di "*pensiero debole*".

La secolarizzazione religiosa (cioè una vita sociale senza religione), più che come "logica conseguenza" del trionfo della scienza e dello sviluppo tecnologico, si è attuata a livello pratico (in quanto le menti e i cuori della gente si sono rivolti più che altro al consumismo, al benessere e al divertimento), ma è stata controbilanciata da un ritorno di fiamma del sacro, della magia, dei riti, di nuove forme di religiosità e da quella diffusa tendenza ad una religiosità soggettivistica e cosmica, che ha avuto la sua classica espressione nei movimenti della *New Age*, della *Next Age*, nel ricorso a "guru", a forme di pratiche tra il religioso e la cura di sé, ecc. Si è parlato di neopaganesimo e di politeismo post-cristiano, ma anche di mercato del sacro, di fiera dei misteri, di percorsi di religiosità e di mistica.

Certamente lo *statuto del sapere e del conoscere si è trasformato*. Agli studi della mente e della logica c'è da affiancare quelli sull'intelligenza emotiva, dei bisogni, del desiderio. La coscienza della parzialità di ogni affermazione e della sua inevitabile configurazione storica e culturale va bilanciata con la irriducibile pretesa di verità e certezza che ognuno viene ad avere quando fa un percorso conoscitivo autentico. Il problema dell'identità va "composto" con quello della molteplicità, del pluralismo, della complessità, senza per forza avere la sensazione teorica e pratica di cadute nel relativismo, nell'incertezza e nella confusione "babelica" (a cui segue solo lo scetticismo).

L'irruzione della *complessità* nella scienza e nella cultura ha comportato anzitutto 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 pedagogia o la morale) a un'altra teoria scientifica *reale* (ad esempio l'economia) e pertanto può mettere in crisi *l'economicismo*. Un'altra conseguenza è 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 "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. 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.

Questi movimenti dei processi storici dell'Occidente vengono a combinarsi e a scontrarsi con gli spostamenti delle popolazioni per i motivi più svariati, da quelli di tipo economico a cui si è accennato a quelli di tipo politico, culturale, turistico, dando luogo al fenomeno della *multicultura*. Essa viene a caratterizzare sempre più la vita interna delle nazioni e il quadro internazionale (seppure non senza forme di difesa nazionalistica o localistica o confessionale). A livello di cultura ciò viene ad esaltare il fenomeno del pluralismo a tutti i livelli. E inoltre può mettere in crisi i tradizionali modelli di uomo, di cultura e di sviluppo. L'invito è a trovare forme di dialogo interculturale, senza scadere nel relativismo culturale e valoriale; anzi dando luogo a dinamiche di arricchimento e di innovazione non solo genetica ma anche appunto culturale, valoriale, religiosa.

### 1.3 *Giovani, educazione e occupazione*

Nel seminario preparatorio, Zamagni si poneva l'interrogativo: qual è il nesso profondo che intercorre tra educazione, formazione e occupazione nell'attuale fase storica? Per affrontare tale questione, sembra opportuno prendere le mosse dalla condizione giovanile e più in particolare da una constatazione di fatto: il giovane di oggi vive una situazione caratterizzata da una scarsità ignota alle epoche precedenti: quella della speranza. Questa carenza di speranza si nutre di alcuni *miti* che specificamente caratterizzano la condizione del *giovane* di oggi. A tre, in particolare, è conveniente volgere l'attenzione nel prosieguo.

#### a. *Il mito tecnologico*

Si può sintetizzare in questi termini: 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*.

Per cogliere appieno il senso di tale affermazione possiamo riferirci al *problema della scelta*. Quando questa consiste nel decidere tra mezzi alternativi per raggiungere un determinato fine e 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. 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.

Si comprende allora 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. La conclusione che si può trarre 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.

#### b. Il mito dell'individualismo assiologico

Il secondo mito 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. 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 acquisito una dimensione sempre più privata, facoltativa.

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. 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. Ora, 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".

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".

Pertanto, 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 adeguato.

### c. Il mito dell'*homo oeconomicus*

Passiamo al terzo mito, quello cioè 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 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.

Ma *l'impiego degli incentivi nel processo educativo è devastante*. Il motivo principale è che esso 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*.

*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.

## 2. Prime ipotesi di soluzione

Le ho ricondotte a 4 punti, due di carattere generale e due più specifici.

### 2.1. *La responsabilità della comunità ecclesiale*

Anche qui ci facciamo guidare dal dossier. Il *compito della Chiesa* di fronte alle questioni obiettive sollevate dalle forme della civiltà contemporanea consiste nel porre un'alternativa 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.

Inoltre, bisognerebbe *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.

Una volta educata la domanda, bisognerebbe proporre *un'etica 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. 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 falsato. Il senso della *disciplina dei desideri* e quello della *rinuncia*, che hanno a che fare con l'accettazione di vivere nel limite, potrebbero così essere recuperati nell'educazione.

Inoltre, non si può 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*.

In aggiunta, va anche promossa *un'etica del dono*, che educi alla gratuità. Il dono è tale in quanto spezza la circolarità dello scambio, interrompe l'economia, sfida la reciprocità e la simmetria. Affinché ci sia dono, non deve esserci reciprocità, ritorno, scambio, controdono 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.

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 producendo.

La *Dottrina sociale* ha cercato di affrontare queste tematiche sostanzialmente attraverso la *Laborem exercens* (1981) che ha letto

il 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. In chiave più ampia, la dimensione economica del lavoro ha sperimentato *una evoluzione* dalla primitiva lettura del lavoro in termini di risposta al necessario sostentamento individuale e familiare all'interno di un clima di giustizia sociale (*Rerum Novarum*, 1891); 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).

## 2.2. Una pedagogia del lavoro

La scelta a favore di una concezione personalista di educazione può offrire 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.

### 2.2.1. La scuola e la formazione

Ci limitiamo ad *alcuni cenni* perché il tema verrà ripreso in seguito più ampiamente parlando della riforma Moratti. 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.

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. *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 indipendente. Quel che occorre dire, in tutti i modi immaginabili e possibili, è che è *il fare impresa la via maestra per creare lavoro*. Ma 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 *sociale* (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).

L'attuale scarto fra impiegabilità e occupabilità dipende dal fatto che il mondo della scuola e quello del lavoro 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*.

### 2.2.2. Il lavoro e l'impresa

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. E dunque ciascun lavoratore, per continuare a risultare occupabile, deve rinnovare la propria qualificazione almeno tre volte durante il proprio ciclo di vita lavorativa. 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*.

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. I luoghi di lavoro sono oggi "*learning organizations*", sono luoghi che apprendono e fornitori d'opportunità per esperienze formative. 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 quale contributo 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. 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*. 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. 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.

### 2.2.3. I contesti educativi non formali

*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.

Da questo punto di vista, 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.

#### 2.2.4 *I media*

Un primo obiettivo della pedagogia del lavoro in questo ambito consiste nell'introdurre i giovani alla *cultura dell'informatica*. Per esempio, l'elettronica e gli automatismi sono ormai presenti ovunque nella società e nel futuro i robot si moltiplicheranno e diventeranno più sofisticati; i giovani dovranno imparare a padroneggiare questo settore della cultura. In aggiunta, l'attività informatica può contribuire a potenziare varie capacità che l'educazione cerca da sempre di sviluppare: memoria associativa, osservazione, confronto, classificazione, semplificazione, astrazione, ragionamento logico. Né bisogna dimenticare l'impatto della telematica che farà della nostra società la società dell'informazione; e il cittadino dovrà essere preparato a conoscere le modalità attraverso cui l'informazione nasce, viene scelta ed è trattata.

Per combattere il rischio *dell'omologazione culturale* che porti all'accettazione di stereotipi negativi (per esempio quello etnico o sessuale), è opportuno avviare processi di autorevisione critica. Ciò presuppone che l'educazione sviluppi l'autonomia del giovane e lasci spazio nel suo interno alle sue capacità di autodirezione. Inoltre, essa dovrebbe cercare di mettere a contatto con situazioni culturali diverse, allo scopo di far superare all'allievo il proprio egocentrismo, di combattere la formazione di stereotipi e di pregiudizi razziali e di formare gli studenti ai valori universali.

Nella scuola più che prevedere una nuova materia è questione di assicurare una *nuova dimensione* ai processi di insegnamento/apprendimento attraverso l'apporto di tutto il curricolo scolastico e di tutto il collegio docente. In secondo luogo, non deve essere un intervento educativo limitato alla giovinezza, ma un processo che accompagna tutta l'esistenza della persona.

#### 2.3 *Un modello personalistico dei rapporti tra istruzione, formazione ed economia*

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 può 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 pos-

sono 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. Tuttavia, tale impostazione presenta un grave limite: il significato e il bene di ciascuno vengono a coincidere con l'utile e il produttivo.

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.

#### 2.4. La riforma Moratti: una legge di principi validi

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. 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 for-

mazione 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.

In secondo luogo, l'introduzione di 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.

---

### 3. Linee di esplorazione

- Come il progetto culturale della Chiesa italiana può contrastare efficacemente sul piano educativo l'influenza egemonica della cultura dell'*homo oeconomicus* sui giovani?
- Fin dove l'irruzione della *complessità* nel panorama della scienza e della cultura consente di superare l'economicismo, (l'idea cioè che l'economico sia categoria interpretativa e criterio di riferi-

mento decisivo dei problemi sociali) e quando invece potrebbe alimentare un relativismo nemico della verità?

- Come far recuperare alle agenzie formative la capacità di *educare i giovani ai valori* e in particolare ai valori cristiani?
- Come potenziare i progetti educativi delle famiglie, soprattutto di quelle cristiane, della scuola, in particolare di quella cattolica, della Chiesa affinché formino i giovani alla *relazionalità*?
- Come assicurare a tutti in Italia un vero sistema di "*lifelong learning*" che non sia semplice adattamento allo sviluppo tecnologico o alla logica di profitto, ma costituisca una strategia di coscientizzazione personale, di continua messa in discussione delle strutture sociali ingiuste, di educazione al cambio e di mobilità sociale?
- In che misura la recente legge di riforma Moratti contribuisce a superare lo *scarto* tra le richieste del mercato del lavoro e le capacità offerte in uscita dal sistema educativo?
- La previsione nella legge 53/03 di *due sottosistemi sostanzialmente paritari*, quello di istruzione e quello di istruzione e di formazione professionale, è in grado di ridurre la separazione e la gerarchia esistenti nel nostro Paese tra sapere e saper fare?

# R

## elazione

# Educazione interculturale.

# Identità, appartenenza, differenza

Prof. Mons. SERGIO LANZA - Preside del Pontificio Istituto Pastorale,  
Pontificia Università Lateranense di Roma

«Io infatti non mi vergogno del Vangelo, poiché è potenza di Dio per la salvezza di chiunque crede, del Giudeo prima e poi del Greco» (Rm 1,16)<sup>5</sup>.

«Nella Chiesa nessuno è straniero e la Chiesa non è straniera a nessun uomo e in nessun luogo» (GIOVANNI PAOLO II, Messaggio per la Giornata Mondiale delle Migrazioni, 1996).

## I. Introduzione

La problematica legata alla multiculturalità non è certo caratteristico appannaggio della sola società contemporanea; nel nostro tempo, tuttavia, il fenomeno presenta caratteri senza dubbio peculiari e problematici (maggiore diffusione, più marcata articolazione di intreccio etnico, più accentuata sottolineatura della identità) e si pone in un contesto per molti versi inedito (mobilità, globalizzazione, omogeneizzazione).

La società moderna, già scossa nell'ultimo scorcio del Novecento dalla declinazione introversa e debole della cosiddetta post-modernità, viene messa rapidamente in questione da un *fenomeno migratorio di proporzioni crescenti*. I confini nazionali mostrano ormai la loro radicale insufficienza di fronte all'incremento esponenziale dei fenomeni migratori. D'altro canto, nello stesso tempo in cui si dilata, il confine simmetricamente si ritrae in risposta alla esigenza di un determinato gruppo etnico<sup>6</sup> (glocalizzazione).

Ciò mentre si registra un cambiamento profondo dentro la stessa civiltà occidentale. Incertezza personale (vuoto metafisico); omogeneizzazione culturale (prometeismo tecnopratico), frammentazione etica; (afasia veritativa), mescolanza dei costumi (incertezza socioculturale)... Ben presto il disagio esistenziale profondo legato a questo camminare sulle sabbie mobili rimbalza pericolosamente: o implode nel dissidio interiore, o esplose nella protesta sociale. Dove

<sup>5</sup> Cfr. Rm 1,14: «Poiché io sono in debito verso i Greci come verso i Barbari, verso i dotti come verso gli ignoranti...» .

<sup>6</sup> Cfr. F.BARTH, *Ethnic Groups and Boundaries. The Social Organization of Cultural Differences*, Alle & Unwin, London 1969.

è ormai il vuoto (e non l'ideale o l'ideologia) a fare da catalizzatore, con gli esiti che sono nelle cronache di ogni giorno: appartenenza 'forte', identificazione cieca, identità contro (negativa, come non-essere, o, più aspramente e rozzamente, come essere-contro).

Ne consegue una situazione di smarrimento: 'uguali' che si riconoscono, ma non si conoscono; di spaesamento: universo popolato di insegne e segnali, vuoto di simboli; di svuotamento: universo ricco di mezzi, povero di fini. E una crescente omogeneizzazione culturale, con i suoi caratteri di mono-tipia e a-topia: «La vita frammentata tende ad essere vissuta episodicamente, in una serie di eventi privi di connessione. L'insicurezza è un punto in cui l'essere si divide in frammenti e la vita in episodi»<sup>7</sup>.

Questo intreccio di problemi, qui solo rapsodicamente evocato, *interroga la coscienza credente*: che cosa comporta la fede in Gesù unico Redentore di fronte a una presenza culturale e religiosa molteplice<sup>8</sup>?; come conciliare il comandamento dell'amore senza misure e senza esclusioni con l'esigenza di salvaguardare ed esprimere compiutamente la propria convinzione di fede cristiana?; è inevitabile la soluzione 'tollerantista' (sit venia verbo!), che confina la religione nella sfera del privato e dell'irrazionale, secondo la previsione di Weber<sup>9</sup>? Per dirla con Clifford Geertz, che cos'è un paese, se non è una nazione? che cos'è una cultura, se non c'è consenso?

La mobilità, cifra della modernità, assume nella sua fase ultima carattere peculiare (mobilità virtuale) e ancor più determinante sotto il profilo della stratificazione sociale. La ricchezza non si definisce più in termini territoriali, capitale intangibile, capitalismo senza frontiere... Società delle appartenenze, o senza appartenenza, dove i diritti sono riconosciuti non come status, ma in relazione provvisoria e transeunte, *per modum actus*.

## 2. Vie di [non] soluzione

L'intrico delle questioni che si agitano su questo terreno viene spesso affrontato con modalità non adeguate, che si risolvono in sentieri interrotti.

<sup>7</sup> Z. BAUMANN, *Le società della gratificazione istantanea in culture differenti: Europa e Nord America*, in "Concilium" 35 (1999) 619.

<sup>8</sup> La composizione religiosa dell'immigrazione in Italia – globalmente si tratta di circa un milione e mezzo di persone – è la seguente: 27,4% di cattolici, 22,1% di ortodossi o protestanti, 36,5% di musulmani (primo paese d'origine, il Marocco, secondo l'Albania), 6,5% di altre religioni orientali, 7,6% altro. Siamo ancora lontani dagli alti livelli di residenti stranieri che hanno altri paesi europei, come la Germania o l'Inghilterra, ma il fenomeno è in crescita e il problema sta spostandosi al centro dell'agenda politica.

<sup>9</sup> M. WEBER, *La scienza come professione* [Wissenschaft als Beruf], Rusconi, Milano 1997 [Duncker & Humblot, München/Leipzig 1919], 129: «È destino del nostro tempo, con la sua peculiare razionalizzazione e intellettualizzazione, e soprattutto col

### 2.1. *L'illusione del transitorietà*

*Una lettura superficiale* è quella che considera le migrazioni fenomeno temporaneo e transitorio. La presenza di culture diverse si pone al contrario come *questione strutturale*: «Oggi ci si trova di fronte a una situazione religiosa assai diversificata e cangiante: i popoli sono in movimento; realtà sociali e religiose, che un tempo erano chiare e definite, oggi evolvono in situazioni complesse. Basti pensare ad alcuni fenomeni, come l'urbanesimo, le migrazioni di massa, il movimento dei profughi...»<sup>10</sup>. Non una emergenza, quindi, ma una urgenza sociale e pastorale, che evidenzia la portata dei cambiamenti prodotti dalla modernità: «il genere umano passa da una concezione piuttosto statica dell'ordine a una concezione più dinamica ed evolutiva; ciò favorisce il sorgere di un formidabile complesso di nuovi problemi, che stimola ad analisi e sintesi nuove»<sup>11</sup>.

### 2.2. *L'atrofia della differenza (l'inganno del pluralismo tollerante)*

Ancor più grave e distorto è *l'illusione di risolvere il problema della multietnicità culturale entro il paradigma del pluralismo moderno e della tolleranza*. La neutralità procedurale che sembra (sembra!) lo sbocco risolutivo alla multiculturalità nel paradigma del pluralismo tollerante, viene smentita dai fatti. Una società acentrica livella ogni cultura nell'anonimato procedurale.

Già il termine – multiculturalità – indica pericolosamente questa direzione. Può essere inteso, infatti, non solo descrittivamente, ma anche prescrittivamente, come di società in cui le diverse culture convivono nella reciproca tolleranza. O, più realisticamente, nella reciproca in-differenza.

In realtà tale soluzione (pluralismo, neutralità, tolleranza) – peraltro discutibile anche sotto altro profilo – 'tiene' soltanto entro un quadro di riferimenti forti saldamente interiorizzati e condivisi, benché non dichiarati se non per massimi principi (la ragione) e in certa misura neppure avvertiti. In altri termini, tale soluzione non abita la neutralità, ma suppone il quadro della razionalità occidentale soggettocentrica. Questo quadro, benché sottoscritto in sede internazionale (Dichiarazione dei diritti dell'uomo) è ben lontano dall'essere assimilato e interiormente condiviso da altri mondi culturali (sia dall'Islam, sia dall'oriente, sia dal caleidoscopio africano).

suo disincantamento del mondo, che proprio i più alti e sublimi valori si siano ritirati dalla sfera pubblica per rifugiarsi vuoi nel regno extramondano della vita mistica, vuoi nel senso di fratellanza proprio dei rapporti interpersonali diretti. Non è per caso che la nostra arte più alta sia intima e non monumentale, né è per caso che oggi solo nelle comunità più ristrette, nei rapporti da uomo a uomo, in un pianissimo pulsi qualcosa di indefinibile che corrisponde allo spirito profetico che, sotto forma di un fuoco impetuoso, attraversava e rinsaldava un tempo le grandi comunità».

<sup>10</sup> RMI 32.

<sup>11</sup> GS 5.



La situazione si aggrava nel momento in cui lo stesso Occidente non si riconosce più nelle sue radici, e rende debole e sempre più sfumato (procedurale) quel quadro di riferimenti, che diventa nominalistico (es.: vita, famiglia...).

*L'universalismo procedurale e tollerante svuota l'identità dell'Occidente e lo espone alla decadenza.* In un mondo dalle identità instabili e dei rapporti rarefatti, «le unità e le identità che si costituiscono, quali che siano, vedranno la luce e saranno negoziate a partire dalla differenza»<sup>12</sup>. Anche per questo, lo stato moderno (lo stato nazionale di concezione ottocentesca fino al secondo novecento) finisce in realtà per essere intollerante: come nota acutamente Baumann, lo stato moderno è refrattario allo straniero, che deve essere eliminato, per assimilazione o per espulsione.

Come afferma senza mezzi termini A. Touraine, «*la libertà di opinione e la tolleranza culturale non è sufficiente per rispondere ai problemi creati dall'indebolimento del modello della società nazionale...* Come l'elogio della tolleranza risponde efficacemente solo a vecchi conflitti ormai privi di significato, così il nostro sempre più rapido attraversamento della modernità rafforza, con il trascorrere dei decenni, la contrapposizione fra razionalità strumentale e guerra delle divinità, l'aperto conflitto fra mercati mondiali e identità culturali e sociali»<sup>13</sup>. Lo conferma tragicamente la realtà dei barbari conflitti che insanguinano paesi vicini e lontani, conflitti (anche se non mancano indubbi risvolti di interessi individualistici) fra culture, religioni, nazionalità o etnie.

La necessità di valori e istituzioni comuni non può essere un semplice retroterra della ragione politica; deve, al contrario, animarne l'intera attuazione, perché non cada in barbarie, totalitarismo, razzismo. Ma non può farlo a partire dai presupposti della modernità, perché «non sembra esserci quasi posto che ricordi l'idea illuministica di una repubblica universale popolata da cittadini universali»<sup>14</sup>.

Piuttosto, come nota ancora con prognosi drammatica A. Touraine, «se non troveremo una soluzione accettabile ai problemi posti, ci condanneremo ad accettare una guerra civile mondiale, sempre più esplosiva, fra coloro che dirigono i circuiti mondiali delle tecnologie, dei flussi finanziari e dell'informazione, e tutti quelli – individui, gruppi, nazioni, comunità – che sentono minacciata la propria identità da questa globalizzazione»<sup>15</sup>.

<sup>12</sup> GEERTZ, *Mondo globale, mondi locali. Cultura e politica alla fine del ventesimo secolo*, Mulino, Bologna 1999, 25.

<sup>13</sup> A. TOURAINE, *Libertà, uguaglianza, diversità. Si può vivere insieme?*, Il Saggiatore, Milano 1998, 176.

<sup>14</sup> GEERTZ, *Mondo globale, mondi locali. Cultura e politica alla fine del ventesimo secolo*, Mulino, Bologna 1999.

<sup>15</sup> A. TOURAINE, *Libertà, uguaglianza, diversità. Si può vivere insieme?*, Il Saggiatore, Milano 1998, 23.

Lo scontro tra culture – sostiene Huntington<sup>16</sup> – determinerà la politica mondiale. I futuri fronti di conflitto saranno rappresentati dalle linee di rottura tra le culture [“cristiana” e “islamica”, “confuciana” e “induista”, “americana” e “giapponese”, “europea” e “africana”]. La mobilitazione etnica potrebbe diventare una forma sempre più rilevante di mobilitazione sociale<sup>17</sup>. La prossima guerra mondiale, nel caso ne scoppiasse una, «sarà una guerra tra culture».

*Una società multiculturale è positivamente possibile solo se collocata entro un quadro di compatibilità (meglio di congenialità) culturale diffusa, che non si limiti alla definizione della ragione politica, o della regole dell’agire comunicativo, o alla tutela del soggetto, ma identifichi linguaggi sociali (cioè simbolici) realmente condivisi e identità distinte convergenti su valori sostanziali. Per questo la società multiculturale non vive di pensiero debole; deve essere, al contrario, giuridicamente e istituzionalmente forte.*

Ciò non ha nulla a che vedere con il ‘pensiero unico’, con quelle forme di totalitarismo manifesto o mimetico che emargina le differenze nella omogeneità culturale, quando non precipita negli orrori della pulizia etnica.

La libertà individuale, infatti, può essere difesa e garantita solo collettivamente. Ciò non conduce alla segmentazione comunitarista esasperata. Ma definisce l’esigenza di un contesto adeguato e di un riconoscimento non retorico delle realtà in cui l’identità del soggetto si modella e si afferma. La società di massa, dominata dalle fittizie libertà mercantili, cattura il soggetto e lo mette in catene.

### 2.3. *L’ipertrofia della appartenenza (la mascheratura comunitarista)*

*La soluzione pluralista si perde nella indifferenza. Quella comunitarista nella alterità.* Che irrigidisce differenza e appartenenza in figure di ghetizzazione culturale impenetrabili: in passato l’enfasi era posta sulla questione della uguaglianza (modernità, rivoluzione francese), ora l’accento va decisamente sulla questione della differenza (identità). Ma il modello comunitarista rischia (e non solo rischia) di fornire copertura nobilitata a una società frammentata in compartimenti incomunicanti, tendenzialmente ostili. Fuoco (di scontri e di morte) sotto la cenere...

Mentre le migrazioni del passato vivevano la modificazione dell’identità come esigenza di assimilazione/acculturazione (con nostalgia romantica delle radici), le terze generazioni degli immigrati occidentali (legge di Hansen) e, soprattutto, le nuove crescenti masse di immigrati da culture non occidentali la vedono o come un ritorno

<sup>16</sup> S.P. HUNTINGTON, *The Clash of Civilizationis*, in «Foreign Affairs», 72 (1993/3), 22-49.

<sup>17</sup> Cfr. H. ESSER, *Ethnische Differenzierung und moderne Gesellschaft*, in H.ESSNER - J.FRIEDRICH (edd.), *Generation und Identität. Theoretische und empirische Beiträge zur Migrationssoziologie*, Westdeutscher Verlag, Opladen 1998, 288-296.

alla etnicità (*revival etnico*) o come persistenza/resistenza etnica. Da non intendere in senso retrogrado o classista<sup>18</sup>, ma come affermazione di identità e differenza. Con difficoltà evidenti sul piano della appartenenza, che ne risulta, per così dire, divaricata e incerta.

In ogni caso, oggetto di rivendicazione sono oggi non tanto i diritti di *cittadinanza* individualmente intesi, quanto piuttosto il diritto a preservare e valorizzare la propria identità culturale, cioè un'identità collettiva.

L'etica pubblica può fondarsi soltanto su identità, appartenenza, differenza: «le unità e le identità che si costituiscono, quali che siano, vedranno la luce e saranno negoziate a partire dalla differenza»<sup>19</sup>. Appartenenza a una comunità (cultura, tradizioni, leggi proprie), che non si irrigidisce tuttavia in una ipertrofia della appartenenza, come nelle forme del comunitarismo accentuato<sup>20</sup>.

#### 2.4. Una "laicità" vuota: nominalismo della democrazia e della cultura

Nella modernità, la *società multiculturale* si regola in base al pluralismo, che insegna la tolleranza dei soggetti e dei gruppi e la neutralità dello stato e si regge (come si è visto) sull'implicita adesione a un quadro valoriale ben determinato, anche se ormai messo in liquidazione.

Nella postmodernità, venuto meno il quadro di riferimenti culturali implicito (ma ben presente e determinante), il modello del pluralismo-tollerante-neutrale mostra la propria inanità culturale. Declina inesorabilmente nella visione procedurale della società, atipica e atopica, nella concezione della democrazia come vuoto contenitore. La differenza viene così formalmente rispettata, di un rispetto talmente distanziato da essere pratica ignoranza: «Tutte le espressioni dovrebbero essere rispettate; è tollerato anche il loro incontro-scontro dialettico, a condizione che non predomini la conflittualità»<sup>21</sup>. Meglio (!!!), quindi, una rispettosa reciproca ignoranza.

L'opzione del multiculturalismo pluralista considera del tutto positivamente la diversità, la tutela ponendo le diverse culture su

<sup>18</sup> Cfr. V. CESAREO, *Società multietniche e multiculturalismi*, Milano 2000, 26: «tanto le interpretazioni funzionaliste quanto quelle marxiste hanno finito con il sottostimare il ruolo delle identificazioni etniche, relegate in una posizione marginale, residuale, comunque confinate sempre più nella sfera privata. Esse venivano eventualmente viste come fattori di resistenza nei confronti del processo di modernizzazione, che comunque alla fine avrebbe avuto la meglio».

<sup>19</sup> C. GEERTZ, *Mondo globale, mondi locali. Cultura e politica alla fine del ventesimo secolo*, Mulino, Bologna 1999, 25.

<sup>20</sup> Posizione più sfumata nell'ultimo MacIntyre, *Enciclopedia, genealogia e tradizione. Tre versioni rivali di una ricerca morale*, Massimo, Milano 1993 (or. 1992).

<sup>21</sup> S. GINDRO, art. *Multiculturale*, in G. BOLAFFI, S. GINDRO, T. TENTORI, *Dizionario della diversità. Le parole dell'immigrazione, del razzismo e della xenofobia*, Firenze 1998, 186.

un piano di pari dignità. In questo senso, configura una soluzione del problema astratta e utopistica.

La prospettiva cristiana, piuttosto, ribadisce *il profilo sostantivo della democrazia*, come convinzione e come compito: «è urgente che ci adoperiamo perché il vero senso della democrazia, autentica conquista della cultura, sia pienamente salvaguardato. Su questo tema infatti si profilano derive preoccupanti, quando si riduce la democrazia a fatto puramente procedurale, o si pensa che la volontà espressa dalla maggioranza basti tout court a determinare l'accettabilità morale di una legge. In realtà, "il valore della democrazia sta o cade con i valori che essa incarna e promuove. [...] Alla base di questi valori non possono esservi provvisorie e mutevoli «maggioranze» di opinione, ma solo il riconoscimento di una legge morale obiettiva che, in quanto «legge naturale» iscritta nel cuore dell'uomo, è punto di riferimento della legge civile" (*Evangelium vitae*, 70)»<sup>22</sup>.

La fede cristiana:

- non discrimina aprioristicamente nessuna cultura (pari dignità)
- non si ritrae nella convivenza tollerante e ignorante
- considera necessaria una valutazione delle culture nella loro concrezione storica (così come la pari dignità delle persone non significa avallo di ogni comportamento, né illegittimità di apprezzamenti differenziati e scelte preferenziali anche di fronte a atteggiamenti/culture del tutto accettabili).

### 3. Riferimenti normativi

#### 3.1. *Un nuovo paradigma socioculturale: religione non etnica.*

In maniera del tutto sorprendente, perché in netta discontinuità sia con la provenienza ebraica che con l'approdo classico, *i primi cristiani cominciarono a pensare identità e cultura secondo parametri nuovi*:

- Gl 3,28;
- Rm 1,14-16: due tassonomie etnologiche (greci/barbari; ebrei/greci); l'universalismo cristiano non è anonimo e avalutativo... «Io infatti non mi vergogno del Vangelo, poiché è potenza di Dio per la salvezza di chiunque crede, del Giudeo prima e poi del Greco» (Rm 1,16)<sup>23</sup>;
- Col 3,11.

Il fatto che nemmeno Paolo sappia trarre da tali enunciazioni tutte le conseguenze che a noi sembrerebbero non solo possibili, ma addirittura logiche e necessarie, dice la novità radicale di tale pro-

<sup>22</sup> GIOVANNI PAOLO II, *Discorso ai partecipanti all'incontro mondiale dei docenti universitari*, sabato 9 settembre 2000, 6.

<sup>23</sup> Cfr. Rm 1,14: «Poiché io sono in debito verso i Greci come verso i Barbari, verso i dotti come verso gli ignoranti...».

spettiva. Teologicamente, mentre mette in evidenza un segno non marginale di credibilità, conferma la legge della incarnazione, secondo cui l'opera della salvezza, che è opera di Dio, è storica non solo perché avviene entro coordinate cronotopografiche definite – né potrebbe essere altrimenti – ma perché passa tutta intera dentro l'umanità storica concreta.

Ciò comporta, da un lato, l'umiltà teologica (ma da proporre istruttivamente anche alle altre discipline) di non presumere di stabilire figure perenni e perfette di società; dall'altro la responsabilità non declinabile di far risuonare la parola del Vangelo dentro la situazione presente; ancora di non gravare di giudizi anacronistici momenti del passato, certamente problematici e a volte oscuri, ma da valutare con conoscenza e obiettività contestuale.

La dimensione di storicità non è dunque, da un punto di vista cristiano, recupero archeologico di sedimenti secolari; piuttosto, consapevolezza dell'oggi e affinata capacità progettuale. Essa salda in tal modo la concreta sapienza dello sguardo storico con *la spinta innovatrice della visione profetica*. Senza fughe in avanti, ma con una consapevolezza e una assunzione di responsabilità che 'fanno' positivamente la storia. Senza prevaricazioni; con passione forte per la verità e grande slancio propositivo.

Ne scaturisce l'esigenza di uscire dalla ripetizione che si irrigidisce, come dalla innovazione che si perde, per estrarre dal tesoro della sapienza cose antiche e cose nuove: «Ciò di cui abbiamo bisogno sono nuovi modi di pensare, capaci di frequentare particolarità, individualità, stranezze, discontinuità, contrasti e singolarità»<sup>24</sup>. Una creatività culturale che comporta:

- necessità di una cultura pubblica come orizzonte
  - urgenza di un rinnovato e incisivo profilo di identità cristiana, stretta nel paradosso dell'esigenza di dire se stessa in maniera incisa e netta e dalla persistenza della sua posizione di pratico monopolio nel mercato dei servizi religiosi. Il servizio che il cristianesimo può e deve fare non è nello sfumare... al contrario (ma non aggressivo, né giudicatorio...)
  - Questa esigenza non viene soddisfatta dalla ribattitura del materialismo verbale che si ammanta di dignità kerygmatica, ma dalla espressività e rilevanza culturale della fede: "Una fede che non diventa cultura è una fede non pienamente accolta, non interamente pensata, non fedelmente vissuta"<sup>25</sup> (cfr. *Redemptoris Missio*, 37).
- Il modello da individuare deve comportare il riconoscimento del ruolo pubblico della religione, non solo come agenzia di servizi

<sup>24</sup> Cfr. C. GEERTZ, *Mondo globale, mondi locali. Cultura e politica alla fine del ventesimo secolo*, Mulino, Bologna 1999, 21.

<sup>25</sup> GIOVANNI PAOLO II, *Discorso ai partecipanti al Congresso nazionale del movimento ecclesiale di impegno culturale*, 16.01.1982.

- sul territorio, ma come componente qualificata degli assetti socio-culturali;
- non è accettabile una forzata integrazione omogeneizzante (se non a prezzo di violenza culturale);
  - non è utile la mera giustapposizione multiculturale, che lascia libero campo a forze che tendono a disarticolare la società, o si risolve nella frammentazione ghettizzata;
  - è corretta, invece, la convergenza sociale e culturale, da perseguire con lucidità finché non diventi possibile articolare – in un quadro di libertà e verità – valori pubblici comuni. Attraverso il dialogo e il confronto. Il franco e aperto confronto culturale, infatti, non relativizza la fede cristiana; la preserva piuttosto dall'irrigidimento ideologico.

La chiara attestazione della novità cristiana trova riscontro esemplare nel ben noto passo della *lettera a Diogneto*: una originalità consapevole, in cui l'identità non si smarrisce e non prevarica, ma si pone come riferimento: non una nazione *tra* le nazioni, ma una nazione *dalle* nazioni (Afraat, saggio persiano del IV sec.); non però come triton genos/tertium genus, espressione assai rara nella letteratura cristiana antica come già rilevato da A. von Harnak<sup>26</sup>. Nel senso che non sono, come tutti i popoli un membro definito nel corpo dell'umanità, ma si trovano ovunque come anima nel corpo...

### 3.2. *La dialettica negativa dell'illuminismo*

In quel momento, come già presagiva Hegel con rara acutezza, la neutralità diventa reale, e rasenta i confini del nulla: «La vittoria gloriosa che la ragione illuminatrice ha riportato su ciò che essa, in base al limitato criterio della sua comprensione religiosa, considerava a sé contrapposto come fede, non è, a pensarci bene, nient'altro che questo: che la realtà contro cui essa aveva combattuto era religione, né che essa stessa, che ha vinto, è rimasta ragione»<sup>27</sup>. Il sonno della ragione non meno che l'insonnia del pensiero genera mostri. Il programma della modernità si inceppa proprio in quella che è, fin dall'inizio, la sua idea portante: la capacità della ragione umana. Capacità non di un progresso qualsiasi, non di una emancipazione limitata, ma di una dotazione completa e assoluta. Capacità di fornire i criteri dell'agire, i principi dell'essere, l'assoluto della verità e del bene, per la migliore riuscita della vita degli uomini. Ciò non si pone, come chiaramente dimostra la vicenda del-

<sup>26</sup> Dissento qui dalla interpretazione di J. JÜTHNER, art. *Barbar*, in *Reallexikon für Antike und Christentum*, I, Hiersemann, Stuttgart 1950, 1173-1176 [1175]: "...wird die Gegenüberstellung Juden-Heiden durch das Hinzukommen des 'dritten Geschlechts' der Christen zu einer Dreiteilung ergänzt. In ihr ist für den Begriff 'Barbar' kein Platz mehr".

<sup>27</sup> G.F.W. HEGEL, *Glauben und Wissen*, Werke 11, 289.

l'illuminismo tedesco, in necessario contrasto con la religione. Che anzi, al dire di Hegel, una vittoria della ragione sarebbe una vittoria di Pirro. Non sfugge l'assonanza con una nota formulazione tomista: «Hoc non est philosophiae, sed magis philosophiae abusus ex defectu rationis»<sup>28</sup>. Solo che mentre in Tomaso la non opponibilità di principio ha la propria radice in Dio e la propria norma nella rivelazione, per Hegel origine e giudizio si riconducono unicamente alla ragione. Una ragione cui sola è chiesto – e si può chiedere – di farsi guida dell'uomo. Non sfugge tuttavia al grande pensatore la portata drammatica dell'impresa e del suo esito. La scaturigine dell'età moderna come età di progresso – la soggettività – è parimenti riconosciuta da Hegel come fonte di crisi. La modernità “priva di modelli, aperta al futuro, avida di innovazioni”<sup>29</sup> non può cercare criteri e certificazioni fuori da se stessa. Hegel risolve il problema, come è noto, con l'identificazione e la simmetrica intercambiabilità tra razionale e reale. La soggettività è così assorbita nella totalità. Con tutte le conseguenze che la storia del pensiero (e non solo di quello) amaramente registra. Separandosi dalla religione, la riflessione illuministica dichiara la propria impotenza a fornire criteri validi e universali, a cogliere la totalità, a esprimere il significato dell'uomo e del mondo: «un tempo la religione era l'infrangibile sigillo di questa totalità. Non a caso, ora questo sigillo si è spezzato»<sup>30</sup>. Lo scacco della ragione è totale, come avverte Nietzsche, con il suo folle grido e con la lucidità profetica delle sue visioni. La ragione è smascherata nel suo subdolo gioco di potere; la volontà di verità non è altro, qui, che volontà di potenza: “Nel processo cognitivo si cela la volontà di potenza, la quale non è interessata alla verità nel senso della validità generale del giudizio, ma esclusivamente al dominio delle cose e degli eventi al fine dell'estensione della vita. Il problema della verità si trasforma così in un problema di forza”<sup>31</sup>. Nella proclamazione iconoclasta di Nietzsche è preconizzato ciò che il nostro tempo sperimenta sulla sua pelle. Non solo la religione, ma anche le grandi posizioni di pensiero sembrano aver esaurito la loro capacità orientatrice e trainante. La modernità diventa così più prosaicamente modernizzazione, la soggettività soggettivismo, la libertà anarchia. Se «la storia delle idee è conclusa»<sup>32</sup>, non rimane che foraggiarsi opportunisticamente ai progressi e vantaggi che la modernità ha pur sempre realizzato, o – al contrario – respingerne gli esiti socioeconomici in un anarchismo estetizzante che

<sup>28</sup> *STh* 1,q.1,a.5,adl; cfr. 1,q.1,a.8. Su questo cfr. M. SECKLER, *Aufklärung und Offenbarung*, in AA.Vv., *Cbristlicher Glaube in Moderner Gesellschaft*, 21, Freiburg 1980,6-78.

<sup>29</sup> J. HABERMAS, *Il discorso filosofico della modernità*, 43.

<sup>30</sup> *Ibid.*, 86.

<sup>31</sup> H. BARTH, *Verità e ideologia...*, 262.

<sup>32</sup> A. GEHLEN, *Über kulturelle Kristallisation*, in *Studien zur Antbropologie und Soziologie*, Neuwied 1963, 321.

confina con l'utopia (utopia «una forma che emerge quando fa difetto la verità»<sup>33</sup>).

### 3.3. *L'identità*

L'affermazione della uguaglianza, nella sua versione postilluministica, guadagna una verità sostanziale, ma si accontenta di una proclamazione teorica e astratta. L'antropologia soggiacente è irrimediabilmente segnata da un ottimismo naturalistico, dal quale sono assenti i riferimenti e le dinamiche che la fede cattolica insegna con la dottrina del peccato originale.

Anche l'approfondimento dell'ultimo Ricoeur (sé come altro) e il richiamo a Gadamer<sup>34</sup> restano nel mondo inutile delle sublimazioni retoriche.

La verità della differenza nel senso della originarietà e originalità biblico-cristiana si discosta sia dalla concezione dialettica di tipo hegeliano (tutto), sia da quella postmetafisica di stampo heideggeriano (nulla). La differenza è non solo alterità, ma relazione, è contemporaneamente rispecchiamento (Gn 2, 23: «Questa volta essa è carne dalla mia carne e osso dalle mie ossa») e differenza (Gn 1,27: «maschio e femmina li creò»). Questa unità/diversità si tiene nella reciprocità, cioè in una identità, che è costituita da entrambe (rispecchiamento e differenza). Analoga è la concezione paolina del corpo di Cristo: la possibilità di sensata, positiva e soddisfacente relazione tra le membra è data dalla appartenenza a un unico corpo con un unico capo; non è invece garantita dalla sola autonomia delle parti. Una identità ristretta nella autonomia sia soggettiva (*Liberals*) sia collettiva (*Communitarians*) paga la propria autoreferenzialità con la solitudine, da cui sa uscire solo con il frastuono dei bacchianti o l'urlo della violenza. La pensa così anche Tommaso: «unum non est remotivum multitudinis, sed divisionis»<sup>35</sup>. Il Cristianesimo, infatti non elimina le differenze, ma le discriminazioni (Gal 3,28).

La differenza della fede (e la sua trascendenza rispetto a ogni cultura determinata) non fa del cristiano un apolide e della Chiesa una comunità di contrasto<sup>36</sup>. Piuttosto, ha ragione Gadamer: «riconoscere nello straniero ciò che è proprio, sentirsi a casa in lui, è il movimento fondamentale dello spirito, il cui essere è solamente un ritorno a se stesso dall'alterità»<sup>37</sup>.

<sup>33</sup> I. MANCINI, *Teologia, ideologia, utopia*, Brescia 1974, 467.

<sup>34</sup> H.G. GADAMER, *Verità e metodo*, Fabbri, Milano 1972, 11: «riconoscere nello straniero ciò che è proprio, sentirsi a casa in lui, è il movimento fondamentale dello spirito, il cui essere è solamente un ritorno a se stesso dall'alterità».

<sup>35</sup> STh I, q 30, 3 ad 3m.

<sup>36</sup> Esagera F.X. KAUFMANN quando afferma «chi prende sul serio il messaggio di Gesù sarà in ultima analisi un emarginato in ogni cultura, anche in una cultura cristiana» (*Religion und Modernität. Sozialwissenschaftliche Perspektiven*, Tübingen 1989, 211).

<sup>37</sup> H.G. GADAMER, *Verità e metodo*, Fabbri, Milano 1972, 11.



### *Identità e appartenenza (pubblico e privato)*

La configurazione sistemica e subsistemica della società (sia detto senza necessariamente aderire alle tesi di N. Luhmann, ma anche sottoscrivendo in linea di massima la sua intuizione interpretativa) segnala la divaricazione tra mondo della vita (relazioni personali) e mondo dei sistemi (relazioni funzionali), rendendo difficile, se non impossibile, la comunicazione tra ambito delle questioni pubbliche e delle istanze private. Né basta lo sfogo in pubblico a rendere questione pubblica la preoccupazione privata.

Una forte dissociazione fra il mondo delle tecnologie e dei mercati e quello delle culture, della ragione strumentale e della memoria collettiva, dei segni e dei significati; fra un'economia globalizzata, sempre meno controllabile dai singoli stati, e identità (individuali o comunitarie), ripiegate su se stesse». Idee quali il bene pubblico, la società buona, l'equità, la giustizia e così via: idee che non hanno alcun senso se non sono condivise e coltivate con altri.

L'antica *agorà* non è più lo spazio in cui possono nascere ed esprimersi valori condivisi, nell'orizzonte del bene comune<sup>38</sup> alla vana ricerca di un punto fermo cui riferirsi, un obiettivo credibile su cui convergere.

### *Identità e integrazione*

Le migrazioni presentano diversi aspetti (sociale, culturale, esistenziale). Questi aspetti si intrecciano e interagiscono costantemente: sono distinguibili analiticamente, ma non comprensibili, e ancor meno affrontabili, separatamente, né divisibili fenomenologicamente. Una delle conseguenze della decostruzione ultimo-moderna dei contesti di riferimento è l'illusione di poter risolvere la questione separatamente.

La globalizzazione non è fenomeno meramente economico, ma raggiunge sensibilmente l'ambito simbolico. Dove si presenta con il rischio per nulla ipotetico di spinta *colonizzatrice dell'immaginario collettivo*, prodotta nella ferialità quotidiana mediante la diffusione degli strumenti dell'innovazione tecnologica: dal cellulare alla televisione, dal supermercato all'automobile, dal giubbotto che si indossa alla musica che si ascolta. Linee di attraversamento che catturano le modalità di pensiero e di costume, insinuano una discrasia violenta tra le matrici di civiltà ereditate e le nuove irruenti presenze, che tendono alla omogeneizzazione («c'è una distanza abissale fra gli abitanti dei tuguri di Calcutta o di un villaggio sperduto sull'Altopiano boliviano e i film di Hollywood che essi guarda-

<sup>38</sup> Diversamente J. RAWLS, *Il diritto dei popoli*, Torino 2001, 227: «le idee della verità o del giusto basate sulle dottrine comprensive vengono sostituite, nella ragione pubblica, da un'idea del politicamente ragionevole da rivolgere ai cittadini in quanto cittadini».

no»<sup>39</sup>). Tanto più insidiosa e pervasiva perché manca la chiara percezione della differenza, che caratterizzava in passato i processi di incontro/scontro tra culture.

Ritenendo infondata (anche se per molti versi istruttiva) la tesi della autopoiesi autocratica della tecnica (Heidegger, Severino, Galimberti), e soltanto metaforicamente attendibile quella del “grande Fratello”, si deve cercare altrove, in un intreccio anonimo, ma tutt’altro che inconsapevole di interessi, la convergenza di disegno che vi è sottesa (non è certo un caso né una ineluttabile fatalità che il sistema attuale avvantaggi un quinto o un sesto dell’umanità e abbandoni tutti gli altri in condizioni disumane).

Il nostro problema è quello di individuare *le categorie interpretative di questi nuovi fenomeni*, uscendo dalle logiche di rassegnazione e dai clamori della protesta, dichiarando obsoleta la vecchia categoria del capitale e del lavoro.

È necessario però far emergere un concetto di integrazione che possa essere di uso pratico per una regolamentazione del processo migratorio.

#### *Figure storico-culturali della identità*

- Nell’epoca premoderna si fonda essenzialmente sulla tradizione (appartenenza di origine, discendenza... cristiani si nasce).
- Nell’epoca moderna si fonda sulla decisione libera del soggetto (appartenenza di scelta... cristiani si diventa).
- Nell’epoca ultimo-moderna non si fonda, ma rimane legata alla libera decisione del soggetto, intesa non come appartenenza, ma come adesione temporanea e aperta, cangiante.

Un precedente della postmodernità si può riscontrare nell’epoca ellenistica: la progressiva attenuazione delle figure tradizionali della vita collettiva e della coscienza civica della polis rinviano l’identità alla più ampia realtà della kosmopolis. Abitabile, per l’intellettuale stoico, ma anonima e dispersa per l’uomo comune, che vi si sente perso. Anche la religione da fatto pubblico e civico diventa scelta privata e personale, con lo sviluppo di numerose forme e culti [gnosticismo come “platonismo inselvaticato (platonism run wild)”, secondo Arthur Darby Nock]. L’identità appare così come approdo sempre più arduo, sotto il profilo sia soggettivo (percezione di sé autoaccertamento) sia collettivo (sentirsi riconosciuti dagli altri).

Nella vita associata, e in particolare quando si propongono elaborazioni di filosofia morale e politica, non si deve mai escludere

<sup>39</sup> A. TOURAINE, *Libertà, uguaglianza, diversità. Si può vivere insieme?*, Milano 1998, 13.

re il soggetto agente valutando unitariamente ogni suo comportamento personale e sociale. Invece, a partire dalla modernità, la storia documenta dapprima la riduzione dell'identità di tale soggetto e poi la sua progressiva esclusione<sup>40</sup>. Da questo processo è sorta l'odierna rigida separazione tra sfera pubblica e sfera privata, che continua a suscitare non poche impasses nella vita socio-politica, soprattutto dei paesi occidentali. È questo il clima culturale con cui debbono far i conti gli studiosi che affronteranno il tema.

Il capitalismo liberista e il collettivismo marxista, riducendo il lavoro a valore economico; non ne comprendono il significato antropologico, perché non riconoscono la centralità della persona. Negare la persona è negare il vero valore del lavoro.

La pari dignità (Genesi...) è scritta originariamente come differenza: l'uniduale. E declinata storicamente come vocazione: Adamo dà il nome alle realtà terrestri, ma è Dio che chiama per nome l'uomo. Fin da Abramo, tale chiamata definisce l'identità nella (non come) biografia. La parola della fede come interpellazione è volta al ri-stabilimento della identità personale: l'identità cristiana è orizzonte di rinvenimento e realizzazione della identità personale: Dio chiama per nome (GS 22).

Solo una parola forte è creatrice di identità, quando incontra una libertà autentica. Una parola forte non è una parola chiusa, autoritaria, dispotica. La parola della fede non consegna una identità cristiana prefabbricata e standardizzata, ma i riferimenti che consentono di costruirla e i criteri che permettono di identificarla (p.e. 1Gv 4,20). L'identità si definisce nel suo profilo teologico cristiano come processo: «il Vangelo è datore di identità, piuttosto che di consegne etiche»<sup>41</sup>.

L'identità si pone *nello spazio della reciprocità relazionale*: si costruisce e si manifesta nella relazione, secondo un processo dinamico. Costruita biograficamente, l'identità è tuttavia definibile oggettivamente e per nulla consegnata alla ambiguità dell'attimo fuggente: la sua 'riduzione' concettuale consente di non consegnarla alla evanescenza. E sfugge al rischio di ritrovarsi soltanto nella intuizione immediata del cogito cartesiano, dove si accerta perdendosi.

Il linguaggio della rivelazione non si limita ad enunciati. Stabilisce una relazione tra persone: Dio si rivolge all'uomo con gesti e parole, anzi esponendosi, per così dire, di persona; l'uomo è interpellato e può rispondere solo con una autoimplicazione personale radicale.

<sup>40</sup> Per quanto riguarda la filosofia morale, ma con inevitabili aperture alla filosofia politica, conserva tutta la sua attualità – con abbondanza di documentazione – l'analisi svolta in G. ABBÀ, *Quale impostazione per la filosofia morale?*, Roma 1996, soprattutto 33-203.

<sup>41</sup> D. MARGUERAT, *Raconter Dieu. L'évangile comme narration historique*, in P. BÜHLER - J.-F. HABERMACHER (edd.), *La narration. Quand le récit devient communication*, Genève 1988, 90.

Ciò non si ripiega, tuttavia, nel narcisismo autoreferenziale. La valenza comunicativa capace di biografia non si riduce al solo linguaggio di parola. In questo senso, il suo “*linguaggio contestuale*” è dato dal gruppo ecclesiale che, convocato dalla Parola, ne approfondisce l’ascolto e ne argomenta le ragioni, sotto la guida di un testimone autorevole, compagno di viaggio e maestro. L’ortodossia non è solo questione di parole, ma anche di prassi (o, se si preferisce, è indissolubilmente connessa con l’ortoprassi<sup>42</sup>). Non siamo posti solo in una comunità linguistica, ma anche in una comunità di vita e di azione. Comunicazione e interazione si rimandano costantemente e si coappartengono necessariamente. Di esse si nutre il profilo della identità personale di ciascuno e di ogni comunità.

Isolare il soggetto dal contesto culturale è come isolare le parole dal contesto linguistico e il linguaggio dal contesto delle relazioni e delle cose. Questi fattori costitutivi definiscono la prospettiva e la proposta culturale della fede cristiana. Anche la sua esigenza sociale.

Questa relazione non è soltanto quella interpersonale dei contatti intersoggettivi, ma quella radicale della *tensione alla verità*. Per questo, il dialogo autentico non indebolisce se non le identità deboli. Non ha nulla in comune con il compromesso e la trattativa diplomatica, non tende all’accordo (contro Habermas), ma al riconoscimento condiviso della verità: non è bilaterale, ma trilaterale<sup>43</sup>: «...al di là dei problemi di senso c’è il problema della verità»<sup>44</sup>. Una evangelizzazione che perdesse il proprio linguaggio, infatti, perderebbe irrimediabilmente se stessa<sup>45</sup>.

L’istanza veritativa, inerente al dottrinale, non cosifica la verità, ma si preoccupa di accendere e mantenere viva la passione per la verità. Ciò soprattutto nel nostro tempo, così diffusamente incerto e rinunciatario di fronte alla ricerca della verità, alla sua stessa

<sup>42</sup> Cfr. CT 22.

<sup>43</sup> Cfr. BARTH, *Das Wort Gottes...*, 201-202: “...l’uomo come uomo chiede a gran voce Dio, non una verità, ma la verità, non qualcosa di buono, ma il bene, non delle risposte, ma la risposta, che è immediatamente una con la domanda [...]. Non reclama soluzioni, ma redenzione” (*Nicht nach Lösungen schreit er, sondern nach Erlösung*).

BARTH, *Das Wort Gottes...*, 204: “Una facoltà teologica, con il compito di dire ciò che gli altri, rebus sic stantibus, non possono dire, o possono dire solo in modo che non li si sente, di dirlo almeno come segnale di allarme [...]: tutto questo ha un senso. Infatti il sapere sul fenomeno religioso è tanto indispensabile allo storico, allo psicologo, al filosofo, quanto tutti questi ricercatori sono nella condizione di acquistare e coltivare questo sapere da soli e senza assistenza teologica [...]. Se realmente questa dovesse essere la nostra opinione, che la teologia si debba dissolvere in scienza della religione, allora in ogni caso avremmo perduto il diritto di esistenza nell’università”.

<sup>44</sup> J. LADRIERE, *L’articulation du sens, Discours scientifique et paroles de la foi*, Cerf, Latour-Maubourg, Paris 1984, vol I, p.99.

<sup>45</sup> Ciò vale per la catechesi come per ogni altro discorso su Dio: “Chi vuol parlare di Dio deve conoscere che cosa il linguaggio sia e comparti” (A. GRÖZINGER, *Die Sprache des Menschen. Ein Handbuch*, München 1991, 13).

possibilità e significatività<sup>46</sup>. *Non conduce le culture nel deserto della tolleranza*, ma le sollecita a un comune impegno di servizio dell'uomo nella verità. Questa non spegne la domanda, perché l'uomo non può cessare di domandare, perché egli è, per definizione, domanda.

Il guaio della nostra civiltà è che ha smesso di interrogarsi (Castoriadis). Nessuna società che dimentichi l'arte del porsi domande o che permetta a quest'arte di cadere in disuso può sperare di trovare risposte ai problemi che l'assillano, certamente non prima che sia troppo tardi e che le risposte, benché corrette, siano divenute irrilevanti.

Si tratta di una visione eminentemente critica. La formazione al (del) senso critico è essenziale per l'adesione di fede, l'esperienza di fede, la maturazione della fede. La parola critica è essenziale all'enunciazione e alla recezione della fede. Non senza cautele, tuttavia. Anche la critica può essere accolta acriticamente, come informazione obiettiva (e non come opinione stimolante) o, addirittura, come un dogma (senza riflessione, aneddoticamente, come un'evidenza tra le altre).

#### *Identità come intolleranza?*

È innegabile un progressivo irrigidimento del Cristianesimo, dopo la 'svolta' costantiniana (si pensi al Codex Theodosianus, ma anche a interventi pastorali e a posizioni teologiche<sup>47</sup>). E di non sempre facile decifrazione. Ma certamente fenomeno non univoco<sup>48</sup> e comunque non strutturale, come vorrebbe Stroumsa. Secondo il quale, «la conversione è l'altra faccia della definizione essenzialmente dogmatica della nuova religione: essa implica una scelta tra la verità e l'errore... Una scelta di fede sta alla base dell'identità, sia individua-

<sup>46</sup> Cfr. C. RUINI, *Chiesa in Italia oggi e catechesi degli adulti: una sfida e un compito prioritario per gli anni '90*, in UFFICIO CATECHISTICO NAZIONALE, *Adulti e catechesi nella comunità. Orientamenti per la catechesi degli adulti/2*, Leumann (Torino) 1991, 25: "[La questione della fede nella nostra epoca] non è solo una questione di contenuti, pure essenziali alla catechesi e alla evangelizzazione, ma anche e prima ancora del motivo della fede... In altre parole, il problema riguarda, prima che il contenuto della fede, l'atto del credere, quella che in termini tradizionali si chiama 'fides qua creditur' (la fede con la quale si crede) prima ancora della 'fides quae creditur' (la fede che si crede). Si tratta, in altri termini, di aprire l'orizzonte umano alla Rivelazione. Questa è l'istanza decisiva, di fronte a cui la Chiesa si trova da molto tempo e non solo in Italia"; su questa situazione culturale e sulle istanze che pone all'azione pastorale cfr. anche, in questo stesso volume, *Oltre la modernità*, una sfida per la pastorale, p.290 ss.

<sup>47</sup> p.e. Ambrogio (388 lettera a Teodosio che aveva ordinato al vescovo Callinico di finanziare la ricostruzione della sinagoga, incendiata dai cristiani) e Cirillo di Alessandria (414 espulsione degli Ebrei), Efrem (metà IV sec., espressioni antiguidaiche nei suoi inni), Crisostomo; certo non tutti i Padri... Una motivazione squisitamente teologica: "Non vi rendete conto che se i riti ebraici sono santi e venerabili il nostro modo di vita deve essere falso?"

<sup>48</sup> "Toleration had continued in Italy after Ambrose because of the countervailing imperial tradition of Roman Law" (GAVIN I. LANGEMUIR, *Toward a Definition of Antisemitism*, Un. of California Press, Berkeley Los Angeles Oxford 1990, 99.

le sia collettiva, e istituisce *un elemento di intolleranza nella definizione stessa di identità cristiana*»<sup>49</sup>. Rincarare la dose M. Foucault, per il quale il Cristianesimo (e la religione in genere) deve essere inteso come discorso strettamente collegato alla pratica del potere<sup>50</sup>.

Se è vero, con Stroumsa, che il cristianesimo reinterpretava l'identità sociale in termini religiosi e non etnici o linguistico-culturali, è altrettanto vero che ciò non è da intendersi propriamente come travaso politico monomorfo, ma come esigenza che rimane aperta a molteplici interpretazioni socioculturali e sa riconoscersi l'identità cristiana nella differenza stessa della formulazione del simbolo della fede<sup>51</sup>. E che – di per sé – non giustifica né tantomeno promuove alcuna forma di egemonia oppressiva. Come ribadisce il Papa «tutte le forme dell'attività missionaria sono contrassegnate dalla consapevolezza di promuovere la libertà dell'uomo annunciando a lui Gesù Cristo... D'altra parte, la Chiesa si rivolge all'uomo nel pieno rispetto della sua libertà: la missione non coarta la libertà, ma piuttosto la favorisce. La Chiesa propone, non impone nulla: rispetta le persone e le culture, e si ferma davanti al sacrario della coscienza»<sup>52</sup>. È vero piuttosto che «dalla centralità di Cristo si può ricavare un orientamento globale per tutta l'antropologia, e così per una cultura ispirata e qualificata in senso cristiano. In Cristo infatti ci è data un'immagine e un'interpretazione determinata dell'uomo, un'antropologia plastica e dinamica capace di incarnarsi nelle più diverse situazioni e contesti storici, mantenendo però la sua specifica fisionomia, i suoi elementi essenziali, i suoi contenuti di fondo. Ciò riguarda in concreto la filosofia come il diritto, la storiografia, la politica, l'economia. Incarnare e declinare nella storia – per noi nelle vicende concrete dell'Italia di oggi – questa interpretazione cristiana dell'uomo è un processo sempre aperto e mai compiuto»<sup>53</sup>.

Il cristianesimo costituì una rivoluzione dei valori, non politica o di potere, che produce violenza<sup>54</sup>. Nel vasto supermercato delle religioni dell'impero romano il cristianesimo rappresentò la forma fondata sulla conversione e la libera adesione di ciascuno, a prescindere dalla appartenenza etnica, sesso, classe sociale (Gl 3,28)<sup>55</sup>.

<sup>49</sup> G.G. STROUMSA, *La formazione dell'identità cristiana*, Brescia 1999, 135.

<sup>50</sup> Cfr. AVERIL CAMERON, *Redrawing the Map: Early Christian Territory after Foucault*, in "Journal of Religious Studies" 76 (1986) 266-271: "Foucault was interested in Christianity as the provider of a totalizing and therefore repressive discourse, which spread a different kind of power relation".

<sup>51</sup> Il riconoscimento attraverso gli antichi simboli della fede (J.N.D. KELLY, *Early Christian Creeds...*).

<sup>52</sup> RMI 39.

<sup>53</sup> C. RUINI, *Intervento conclusivo al Convegno ecclesiale di Palermo*, 7.

<sup>54</sup> Cfr. GERD THEISSEN, *Jesusbewegung als charismatische Wertrevolution*, in "New Testament Studies" 35 (1989) 343-360.

<sup>55</sup> Cfr. A.D. NOCK, *Conversion. The Old and New in Religion from Alexander the Great to Augustine of Hippo*, Oxford Un. Press, Oxford 1963 (*La conversione, Società e religione nel mondo antico*, Laterza, Bari 1974).

Il radicalismo cristiano, fondato sull'amore, è in diretta contrapposizione a ogni estremismo<sup>56</sup>.

Il contesto chiliastico dell'apocalittica ebraica (che comunque non deve essere enfatizzato come madre della teologia cristiana, secondo la nota espressione di E. Käsemann) influenza certamente il cristianesimo delle origini, ma produce con divaricazione antitetica sia la tendenza irenica, sia quella eristica. Si devono respingere i "Terribili semplificatori" (O. Cullmann), che si divaricano tra un Gesù dilavato in un sentimentalismo affettivo melenso e un Gesù acceso di zelotico furore... L'idea di 'guerra santa' non appartiene alla radice monoteistica, quanto alla realtà sociale della comunità sacra: si ritrova infatti non nella Bibbia, ma in Qumran<sup>57</sup>.

È necessario sviluppare una antropologia teologica della reciprocità dinamica, che trova ispirazione e riscontro fin dalla più antica radice biblica. Incarnare nella storia questa antropologia nuova, non significa trattenere la creatività e la libertà, ma operare con un processo sempre aperto e mai compiuto, una interpretazione della realtà che 1) declini, in ogni contesto ed ambito, i contenuti di quella fisionomia umana nuova, che è apporto originalmente cristiano, e che 2) illumini le profondità, sondabili senza fine, di quel cosmo che trova in Cristo il suo centro autentico. La cultura "cristiana" coincide esattamente con questo processo di incarnazione ed interpretazione: «Cristo non è la cifra di una vaga dimensione religiosa, ma il luogo concreto in cui Dio fa pienamente sua, nella persona del Figlio, la nostra umanità. Con Lui "l'Eterno entra nel tempo, il Tutto si nasconde nel frammento, Dio assume il volto dell'uomo" (*Fides et ratio*, 12). Questa "kenosi" di Dio, fino allo "scandalo" della Croce (cfr. *Fil* 2, 7), può apparire una stoltezza per una ragione ebraica di sé. In realtà, essa è "potenza di Dio e sapienza di Dio" (1Cor 1, 23-24) per quanti si aprono alla sorpresa del suo amore» (GIOVANNI PAOLO II, *Discorso al Giubileo delle Università*, 9 settembre 2001,1).

#### *Il Redentore dell'uomo, Gesù*

È sorprendente constatare come sia stata distorta, nella ricezione diffusa, la posizione limpida della "Dominus Iesus". Per la fede cristiana, infatti, Gesù è il centro della realtà e della storia, verso

<sup>56</sup> Cfr. A. RICH, *Was heißt christliche Radikalität?*, in "Reformatio" 25 (1976) 278-288.

<sup>57</sup> Cfr. M. WALZER, *The Idea of Holy War in Ancient Israel*, in "Journal of Religious Studies" 20 (1992) 215-228). Ancor più insostenibile la tesi del Cristianesimo come distruzione del mondo romano: EDWARD GIBBON, *Declino e caduta dell'impero romano...*, : "I have described the triumph of barbarism and religion" (Cap. 71, conclusione dell'opera), in forza del suo "intolerant zeal" (cap. 15): la forza storica del cristianesimo antico proviene dal suo fanatismo... Da écrasez l'infame a KARL-HEINZ DESCHNER, *Kriminalgeschichte des Christentums*, 3 voll., Suhrkamp, Frankfurt a.M. 1986-1990.

cui tutto converge e da cui tutto riceve significato: egli è “come un centro in cui convergono le linee, affinché le creature del Dio unico non restino estranee e nemiche le une con le altre ma abbiano un luogo comune dove manifestare la loro amicizia e la loro pace” (S. Massimo il Confessore).

La sua novità umana, nel corso della storia, diventerà anche il tratto più affascinante degli autentici discepoli di Gesù. S. Paolo ne parla nei termini di *kainé ktisis*, di “nuova creatura” (cfr. 2 Cor 5, 17; Gal 6, 15): è l’annuncio e la testimonianza di un’umanità nuova che, attraverso la fedeltà di Dio all’uomo, in Gesù, non smette di affacciarsi in ogni luogo ed in ogni tempo, “fino agli estremi confini della terra”, lì dove vi sono uomini disposti ad accogliere il contenuto vivo della Rivelazione cristiana. Una umanità che, nei discepoli, pur afflitta ancora dal peso della propria fallibilità e fragilità, offre con umiltà e sobrietà la testimonianza di una mentalità ed un’affettività rinnovate dall’incontro con Gesù Cristo, sorgente perenne di vita nuova.

Da persona a persona, attraverso la dinamica della testimonianza, quest’*umanità rinnovata* da Gesù Cristo ha percorso venti secoli di storia, costruendo nuove forme di civiltà, offrendo nuove prospettive al sapere ed alla cultura umana, ed è pervenuta fino a noi, come un dono prezioso ed esigente, da custodire ed insieme da rendere fruttuoso.

L’impegno culturale (inculturazione ed evangelizzazione) non appare in alcun modo come concessione, adattamento, compromesso, ma come fedeltà alla rivelazione medesima. E la propensione esistenziale e dialogica che la contraddistinguono non vi figura come tributo pagato all’inflessione contemporanea dominata dalle scienze umane e dallo smarrimento metafisico, né come ritrovato strategico per catturare fragili cercatori di luce, ma quale struttura costitutiva dell’azione creatrice e salvatrice di Dio: normativa, quindi, sotto il profilo sia dottrinale, sia pratico. La luce della Verità che promana dal volto di Cristo diventa per il cristiano un impulso irresistibile («La carità di Cristo ci spinge», 2Cor 5,14) a comunicarne lo splendore all’uomo smarrito del nostro tempo: è la verità della missione.

Solo la dimenticanza di questo principio fondamentale ha potuto collocare l’azione salvifica *dietro* l’azione ecclesiale (e non *dentro* di essa) sfigurando l’originalità cristiana, ed equivocando l’idea di mediazione salvifica. Nella giusta prospettiva, invece, è sventato il rischio, tutt’altro che ipotetico, di riduzione e mondanizzazione<sup>58</sup>,

<sup>58</sup> Cfr. GIOVANNI PAOLO II, *Redemptoris missio*, 11: «La tentazione oggi è di ridurre il cristianesimo a una sapienza meramente umana, quasi scienza del buon vivere. In un mondo fortemente secolarizzato è avvenuta una ‘graduale secolarizzazione della salvezza’, per cui ci si batte, sì, per l’uomo, ma per un uomo dimezzato, ridotto alla sola dimensione orizzontale. Noi invece sappiamo che Gesù è venuto a portare la salvezza integrale, che investe tutto l’uomo e tutti gli uomini, aprendoli ai mirabili orizzonti della filiazione divina».



senza incorrere nell'altro estremo, non meno infausto, della emigrazione dalla storia<sup>59</sup>. «Il Vangelo della carità vuole farsi storia... La carità, è stato detto con efficacia al Convegno ecclesiale di Palermo del 1995, non è solo 'pietosa infermiera' che cura le patologie della società, ma rimedio per rimuoverne le cause... vuole essere 'anima d'una storia rinnovata'»<sup>60</sup>.

#### 3.4. *Diritti soggettivi, diritti collettivi*

La tensione è inevitabile. Ma l'equilibrio è possibile, da ricercare con tenacia e fiducia.

I *diritti della persona* prevalgono sui diritti collettivi. Questi possono essere presi in considerazione solo se non confliggono con quelli.

Ma anche i *diritti collettivi*, in quanto espressivi della libera convergenza di diritti soggettivi, hanno tutto il 'diritto' di esprimersi. Non sono solo quelli delle minoranze, o delle culture 'nuove' di provenienza, ma anche (prima?) quelli delle culture tradizionali autoctone. L'ipertrofia della appartenenza e della identità ha spinto alcuni a pronunciarsi contro<sup>61</sup>. Ma l'identità non è una gabbia di ferro, né una polveriera. In questa prospettiva, l'aspirazione non è più tanto a conseguire uno status di uguaglianza, quanto il riconoscimento della propria *identità culturale* come diritto alla diversità.

#### 3.5. *La dimensione religiosa*

Lascio volentieri la parola a cultori di scienze non teologiche: «Lasciare la religione fuori da ogni spiegazione.. non equivale neppure a mettere in scena l'Amleto senza il principe, quanto piuttosto a cancellarne la trama. Il mondo non va avanti solo grazie alla fede religiosa, ma senza di essa gli è difficile andare avanti»<sup>62</sup>. E ancora: «sarebbe un vero peccato se, vivendo nel mezzo di un evento altrettanto sconvolgente, non ci accorgessimo neppure che si sta verificando proprio ora»<sup>63</sup>.

<sup>59</sup> Cfr. *Apostolicam Actuositatem*, 5: "L'opera della redenzione di Cristo, mentre per natura sua ha come fine la salvezza degli uomini, abbraccia pure l'instaurazione di tutto l'ordine temporale. Per cui la missione della Chiesa non è soltanto portare il messaggio di Cristo e la sua grazia agli uomini, ma anche animare e perfezionare l'ordine temporale con lo spirito evangelico" (AA 5).

<sup>60</sup> CEI, *Con il dono della carità dentro la storia*. La Chiesa in Italia dopo il convegno di Palermo, 26 maggio 1996, 9.

<sup>61</sup> F. REMOTTI, *Contro l'identità*, Laterza, Roma-Bari 1999(3).

<sup>62</sup> Cfr. C. GEERTZ, *Mondo globale, mondi locali. Cultura e politica alla fine del ventesimo secolo*, Mulino, Bologna 1999, 110.

<sup>63</sup> *Ibid.*, 126.

### *Inculturazione*

«Una fede che non diventa cultura è una fede non pienamente accolta, non interamente pensata, non fedelmente vissuta»<sup>64</sup>.

Lo richiamava con lungimiranza già negli anni '50 J. Moltmann: «la nostra situazione potrebbe oggi essere definita da una altrettanto pericolosa 'perdita dell'orizzonte', dell'orizzonte della realtà secolare, storica spirituale... Che l'annuncio della rivelazione sia irrelato alla realtà secolare è oggi spaventosamente manifesto. E tuttavia non v'è centro senza orizzonte, non c'è centro senza circonferenza, e – parlando concretamente – non c'è Cristo senza la sua regale signoria secolare e corporale»<sup>65</sup>.

*L'impulso originario e insopprimibile* per cui la fede cristiana proietta i propri valori nel vissuto storico dell'uomo, ponendosi non solo come orizzonte generico di riferimento, ma come energia viva e sorgiva, critica e progettuale, deve essere affermato al di là di ogni ambiguità e tentennamento, nella sua positiva valenza: «Generatrice qual è di cultura, la fede in Gesù Cristo reca in sé, al tempo stesso, l'esigenza di estendersi a tutti gli ambiti dell'umano ed ai vari settori della conoscenza, per manifestarvi quella *luce intellettuale* che illumina le singole realtà e le diverse situazioni nelle quali è in questione l'uomo, come pure quell'energia morale necessaria per avanzare nella via della verità e del bene in ogni circostanza e frangente del vivere umano»<sup>66</sup>.

Questa istanza trova facile e quasi inconscia (atematica) corrispondenza nella situazione di cristianità omogenea, dove il rapporto chiesa-mondo è compreso in termini di identificazione: lo spazio della Chiesa coincide con quello del mondo. Ciò non significa che tutto vi si verifichi in maniera ottimale, ma che vi si pone in maniera armonica: le inevitabili e a volte gravi tensioni; si pensi alla lotta per le investiture non pongono gli interlocutori in visioni alternative, ma in forme di dialettica interna al sistema culturale (così come l'eresia ha senso solo all'interno di una concezione religiosa: il nostro, infatti, non è il tempo delle eresie, ma delle afasie): «La fede in Cristo redentore, mentre illumina dal di dentro la natura dello sviluppo, guida anche nel compito della collaborazione... La concezione della fede, inoltre, mette bene in chiaro le ragioni che spingono la Chiesa a preoccuparsi della problematica dello sviluppo, a considerarlo un *dovere del suo ministero pastorale*, a stimolare la ri-

<sup>64</sup> GIOVANNI PAOLO II, Discorso ai partecipanti al Congresso nazionale del movimento ecclesiale di impegno culturale, 16 gennaio 1982, 2; cfr. CEI, *Con il dono della carità dentro la storia*. La Chiesa in Italia dopo il convegno di Palermo, 26 maggio 1996, 9: «È tempo di un nuovo incontro tra la fede e la cultura».

<sup>65</sup> J. MOLTSMANN, *Die Wirklichkeit der Welt und Gottes konkretes Gebot nach Dietrich Bonhöffer*, in *Die mündige Welt* III, 43.

<sup>66</sup> GIOVANNI PAOLO II, *Messaggio alla Pontificia Università Lateranense*, 7 novembre 1996, 3.

flessione di tutti circa la natura e le caratteristiche dell'autentico sviluppo umano. Col suo impegno essa desidera, da una parte, mettersi al servizio del piano divino inteso a ordinare tutte le cose alla pienezza che abita in Cristo (cfr. Col 1,19), e che egli comunicò al suo corpo, e dall'altra, rispondere alla sua vocazione fondamentale di 'sacramento', ossia "segno e strumento dell'intima unione con Dio e dell'unità di tutto il genere umano"<sup>67</sup>.

La dimensione religiosa costituisce il punto di intersezione ottimale tra la concezione antropologica e quella umanistica della cultura: «È tempo di comprendere più profondamente che *il nucleo generatore di ogni autentica cultura è costituito dal suo approccio al mistero di Dio, nel quale soltanto trova il suo fondamento incrollabile un ordine sociale incentrato sulla dignità e responsabilità personale*»<sup>68</sup>.

Una connessione originaria, quindi, teologicamente vincolante e pastoralmente rilevante: «quando ci impegniamo nel sociale, non abbiamo l'impressione di fare qualcosa di marginale, di aggiunto, di secondario, ma abbiamo invece, la buona coscienza che stiamo, in tal modo, al centro e non alla periferia del nostro impegno di cristiani»<sup>69</sup>.

### *Fede e ragione*

Tendiamo a sentirci orgogliosi di ciò per cui dovremmo invece provare vergogna: vivere nell'epoca "postideologica" o "postutopica", mostrare indifferenza per qualunque immagine coerente di società buona e aver barattato la preoccupazione per il bene pubblico con la libertà di perseguire l'appagamento personale.

Credo che le domande non siano mai sbagliate; le risposte potrebbero esserlo. Ma credo anche che astenersi dal fare domande sia la risposta peggiore di tutte.

La domanda di salvezza non è prodotta dalla evangelizzazione, piuttosto la precede; ma è la forza del Vangelo – nella sua discrezione culturale e nella sua forza testimoniale – che la esplicita, la fa emergere, la chiarisce e la tematizza.

*Il progetto di Dio non è 'deducibile' dalle attese dell'uomo. E, tuttavia, non si pone fuori dalle attese dell'uomo, ma le porta a inveramento e a verità.*

In questo è scritta una norma fondamentale della *inculturazione della fede*. Il credente non può limitarsi alla ripetizione difensiva; è chiamato a una evangelizzazione creativa. Tale creatività è autentica quando respira le dimensioni proprie e il genio del tempo, e quando – indissolubilmente – è originata e innervata dal riferimento sorgivo e

<sup>67</sup> SRS 31.

<sup>68</sup> GIOVANNI PAOLO II, *Discorso al Convegno ecclesiale di Palermo*, 2.

<sup>69</sup> C. RUINI, *La nuova evangelizzazione del sociale*, in G. CREPALDI (ed.), *Nuova evangelizzazione e solidarietà sociale*, Bologna 1992, 35.

normativo a Gesù. In quanto cioè capace di trarre sempre nuovo vigore dall'approfondimento vitale dell'incontro con il Signore Gesù. Come insegna il Papa a proposito della catechesi: «L'oggetto essenziale e primordiale della catechesi è – per usare un'espressione cara a san Paolo, come pure alla teologia contemporanea – 'il mistero di Cristo'. Catechizzare è, in un certo modo, condurre qualcuno a scrutare questo mistero in tutte le sue dimensioni: 'Mettere in piena luce l'economia del mistero... Comprendere con tutti i santi quale sia l'ampiezza, la lunghezza, l'altezza e la profondità, e conoscere l'amore di Cristo che sorpassa ogni conoscenza, perché siate ricolmi della pienezza di Dio' (Ef 3,9.18s.). È, dunque, svelare nella persona di Cristo l'intero disegno eterno di Dio, che in essa si compie. È cercare di comprendere il significato dei gesti e delle parole di Cristo, dei segni da lui operati, poiché essi ad un tempo nascondono e rivelano il suo mistero. In questo senso, lo scopo definitivo della catechesi è di mettere qualcuno non solo in contatto, ma in comunione, in intimità con Gesù Cristo: egli solo può condurre all'amore del Padre nello Spirito e può farci partecipare alla vita della Santa Trinità»<sup>70</sup>.

• L'atto di fede non è fuori – tantomeno contro – la ragione: è espressione e tensione della ragione oltre la ragione.

La ragione vince la propria debolezza quando riconosce una Verità che la supera, la nutre, la illumina.

La Rivelazione, "invece, si presenta con la caratteristica della gratuità, produce pensiero e chiede di essere accolta come espressione di amore" (*Fides et Ratio*, 15c).

In definitiva, il rifiuto presuntuoso della Rivelazione ripiega e mortifica la ragione; l'accoglienza della fede apre alla ragione sentieri insospettati, e pur segretamente attesi: al di là di ogni immaginazione, e, sorprendentemente, la giusta risposta alle attese.

• La Rivelazione non è eterogenea al sapere umano, ma originaria, trascendente e immanente in rapporto ad esso: «Chi non ha mai fatto esperienza del mistero è come un occhio che non ha mai visto la luce» (A.Einstein).

– «La Rivelazione permane carica di mistero» (FeR 13). «La conoscenza di fede, insomma, non annulla il mistero» (FeR 13a). Anzi, lo accresce, perché introducendo in esso lascia progressivamente intravedere profondità prima insospettate.

Ogni chiarimento è inizio di un nuovo, sconfinato orizzonte (FeR 14b: «La Rivelazione, pertanto, immette nella nostra storia una verità universale e ultima che provoca la mente dell'uomo a non fermarsi mai; la spinge, anzi, ad allargare continuamente gli spazi del proprio sapere...»). Come in una escursione alpina il primo livello di orizzonte, una volta raggiunto, apre lo sguardo a nuove e più ardue ascensioni...

<sup>70</sup> GIOVANNI PAOLO II, *Catechesi tradendae*, 5.

• La Rivelazione non riduce il mistero di Dio dentro gli stretti confini della limitata comprensione umana, ma apre la ragione a comprendere oltre il proprio stesso limite creaturale. Più specificamente – e questo aspetto è troppo spesso ignorato – la Rivelazione, come evento di ri-creazione, sana la ferita mortale del peccato e consente all'uomo di riprendere il dialogo interrotto in Eden. Consente all'uomo di combattere vittoriosamente l'altrimenti impari lotta contro l'oscurità e l'illusione di colui che è mentitore fin dal principio.

– Il rapporto fede/ragione, infatti, non può essere pensato astrattamente, ma collocato drammaticamente nella vicenda dell'uomo decaduto e redento.

– Verità mai definitivamente posseduta, ma sempre ricevuta e cercata.

È l'esperienza emblematica di Mosè, dove la massima familiarità con Dio coincide con la più alta percezione della insondabilità del mistero. Leggiamo infatti che Dio “conversava con Mosè faccia a faccia, come un uomo parla con il suo vicino” (Es 33,11); ma, poco più avanti: “Tu non potrai vedere il mio volto, perché nessun uomo può vedermi e vivere... Mi vedrai di spalla, ma il mio volto non si vedrà” (Es 33,18-25).

“Nel corso dei secoli, la Chiesa tende incessantemente alla pienezza della verità divina, finché in essa non giungano a compimento le parole di Dio” (*Dei Verbum*, 8).

• Appartiene a questo modello l'Areopago, come spazio pubblico del dibattito delle motivazioni e delle scelte di fede (contro Rawls). In questo è implicato il modello di razionalità di riferimento (FeR).

### *Giustizia cristiana*

La difesa della giustizia non può limitarsi a una presenza/incidenza in alcuni ristretti spazi privati. Deve tradursi in azione efficace di trasformazione delle strutture sociali (della società).

La giustizia non è soltanto istanza etica, ma esperienza teologica (Gal 5,6) e luogo teologico.

– S. Tommaso, *Contra Gentiles* III, 130: «i precetti di giustizia non sono sufficienti a mantenere la pace e la concordia tra gli uomini se non si sostentano radicalmente nell'amore».

– «L'autentica misericordia è, per così dire, la fonte più profonda della giustizia... La misericordia autenticamente cristiana è pure, in certo senso, la più perfetta incarnazione dell'eguaglianza tra gli uomini, e quindi anche l'incarnazione più perfetta della giustizia, in quanto anche questa, nel suo ambito, mira allo stesso risultato» (DM 14).

### *Veritatis splendor. Un dialogo istruttivo*

Secondo Rorty nessun teorema può fondare valori e fini universali: se ascolti l'Essere udrai solo l'eco, un po' cavernosa, delle tue parole. Al fine di andare d'accordo tra esseri umani valgono più gesti concreti di collaborazione e di convivenza, che la ricerca di un punto di osservazione superiore tale da permetterci di conoscere gli Altri (e noi stessi) come se ci fossero delle essenze nascoste da svelare. Per la comprensione tra i popoli, le creazioni meticce di individui e gruppi di confine valgono più di tanti programmi scolastici e di tanti convegni sull'universalismo...

Nello scambio tra Rorty e la filosofa di origine indiana Anindita Balslev<sup>71</sup> emerge la debolezza pragmatica del filosofo occidentale e l'istanza di un nuovo progetto culturale che assicuri una cornice culturale coerente e unitaria a un mondo globalizzato e al tempo stesso disseminato di tradizioni diverse e spesso reciprocamente ignare.

Pur essendo diffidente di qualsiasi impostazione fondazionista e/o essenzialista, Rorty non è relativista (sarebbe – egli dice – come pretendere di scattare una foto a una montagna prescindendo da qualsiasi punto di vista). Ma egli restringe la propria prospettiva a una fiducia pragmatica nella contaminazione delle culture (per questo dice che spera di perdere la propria identità culturale).

## 4. Interculturalità come inquietamento e opportunità pastorale

### 4.1. *Nel quadro di una pastorale organica*

Il linguaggio è sempre rivelatore. Rende noto, quando non venga piegato da un'intenzione di mascheramento, la topografia mentale di chi ne fa uso. Così è dell'impiego dell'espressione 'pastorale ordinaria'. Essa viene sottoposta, nell'uso, a una sorta di torsione semantica che ne divarica i significati. Da un lato, ogni campo che si affaccia all'attenzione pastorale (dalla carità allo sport, dalla sanità al lavoro...) pretende – e i documenti in genere lo affermano con decisione – di essere considerato parte integrante della pastorale ordinaria. Dall'altro, l'espressione viene usata quasi sempre come sinonimo della pastorale parrocchiale nelle sue forme tradizionali, a volte anche espressamente ricapitolate nel consueto (quanto dubbio) trinomio: parola (o evangelizzazione o catechesi), liturgia (o sacramenti) e carità (o diaconia). Questa sorta di schizofrenia linguistica è sintomo chiaro del disagio in cui oggi si muove (o non si muove!) la realtà pastorale.

È urgente un ripensamento non empirico. La consapevolezza della modificazione epocale della mentalità e del vissuto religioso

<sup>71</sup> Cfr. *Noi e loro. Dialogo sulla diversità culturale*, il Saggiatore, Milano 2001, [www.re-scogitans.it](http://www.re-scogitans.it).

deve condurre alla convinzione interiorizzata (capace quindi di farsi decisione e progetto) di uno spostamento del baricentro dell'azione ecclesiale e del conseguente ripensamento di tutte le sue forme e strutture, sia nella loro singola configurazione, sia nella loro opportuna correlazione. Si mostra del tutto inadeguata la strutturazione corrente (mentale prima che istituzionale) della pastorale; piuttosto:

- È necessario riequilibrare l'azione pastorale in senso missionario (spostamento del baricentro). Da autoreferenziale, tutta concentrata all'ombra del campanile, essa è chiamata ad assumere uno stile di missione. Non come fatto eccezionale o di emergenza, ma come propria normalità quotidiana e dimensione costante. La pastorale ordinaria non coincide con ciò che si è fatto e si fa ordinariamente; né potrebbe essere predefinita in base a qualche deducibile principio. Ma si costruisce qui e ora, in relazione alla situazione concreta. La mappa della pastorale, spesso tracciata negli ultimi decenni sulla base dei 'tria munera' di Cristo (profeta, sacerdote e re) deve essere radicalmente rivista e impostata secondo criteri idonei.

- È in tale prospettiva che viene ad emergere la problematica della prima evangelizzazione: intesa come percezione avvertita della refrattarietà distratta del nostro tempo alla parola del Vangelo e, di riflesso, come attivazione pastorale adeguata al suo superamento. Ci torneremo.

- È necessario il superamento della pastorale parrocchiale legata a un territorio circoscritto e in qualche modo autonomo. Anche per la pastorale si impone l'immagine della rete. La mobilità degli uomini e la molteplicità dei problemi lo impongono. La Chiesa non può rassegnarsi ad essere una agenzia di servizi sul territorio, non può nemmeno pretendere di riottenere il ruolo di centralità egemonica svolto per secoli. Si appresta a 'navigare in internet' (ci si passi l'immagine) con l'umiltà di chi si confronta con gli altri e con la forza di chi si sa portatore di una parola di Verità.

La mutazione epocale del contesto socioculturale esige dunque una conversione pastorale di fondo: il passaggio *dal paradigma autoreferenziale e ripetitivo della "cura d'anime" (figura dei cerchi concentrici) e della appartenenza a quello missionario e creativo della evangelizzazione (figura della rete).*

*Tutto questo dichiara inefficaci i tentativi di aggiustamenti e adattamenti parziali: non una "pezza nuova sul vestito vecchio", ma "vino nuovo in otri nuovi".*

La considerazione attenta e sapiente del fenomeno migratorio aiuta la pastorale 'ordinaria' a comprendere la cattolicità antropologico-culturale (Gl 3,28) in forma non astratta.

Come si è visto, il pluralismo (dove «maggioranza e minoranza convivono con gli stessi diritti nel rispetto reciproco e nella tolle-

ranza dei modi di pensare e dei comportamenti culturalmente diversi, propri di quelli che, di volta in volta, sono 'gli altri'»<sup>72</sup>) culturale è senz'altro modello descrittivo prevalente della attuale situazione: ma non risponde a realtà, né serve a soluzione dei problemi: «alla mobilità del mondo moderno deve corrispondere la mobilità pastorale della Chiesa»<sup>73</sup>: *conversione pastorale* (trasformazioni della pastorale: di mentalità, normative, strutturali, organizzative...).

#### 4.2. *Il disagio della diversità*

L'esperienza pastorale conferma l'analisi proposta. Di fronte allo straniero l'approccio registra comunemente modulazioni che si possono schematicamente delineare così:

– A livello emozionale soggettivo l'altro è sentito come diverso, come estraneo a quanto mi è familiare (estraneità culturale inconscia): sia come pericolo (*tremendum*), sia come esotico (*fascinatum*). In ambedue, il rischio tutt'altro che ipotetico di approcci precari, esposti al mutamento e disponibili alla distorsione.

– Sul piano oggettivo, l'estraneità si esprime qui sotto il profilo culturale è espressa nella distanza dei modelli di comportamento, delle regole di vita, usi e costumi ecc. Ciò genera insicurezza, che viene affrontata, sul medesimo piano sociale, dalle norme della ospitalità.

I due aspetti spesso si incontrano e si condizionano reciprocamente: solo una identità solida è capace di apertura reale. In ogni caso è da respingere come falsamente ingenua la convinzione di una 'verginità etnica' del popolo italiano (come, ovviamente, di qualsiasi altro). Al contrario, la dissipazione recente del patrimonio di base cristiano contribuisce non poco a far emergere con maggiore scabrosità quelle tendenze che sono istintive (non naturali!) nell'animo umano, che solo una conversione culturale autentica è in grado di attenuare e correggere, se non di eliminare completamente.

La neutralizzazione pastorale del fenomeno migratorio passa spesso attraverso la scorciatoia dei luoghi comuni e delle soluzioni retoriche e astratte: dal romanticismo (teologico) che vede nelle culture altre solo aspetti interessanti e positivi, all'euforia del multiculturalismo astratto, in cui l'elogio della differenza supplisce surrettizamente (e maldestramente) al vuoto dei contenuti e delle identità. Questo pluralismo culturale ingenuo si attende magicamente apporti positivi da una realtà che in sé fortemente ambivalente: suscettibile di esiti promettenti, ma anche di cadute verticali;

<sup>72</sup> B. WINKLER, *Kulturpolitik für eine multikulturelle Gesellschaft*, in S. ULBRICH (ed.), *Multikultopia. Gedanken zur multikulturellen Gesellschaft*, Vilsbiburg 1991, [293-297] 294.

<sup>73</sup> PAOLO VI, *Discorso al Convegno europeo sulla pastorale dei migranti*, AAS 65 (1965) 591.



esso rischia di rendere invisibile la complessa dinamica della società moderna»<sup>74</sup>.

La mobilità non diminuisce il rilievo delle realtà territoriali: il luogo, anche nella mobilità, resta una realtà. Le chiama, piuttosto, a nuove figurazioni e attivazioni.

La mobilità spinge a una mentalità, prima ancora che a forme istituzionali, ultraterritoriali. Ciò risponde alla mutata funzione del luogo medesimo, diventato, per effetto della mobilità, “intermediario di molteplici influenze”<sup>75</sup>.

È necessario eliminare le *patologie della ‘endogamia culturale’*, che producono una Shengen dello spirito.

Carenza di esperienza e di riflessione teoretica: «Sapremmo dir tutto su come abbiamo fatto pastorale di emigrazione o migrazione in Australia, ma come trattare 15 mila albanesi in un giorno non sapremmo cosa dire»<sup>76</sup> Questa sguarnitura è conseguenza della mutazione epocale di cui si è detto all’inizio: in una *societas christiana*, sembrava che il contesto in qualche modo fosse capace di assorbire, ricondurre e fors’anche redimere anche le forme diverse. Oggi emerge – qui come in molte altre realtà – l’esigenza di una pastorale che prenda sul serio la realtà interculturale ed interreligiosa. Con le fatiche che tutto ciò comporta. Ma, non di meno, con la consapevolezza dell’arricchimento spirituale che ne deriva: «Per la piena cattolicità, ogni nazione, ogni cultura ha un proprio ruolo da svolgere nell’universale piano di salvezza. Ogni tradizione particolare, ogni Chiesa locale deve rimanere aperta ed attenta alle altre Chiesa e tradizioni; se rimanesse chiusa in sé, correrebbe il rischio di impoverirsi anch’essa»<sup>77</sup>.

La mobilità non diminuisce il rilievo delle realtà territoriali: il luogo, anche nella mobilità, resta una realtà. Le chiama, piuttosto, a nuove figurazioni e attivazioni. La mobilità spinge a una mentalità, prima ancora che a forme istituzionali, ultraterritoriali. Ciò risponde alla mutata funzione del luogo medesimo, diventato, per effetto della mobilità, “intermediario di molteplici influenze”<sup>78</sup>.

<sup>74</sup> G. BAUM, *Due punti interrogativi: inculturazione e multiculturalismo*, in “Concilium” 30 (1994) [135-142] 141.

<sup>75</sup> PONTIFICIA COMMISSIONE PER LA PASTORALE DELLE MIGRAZIONI E DEL TURISMO, *Chiesa e mobilità umana*, 20.

<sup>76</sup> G. DE RITA, *Le prospettive dell’emigrazione italiana in una società in trasformazione*, in AA.VV., *La pastorale etnica: forma privilegiata di comunione e di cooperazione*. Simposio ecclesiale sulla pastorale per l’emigrazione italiana, Roma 28 settembre – 3 ottobre 1992, [29-38] 32.

<sup>77</sup> GIOVANNI PAOLO II, *Slavorum apostoli*, 27.

<sup>78</sup> PONTIFICIA COMMISSIONE PER LA PASTORALE DELLE MIGRAZIONI E DEL TURISMO, *Chiesa e mobilità umana*, 20.

Per quanto concerne gli assetti territoriali, bisogna ricordare che, in una corretta prospettiva teologica, diocesi e parrocchia non possono essere definite solo in termini di territorialità.

Respinta la omogeneizzazione culturale, che globalizza i consumi e le evasioni, mentre ghettizza le cittadinanze e le relazioni, che alimenta il provincialismo culturale, l'impegno della pastorale quotidiana riscopre dinamiche proprie e fondamentali della evangelizzazione:

– «L'evangelizzazione perde molto della sua forza e della sua efficacia se non tiene in considerazione il popolo concreto al quale si rivolge, se non utilizza la sua lingua, i suoi segni e i suoi simboli, se non risponde ai problemi da esso posti, se non interessa la sua vita reale»<sup>79</sup>.

– «La conoscenza dell'appartenenza religiosa degli immigrati è elemento fondamentale della vera accoglienza...» (CSER 1994, 7). A partire dai semplici rilevamenti statistici, fino alla penetrazione nei mondi interiori originari.

È necessario, ancora, superare la visione di una Chiesa dell'organizzazione, dell'assistenza e dell'offerta, che risponde con doviziosità di iniziative ai desiderata degli uomini, spesso inseguendoli affannosamente, ma li lascia nel loro muto anonimato. Per attivare, invece, una prassi di coinvolgimento e di partecipazione, in cui emerge chiaro il tratto della valenza ecclesiale. La partecipazione attiva alla accoglienza induce così le parrocchie a essere sempre più comunità, non raggruppamenti o semplici stazioni di servizio spirituale. Una occasione preziosa per sviluppare la corresponsabilità laicale, non assorbendola in orbite clericalizzanti, ma attivandola nella sua specificità.

È necessaria una sensibilità ecclesiale diffusa: l'accoglienza è frutto di una chiara coscienza di Chiesa, la manifesta, e, insieme, la incrementa. A questo mirano le iniziative che tendano a formare mentalità di accoglienza e di partecipazione, a cominciare dalla catechesi e dalle occasioni concrete di incontro, con un coinvolgimento a vasto raggio, capace di raggiungere e interessare anche le comunità parrocchiali più lontane dai luoghi classici del pellegrinaggio giubilare. Approfondendo, in questo, l'esperienza sinodale di ecclesialità partecipata e condivisa.

#### *Ridisegnare l'appartenenza*

Dovrebbe essere il reciproco, o, se si vuole, la logica conseguenza di una identità cristiana ben costruita. Ma non mancano le difficoltà, i sentieri interrotti, le contraddizioni. Toccano la convin-

<sup>79</sup> EN 63; cfr. RH 13-14.

zione e la pratica morale, la partecipazione alla vita politica e alle istituzioni civili, la presenza nel mondo dell'economia, del lavoro e della cultura. In regime di cristianità, tutto ciò non fa problema, se non dal punto di vista dell'onestà personale. E infatti su tale registro si è concentrata la formazione cristiana del buon cittadino in passato. Tale impostazione, valida ed efficace in quelle condizioni socioculturali, non è stata tempestivamente aggiornata. In che modo individui liberi e responsabili possono rapportarsi a situazioni diverse? Come superare il divario tra il modo con cui i cristiani si esprimono come cittadini dello stato e come membri della chiesa? Inoltre, come configurare i rapporti ecclesiali in modo autentico e, nel contempo, significativo per l'uomo contemporaneo (tenuto conto sia del processo di democratizzazione, sia del passaggio da una strutturazione di tipo comunitario – *Gemeinschaft* – a una di tipo societario – *Gesellschaft* –)? Questi interrogativi segnalano a sufficienza la natura e lo spessore della problematica e fanno percepire la portata della posta in gioco. Non è un caso (anche se può diventare una moda) il sorgere di “scuole” di formazione sociale e politica. E un segno positivo, nella direzione giusta. Come la ripresa delle “Settimane sociali”. Purché non si scada nel didattico o nel celebrativo, ma si abbia il coraggio di porre sul tappeto le questioni in tutta la loro crucialità. Molto della efficacia dell'annuncio cristiano può dipendere da questo.

Metodo generale non può essere che quello del dialogo, aperto e franco, che non si contrappone né si mimetizza, che sa vedere anche nel tempo presente terreno fertile per l'annuncio e la crescita cristiana: “Davanti a questi interrogativi angoscianti, che rimettono in causa i postulati della mentalità scientifica e tecnologica, si aprono per la chiesa nuovi spazi di dialogo con quella che già alcuni chiamano la postmodernità”<sup>80</sup>. Il dialogo non è alternativa o complemento dell'annuncio, ma sua modalità specifica. Forma di testimonianza evangelizzante autentica.

Sarebbe ben triste e in ogni caso del tutto effimero se l'Occidente dovesse ricompattarsi su una identità antagonisticamente ritrovata di fronte alla scelleratezza tragica di aggressioni infami.

#### 4.3. *Stile e mentalità pastorale*

Alcune rapide annotazioni, quasi telegraficamente.

##### *Accoglienza*

- Certamente preziosa (si deve tenere ben presente il monito che viene dalla diffusione delle sette), la pastorale dell'accoglienza si mostra tuttavia insufficiente:

<sup>80</sup> GIOVANNI PAOLO II, *Discorso all'Assemblea plenaria del Segretariato per i non credenti*, in “Osservatore Romano”, 06.03.1988, 4.

- non converte
- non integra
- ospita temporaneamente (è la concezione – rispettosa ma distaccata – del *Gastarbeiter*, ben accolto finché conserva il biglietto di ritorno in tasca)

L'ospitalità non elimina le differenze, ma le circonda e le oggettiva, in modo da esorcizzare il senso di insicurezza.

- Nelle culture tradizionali l'ospite è sacro, e l'ospitalità è regolata da norme ben precise, quasi rituali.
- Nella modernità declinante, tali regole vengono sciolte dall'indebolimento della identità e dalle esigenze di una certa globalizzazione. Paradossalmente, ciò non produce maggiore accoglienza né più adeguata integrazione, ma
- accentuazione della impressione soggettiva di alterità;
- soluzione proclamata (ma non culturale profonda) con il verbo della tolleranza;
- pratica ghetizzazione sociale (rafforzamento della identità debole per contrapposizione all'altro, con la nota delimitazione del territorio; difesa dei propri privilegi economici e sociali).

Si deve piuttosto camminare verso una concezione del vivere associato in termini di interazione: anche la nozione di comunità viene strappata alla sua radicazione fortemente/primariamente territoriale, per assumere connotati più diffusamente culturali e contorni espressivamente simbolici<sup>81</sup>.

Un banco di prova per la cattolicità antropologica delle comunità territoriali. Ecco alcuni caratteri e requisiti:

- conoscenza dell'altro;
- non pregiudizi, diffidenza, paure;
- non solo per, ma con l'altro;
- non si cela dietro alibi di comodo (clandestinità ecc., magari per sfruttare);
- condivide, non solo episodicamente;
- dialogo;
- contatto con la Chiesa di provenienza (se c'è);
- dimensione comunitaria e 'locale': gli incaricati (diocesani) e gli esperti della accoglienza dei migranti sono inseriti a pieno titolo nel servizio proprio della pastorale ordinaria;
- attivazioni concrete: informazioni, scambi; partecipazione ai Consigli; un referente pastorale per ogni realtà (nel limite del possibile).

*L'ospitalità è temporanea. L'integrazione esige contiguità e continuità*

<sup>81</sup> A.P. COHEN, *The Symbolic Construction of Community*, Routledge, London 1985.

### Conoscenza

Il fatto di non conoscere le culture straniere ha conseguenze molto gravi, per esempio, sulla politica internazionale dello sviluppo. A volte viene fatto naufragare un progetto perché percepito come un pericolo per la propria identità.

Per conoscere è necessario

- saper guardare senza proiettare alcuna immagine
- superare il pregiudizio
- superare la fretta

Entrare nella prospettiva dell'altro (senza identificarsi con, ma mettendosi dalla sua parte).

### Dialogo

Umano, culturale, interreligioso (*Redemptoris Missio*, 55-57). Il dialogo autentico supera le debolezze della tolleranza<sup>82</sup>, respinge le ambiguità dell'indifferenza. Vede l'altro in relazione di prossimità<sup>83</sup>, stabilisce spazi respirati di incontro<sup>84</sup>; impara "l'ascolto reciproco, il rispetto e l'astensione da ogni giudizio affrettato, la pazienza... doti di un dialogo che all'interno della Chiesa deve essere assiduo, volenteroso, sincero"<sup>85</sup>. Il dialogo è capace di perdono<sup>86</sup>. Si nutre di fiducia, vince la diffidenza. Vive in comunità accoglienti, in comunità di comunicazione. Tutto ciò ha il sapore della retorica. Né può essere qui convenientemente articolato. Una notazione, tuttavia non può passare sotto silenzio. Un dialogo denso di significato non si accontenta di un clima di fiducia, rispetto, apertura ecc.; esige, di più, una vera e propria competenza, un'autentica capacità metodologica, coltivata adeguatamente e opportunamente verificata<sup>87</sup>. Esige una opzione culturale ben profilata. Il pensiero debole non dialoga, non dialoga la ragione strumentale, né quella funzionalistica. Solo il riferimento che non restringe la parola nell'immediato e nel soggettivo, che non la fa superba di troppo (o, che è lo stesso) di nessun sapere, dischiude l'orizzonte al dialogo. Sono necessarie alcune considerazioni e condizioni, secondo l'insegnamento di Paolo VI:

<sup>82</sup> Cfr. S. MAGGIOLINI, *Cristianesimo e cultura*, Casale Monferrato 1989, 19: "Alla fine, il credente non accetterà neppure la "tolleranza" che, poco o tanto, presuppone sempre un atteggiamento di degnazione e forse di sottile disprezzo; accetterà, invece, l'amore alla persona e il confronto onesto con le idee. Il dialogo, cioè, non potrà mai segnare una sorta di reale abbandono della propria identità ritenuta vera e giusta, né potrà essere disgiunto dalla volontà di essere aiutato a scoprire più esplicitamente la verità totale che, in chiave oggettiva, si possiede in Cristo...".

<sup>83</sup> Cfr. GIOVANNI PAOLO II, *Sollicitudo rei socialis*, 39.

<sup>84</sup> Cfr. CEI, *Insieme per un cammino di riconciliazione*, 39.

<sup>85</sup> *Reconciliatio et paenitentia* 25.

<sup>86</sup> Cfr. V. JANKLEVITCH, *Le Pardon*, Paris 1967, 159.

<sup>87</sup> Si può applicare qui quanto il Papa diceva ai parroci di Roma nell'incontro quaresimale del 1988: "Qui ci vuole ancora una metodologia. Si deve prevedere una metodologia. Come andare incontro a questo mondo secolarizzato, mondanizzato, ma non del tutto sradicato dal contesto cristiano... La parrocchia deve cercare se stessa fuori di se stessa" (in "L'Osservatore Romano", supplemento 21.02.1983).

- Il dialogo attiva un processo di comprensione: «Pertanto è proprio di ogni autentico dialogo che ognuno si apra all'altro, accetti veramente il suo punto di vista come valido e si trasponga nell'altro per comprendere non l'individuo particolare, ma ciò che dice»<sup>88</sup>.

- «Il dialogo è un gioco con dure regole: dire solo ciò che si intende; ascoltare e rispettare ciò che l'altro dice, per quanto diverso o estraneo; essere disposti a correggere o a difendere la propria opinione se sfidata dall'interlocutore della conversazione; essere disposto a dibattere se necessario, a opporsi se richiesto, a sopportare l'inevitabile conflitto, a cambiare opinione se l'evidenza s'impone»<sup>89</sup>.

- La fede va considerata tanto uno stile quanto una visione di vita.

- «La Chiesa deve venire a dialogo col mondo in cui si trova a vivere. La chiesa si fa parola; la chiesa si fa messaggio; la chiesa si fa colloquio»<sup>90</sup>.

- «Ecco, venerabili fratelli, l'origine trascendente del dialogo. Essa si trova nell'intenzione stessa di Dio»<sup>91</sup>.

- «Bisogna che noi abbiamo sempre presente questo ineffabile e realissimo rapporto dialogico, offerto e stabilito con noi da Dio Padre, mediante Cristo, nello Spirito Santo, per comprendere quale rapporto noi, cioè la Chiesa, dobbiamo cercare d'instaurare e di promuovere con l'umanità»<sup>92</sup>.

## 5. La responsabilità pedagogica

*L'istanza educativa è da sempre nel cuore dell'azione ecclesiale:* una attenzione e una esperienza che si radicano nel profondo, esprimono una sollecitudine originaria e appaiono coestese alla storia, ormai bimillennaria, della Chiesa di Cristo. La concreta vicenda della comunità cristiana, infatti, ha visto sorgere nel tempo forme molteplici e diversificate di scuole, in risposta alle problematiche del tempo.

La parola e l'opera di Gesù – il Maestro – costituiscono la grande e normativa lezione pedagogica dalla quale tale impegno trae ispirazione sorgiva e quotidiano alimento. Nell'opera educativa prende forma storica, in fedeltà operosa, la risposta al mandato del Signore: «Andate dunque e ammaestrate tutte le nazioni...» (Mt 28,19).

### 5.1. *Contesto: in un mondo che cambia*

La scuola è crocevia sensibile delle problematiche che agitano questo inquieto scorcio di fine millennio e in modo particolar-

<sup>88</sup> H.G. GADAMER, *Verità e metodo*, Fabbri, Milano 1972, 443.

<sup>89</sup> D. TRACY, *Plurality and Ambiguity*, Harper and Row, San Francisco 1987, 19.

<sup>90</sup> PAOLO VI. *Ecclesiam suam*, EV/2, 192.

<sup>91</sup> PAOLO VI. *Ecclesiam suam*, EV/2, 193.

<sup>92</sup> PAOLO VI, *Ecclesiam suam*, EV/2, 194.

mente acuto si addensano sul terreno delicatissimo e cruciale delle responsabilità educative.

La stessa istituzione familiare, poi, appare sempre meno rilevante sotto il profilo sociale, in una trama di rapporti che sempre più si volge 'direttamente' all'individuo, riconoscendolo come interlocutore privilegiato, disinteressandosi delle forme delle sue relazioni personali, che si vedono così riconosciuto, di fatto e a volte anche legislativamente, il diritto alle più diverse e azzardate combinazioni di relazione interpersonale stretta e di 'coppia'.

Nel tempo – il nostro – in cui la mobilità è cifra interpretativa del reale e dinamica emblematica del vissuto, appare del tutto insufficiente una strategia dei piccoli adattamenti marginali. Occorre pensare in grande.

Uscire, inoltre, dal rincorrere i problemi, col fiato corto, affannosamente e dispersivamente/frammentariamente. È necessaria una nuova progettualità che investa a tutto campo la missione educativa della Chiesa.

L'estendersi pervasivo dei moderni secolarismi, il predominio della mentalità critica sperimentale, con il suo pratico rifiuto di ogni prospettiva veritativa e metafisica, il progressivo (e ultimamente rapidissimo) sfaldarsi dei quadri di riferimento culturale che per secoli avevano garantito processi armonici (o quanto meno efficienti) di socializzazione incidono in maniera relevantissima sui processi educativi, che ne risultano profondamente scossi. È sotto gli occhi di tutti la difficoltà delle famiglie, il disagio delle istituzioni scolastiche, l'influenza non sempre positiva dei mezzi di comunicazione di massa; è sotto gli occhi di tutti la crescente marginalizzazione della fede cristiana come riferimento e luce nell'interpretazione effettiva e convinta dell'esistenza, così come la crescente difficoltà ad attivare processi educativi cristiani efficaci, che garantiscano la formazione di personalità cristiane mature (sono ben note le difficoltà e i disagi della catechesi, nonostante gli intensi sforzi di rinnovamento): ed è sotto gli occhi di tutti, quasi da apparire luogo comune, lo smarrimento delle giovani generazioni, con i processi di dispersione, involuzione, e perfino di autoannientamento che vi sono drammaticamente connessi.

In questo quadro si colloca la più attenta e puntuale considerazione del significato e del ruolo della scuola per la responsabilità ecclesiale: di fronte a mutate e più rilevanti esigenze, essa è *chiamata a un coraggioso rinnovamento*<sup>93</sup>. La pastorale della scuola è

<sup>93</sup> «Chiediamo alle nostre comunità ecclesiali la decisione e la fiducia necessarie per ravvivare un'organica pastorale della scuola, per animare la comunità cristiana alla condivisione e all'impegno missionario verso la scuola; per sostenere, orientare e far vivere nella comunione l'impegno dei cristiani che, a vario titolo, vivono nella scuola o operano per essa» (CEI, Per la scuola, *Lettera...*, n. 15).

dunque servizio alla salvezza dell'uomo; i cristiani rendono *testimonianza esplicita a Cristo* nella vita della scuola, mostrando come la fede in Lui arricchisce la vita dell'uomo in tutte le sue manifestazioni positive e la riscatta dai decadimenti che la insidiano, rendendola autenticamente umana.

### 5.2. Orizzonte. Quale cultura?

Come è noto, non esiste accordo sulla definizione di cultura. Il termine registra varietà molteplice di accezioni ed è di conseguenza esposto a deriva ed estenuazione semantica: l'antropologo americano A.L. Kroeber (in collaborazione con C. Kluckhohn) registra circa 300 diverse definizioni, analizzandone in particolare 164<sup>94</sup>. Classica la definizione di Tylor: "La cultura o civiltà... designa tutto quel tutto complesso che comprende le conoscenze, le credenze, l'arte, la morale, le leggi, le usanze e qualsiasi altra attitudine o abitudine acquisita dall'uomo in quanto membro di una società"<sup>95</sup>.

Staticamente, essa identifica un patrimonio di valori condivisi e caratteristici di un popolo; dinamicamente, si qualifica come esito cangiante di processi di trasmissione (tradizione) e/o appropriazione (acquisizione)...<sup>96</sup>. Si può affermare che "la cultura in fondo non è altro che il modo con cui l'uomo o un gruppo umano si comprende e si esprime"<sup>97</sup>. Secondo T. Eliot, la cultura è "la forma complessiva all'interno della quale un popolo vive dalla nascita alla tomba, da mattina a sera, e anche nel sonno"<sup>98</sup>.

L'analisi tematica e semantica del termine cultura conduce in territori sterminati. Vastissima la problematica: natura e cultura, cultura ed educazione, dimensioni strutturali della cultura, ambiti (cultura religiosa, umanistica, civile, scientifica), tipologie (alta/di massa, sistematica/a mosaico, testualizzata/grammaticalizzata, ipocodificata/ipercodificata, umanistica, aristocratica, antropologica...). Ci atteniamo qui alla prospettiva umanistica e antropologica sancita dai Documenti magisteriali recenti<sup>99</sup>.

L'analisi non può protrarsi oltre i confini di questa proposta, necessariamente sintetica. È necessario, tuttavia, precisare alcune determinazioni sostanziali di tutto rilievo:

<sup>94</sup> A.L. KROEBER - C. KLUCKHOHN, *A Critical Review of Concept and Definition*, Harvard Univ. Press, Cambridge 1952.

<sup>95</sup> E.B. TYLOR, *Primitive culture*, London 1871, 1.

<sup>96</sup> Così la cultura è compresa come dialogo costantemente aperto (cfr. D. TRACY, *The Analogical Imagination*, New York 1981), come magazzino degli attrezzi, cui si attinge al bisogno (cfr. ANN SWIDLER, *Culture in Action: Symbols and Strategies*, in "American Sociological Review" 51 (1986) 273-286), o ancora come prestazione determinata (cfr. SAM GILL, *Native American Religious Action. A Performance Approach to Religion*, Columbia 1987).

<sup>97</sup> A. DONDEYNE, *L'essor de la culture*, in Vatican II. *L'Eglise dans le monde de ce temps*. II, *Commentaires*, Paris, Cerf 1967, 458.

<sup>98</sup> T.S. ELIOT, *Appunti per una definizione di cultura*, Bompiani, Milano 1967.

<sup>99</sup> Cfr. p.e. GS 53; CEI, Catechismo degli adulti, *La Verità vi farà liberi*, 1154.



- carattere *organico* della cultura

La cultura si configura in modelli, trame di significati, tradizioni. Lo scavo analitico delle realtà culturali mette in luce un polo organizzatore, un insieme di postulati (rete di riferimenti normativi), valori, obiettivi..., che costituiscono l'anima e determinano la fisionomia profonda di una cultura. Un insieme mobile, ma ben connotato. La cultura ha carattere di organismo vivente: non determinabile in forma statica, ma individuabile nella correlazione dei suoi dinamismi. Questo pone una prima smentita alla accezione olistico-meccanicistica: dove una visione onnivora (tutto è cultura) rimbalza nella insignificanza (nulla è cultura). La cultura ha un'anima, come spesso dicono, sia pur con terminologia variegata (*Geist, Ethos, Weltanschauung*) gli antropologi... È necessario identificare quest'anima e ad essa volgere la forza critica e costruttiva del Vangelo: la cultura è perciò evangelizzabile e 'convertibile'.

- carattere *acquisito* della cultura

La cultura non si eredita geneticamente, si apprende. È ambiente, eredità sociale e storica, è progetto personale e collettivo sempre incompiuto. La cultura è il punto di intersezione dinamica del dialogo storico tra il soggetto e il suo ambiente (epoca storica determinata; spazio sociale specifico particolare); è un sistema che mette in correlazione attiva l'esperienza esistenziale e un sapere costituito. In un certo vero senso, la cultura ci crea, e noi creiamo la cultura.

Per questo la cultura entra nell'orizzonte della educazione e chiama fortemente in causa i processi e le istituzioni che vi sono preposte. Il preteso automatismo secondo il quale la spontanea interazione delle diverse posizioni sia generatrice di autentica cultura (trasposizione culturale della teoria economica del 'libero' mercato) deve essere respinto; anche nella società policentrica e multiculturale devono essere avviati processi di valenza educativa antropologicamente connotata, perseguiti sia con proposte originali e specifiche (scuole, università, centri culturali cristiani) sia con la ricerca di convergenze non meramente strategiche, ma autenticamente veritative.

- carattere *umanistico* della cultura

Non si può ridurre la cultura a bricolage di dati fenomenici; al centro rimane l'uomo, con la sua dignità e le sue esigenze. È questa senz'altro la prospettiva di *Gaudium et spes*, 53. Il testo conciliare è stato sottoposto a critica: la definizione personalistica è astratta ed essenzialistica, si è detto<sup>100</sup>, lontana dai fenomeni reali e dalla sensibilità contemporanea.

<sup>100</sup> Cfr., per esempio, la tesi di dottorato di René Jaouen, discussa alla Università s. Paolo di Ottawa nel 1983.

Ma la prospettiva cristiana non può e non vuole prescindere dalla centratura personalistica e autenticamente umanistica della cultura. In questo, essa esprime la propria originalità e, nello stesso tempo, tiene vivo il filone classico, che vede nella cultura – cui soggiace il greco *paideia* (che si traduce anche con *humanitas*) – l'impresa anzitutto di formazione della persona. La cultura mantiene carattere spiccatamente relazionale.

- carattere *valoriale* della cultura

Viene respinta, infine e conclusivamente, la concezione di una cultura senza istanze di valore, speculare a quell'altra, secondo la quale tutte le culture sarebbero di uguale valore e dignità: neutralizzazione molto insidiosa. Deve essere sfatato il mito della innocenza della cultura, così come respinto il suo scadimento pragmatico (concezione funzionale: magazzino di strumenti a disposizione). Nessun preconcetto e nessuna 'classifica' delle culture; ma, certo, necessità di una valutazione di singoli aspetti e della ispirazione di fondo: non solo legittima, ma necessaria. Infatti, la cultura è "tutto quanto conferisce alla vita di una collettività storica la sua particolare configurazione"<sup>101</sup>. È quella dimensione del pensiero concreto che iscrive il vissuto di un individuo o di un gruppo in un universo di senso<sup>102</sup>. La fede cristiana valorizza la cultura nel suo spessore di visione del mondo e della vita identificabile, e si pone come forza ispiratrice, critica, produttrice di modelli culturali specifici.

Il passaggio da una accezione umanistica a una meramente sociologica della cultura ne segna il *regresso a figura formale*, senza istanza di valore e senza proiezioni contenutisticamente contrassegnate: la cultura è allora il nome che si dà a ciò che accade, comunque accada, senza riguardo all'uomo e alla società. Questa neutralizzazione della cultura è lo sfondo su cui prende forma la diffusa e nefasta neutralizzazione della democrazia, dell'educazione ecc.

Con Ladrière, possiamo individuare in ogni cultura tre ambienti distinti e interconnessi: cognitivo, valutativo, espressivo. Essi sono caratterizzati da tipi diversi di linguaggio: "Al sistema cognitivo corrispondono le proposizioni descrittive, al sistema valutativo le proposizioni valutative, al sistema espressivo le proposizioni di apprezzamento (mediante le quali viene giudicata la qualità espressiva di un oggetto o di una forma). I principi di legittimazione deter-

<sup>101</sup> J. LADRIÈRE, *I rischi della razionalità. La sfida della scienza e della tecnologia alle culture*, Torino, SEI 1978, 7.

<sup>102</sup> Cfr. M. AZEVEDO, 1989, 76: "Cultura s'intende qui come l'insieme dei significati, dei valori, dei modelli, dei simboli e delle norme, incorporati o sottostanti all'azione e alla comunicazione della vita in un gruppo particolare. Questo insieme è vissuto, in modo consapevole o inconsapevole, da parte del gruppo, il quale lo assume come espressione caratteristica della sua realtà umana. Lo trasmette da una generazione all'altra nel modo con cui è stato ricevuto oppure è stato trasformato, in modo effettivo oppure presunto tale, dal gruppo".

minano le condizioni di accettabilità proprie di ciascuno di questi tre registri pragmatici (condizioni di accettabilità cognitiva, di accettabilità assiologica, di accettabilità espressiva)<sup>103</sup>.

L'ordine dei valori etici ha una funzione di primaria importanza in tutte le culture<sup>104</sup>. Ma questi aspetti di valore sono condizionati da quelli espressivi, cioè dalle modalità grazie alle quali le rappresentazioni e le norme trovano le loro proiezioni concrete e si esteriorizzano in figure di significato, offerte alla comunicazione e all'interpretazione. Non si tratta certo di stabilire una sorta di «primazia di una cultura sulle altre»<sup>105</sup>, ma della necessaria valutazione dei suoi vari aspetti e anche della sua plausibilità complessiva. Ciò garantisce la sensatezza e la libertà dell'approccio culturale. Al contrario, una volta rimossa la qualità cognitiva dai giudizi di valore<sup>106</sup>, la presa di posizione a favore o contro non esprime più motivata pretesa di validità, ma soltanto arbitraria pretesa di potere.

A ciò corrisponde, dal punto di vista cristiano, la precisa esigenza di «far emergere il contenuto culturale della evangelizzazione»<sup>107</sup>.

### 5.3. Obiettivi prioritari

#### *Irrobustire la personalità cristiana*

Il nostro tempo esige identità robusta, umana e cristiana. La frantumazione dei sostegni sociali e culturali può essere variamente giudicata, ma è un dato di fatto di cui non si può ipotizzare una rapida modificazione in positivo. Questa consapevolezza, largamente diffusa in ambito teoretico, fatica a trovare sbocchi operativi convincenti. Alcuni percorsi, che sembrano dare risultati in termini di identità proclamata, destano più d'una perplessità, e, in ogni

<sup>103</sup> J. LADRIERE, *Le concept de culture et les rapports entre la foi et la culture*, in P. MACQ (ed.), *Foi et culture à l'université catholique de Louvain-la-Neuve*, Presses universitaires, 1988, 32.

<sup>104</sup> J. LADRIERE, *I rischi della razionalità. La sfida della scienza e della tecnologia alle culture*, Torino, SEI 1978, 114.115: "Si potrebbe dire che la funzione essenziale di una cultura sia dare all'essere umano un luogo in cui egli possa veramente abitare, in cui possa veramente sentirsi a 'casa propria'... Ciò che è decisivo è il modo con cui l'uomo comprende se stesso, modo che fornendo un ancoraggio alla sua esistenza, gli dà anche la dimensione di un destino.

<sup>105</sup> V. CESAREO, *Società multietniche e multiculturalismi*, Milano 2000, 25.

<sup>106</sup> Cfr. J. HABERMAS, *Il discorso filosofico della modernità*, 98: su Nietzsche. "Già qui [La nascita della tragedia] troviamo quella particolare teodicea secondo la quale il mondo può essere giustificato soltanto come fenomeno estetico... Il mondo si presenta come un tessuto di contraffazioni e di interpretazioni, alla cui base non vi è né un'intenzione né un testo... e l'arte può essere considerata come l'autentica attività metafisica dell'uomo, perché la vita stessa si fonda sull'apparenza, sull'inganno, sull'illusione, sulla necessità del prospettico e dell'errore"; 99s.: "Nietzsche insedia appunto il gusto, 'il sì e il no del palato', quale organo di una conoscenza al di là del vero e del falso, al di là del bene e del male".

<sup>107</sup> CEI, *Progetto culturale orientato in senso cristiano*. Una prima proposta di lavoro, 28 gennaio 1997, 2.

caso, lasciano imm modificata la prassi pastorale largamente vigente. È su questo terreno che si impone una più seria riflessione, e che si richiedono, probabilmente, modificazioni non marginali né indolori. Si pensi soltanto alla configurazione della iniziazione cristiana e ai suoi esiti così poco soddisfacenti. Il piano pastorale “Evangelizzazione e sacramenti”, così centrato nella sua impostazione a livello di sensibilità e di documenti magisteriali, non ha dato gli esiti sperati. Sarebbe fuorviante e ingeneroso individuare la causa nella mancanza di adesione e convinzione da parte degli operatori. Si poteva fare meglio, certo (si può sempre fare meglio). Ma causa e soluzione non devono essere poste primariamente sul piano volontaristico dell’impegno e della dedizione. È l’impostazione che chiaramente non corrisponde alla realtà in cui si muovono e operano le nostre parrocchie. In questo caso la mancata considerazione della modernità si evidenzia nel suo risvolto operativo più diretto. E proprio perché in tale lacuna sono da individuare le radici della non riuscita pastorale, è impensabile che la soluzione possa trovarsi in qualche adattamento parziale o in un incremento della “buona volontà”. Certo non si tratta soltanto di impostazione e di strutture pastorali. “Torniamo ai contenuti”, esclama Kaufmann<sup>108</sup>. E non si può certo dargli torto. Urge una presentazione della fede cristiana capace di dire se stessa con chiarezza. Urgono i punti di riferimento del pensare e dell’agire, di fronte allo smarrimento più sopra registrato. Ma a patto che con ciò non si voglia far passare l’illusione che basti una formulazione chiara e distinta per rinvigorire la fragile identità. La compiutezza del senso non può andar disgiunta dalla interpellazione del significato, dalla capacità di proclamare una parola nel cui intimo (e non per sovrapposizione esortativa) risuona quel *tua interest* (si tratta di te) che scuote e chiama alla conversione. Tale era lo stile di Gesù, stupendamente espresso in quei capolavori irraggiungibili che sono le parabole (altro che scampoli didattici!). Si ha l’impressione, invece, che si voglia attribuire potere magico e risolutivo a operazioni facili e prefabbricate (anche una certa attesa del “catechismo universale”, come abbiamo potuto constatare, va purtroppo in questa direzione). Di fronte alla latitanza della famiglia, alla caduta di prestigio della scuola, di fronte a un pluralismo che si è tramutato in incertezza e indifferenza, nessuno può pensare di costruire forti personalità cristiane con qualche formula magica. Il percorso è lungo e difficile, e, ancora una volta, non può permettersi di scavalcare la modernità in cui gli esiti del costume e della mentalità contemporanea trovano per larga parte radice e figura.

<sup>108</sup> F.X. KAUFMANN - J.B. METZ, *Capacità di futuro...*, 84.

### *Pedagogia (cristiana) dell'identità*

- aperta, rispettosa, desiderosa di imparare;
- dichiarata, solida, desiderosa di comunicarsi;
- una identità debole non è servizio allo straniero, ma aggravamento della sua situazione. Infatti rende arduo il processo di ridefinizione della sua identità, così come l'imposizione assimilatoria lo rende fittizio;
- ghetto, dove l'occidentale difende la propria inconsistenza (di spessore umano e di consistenza identitaria), e l'immigrato crede di ritrovare le proprie radici, mentre ha solo un precario, illusorio rifugio;
- evangelizzazione (missione come nome di libertà);

La missione non è l'estensione sociale o l'espansione numerica dell'esistente, né l'accorpamento all'esistente (l'invito fatto agli 'altri' perché vengano con 'noi'), ma l'invio da parte di Gesù Cristo, preceduto e accompagnato dall'opera dello Spirito.

“Oltre se stessa”... andare al di là dell'esistente è volere che la Chiesa nasca e riunisca dove non esiste ancora, creare luoghi/spazi di dialogo autentico dove ciascuno esprime ciò che egli è profondamente ed è disponibile a ricevere ciò che gli altri sono: in tale contesto la testimonianza diventa udibile.

- Il rapporto tra multiculturalità e identità non è solo un risvolto della politica sociale, ma un tema peculiare di pedagogia e antropologia del soggetto.
- Queste analisi dovrebbero approdare a qualche proposta nei due ambiti istituzionali dove vengono elaborate e applicate le norme più rilevanti: il diritto e l'istruzione.
- La formazione di culture al tempo stesso cosmopolite e locali.

L'inserimento nel tessuto della comunità ecclesiale locale esige la valorizzazione della cattolicità antropologico-culturale (ben più difficile di quella geografico-universale), una responsabilità ministeriale condivisa (*Pastores dabo Vobis*, 72) tra le comunità e all'interno della comunità, la edificazione di una comunità comunicativa, narrativa, simbolica<sup>109</sup>. Solo così si può realizzare una integrazione che faccia il passaggio da assistiti a protagonisti, dalla solidarietà sporadica e spettacolare, fast food della filantropia incapace di progettualità e di azione efficace, a una vera – senz'altro faticosa, ma altrettanto fruttuosa – reciprocità.

<sup>109</sup> Cfr. A.P. COHEN, *The Symbolic Construction of Community*, London 1985: «Tale nozione, tradizionalmente definita da confini territoriali, etnici, linguistici ben precisati e circoscritti, tende peraltro ormai a essere specificata anche e soprattutto nei termini di *comunità simbolica*.»

«Perché questo fenomeno, detto affrettatamente ‘ritorno delle religioni’, è così difficile da pensare? Perché sorprende? Perché colpisce in particolare coloro che credevano ingenuamente in un’alternativa che opponeva da un lato la Religione, dall’altro la Ragione, i Lumi, la Scienza, la Critica (la critica marxista, la genealogia nietzschiana, la psicoanalisi freudiana e le loro eredità), come se l’una escludesse l’altra?»<sup>110</sup>. Il fenomeno delle migrazioni non è disgiungibile dalla sua connotazione religiosa, che segna sempre, storicamente, le identità culturali. Comprenderlo soltanto come economico (fornitura di manodopera che scarseggia ormai nel mondo occidentale) e come disagio sociale da contenere costituisce un minimalismo ottuso dalle conseguenze imprevedibili...

*Educare nella/alla diversità:*

- conoscenza
- rispetto
- curiosità
- dialogo
- reciprocità.

<sup>110</sup> J. DERRIDA, *Fede e sapere. Le due fonti della ‘religione’ ai limiti della semplice ragione*, in J. DERRIDA-G. VATTIMO, *La religione*, Roma-Bari 1995, 7.

S

Sabato 14 febbraio  
 Il Sessione

---

## I percorsi e le reti di continuità educativa tra scuola ed extrascuola

- L'annuncio cristiano, fonte di nuovi dinamismi educativi
- Scheda per i lavori nelle Commissioni di studio



melia

## L'annuncio cristiano, fonte di nuovi dinamismi educativi

Mons. ANGELO VINCENZO ZANI

Sottosegretario della Congregazione per l'Educazione Cattolica

Oggi celebriamo la memoria dei Santi Cirillo e Metodio che, dal 1980, sono stati proclamati compatroni d'Europa insieme a San Benedetto. Di loro ricordiamo in particolare che divennero apostoli dei popoli slavi presso i quali non solo portarono per primi l'annuncio del Vangelo, ma furono specialmente attenti a promuovere una cultura cristiana. La loro sensibilità liturgica e letteraria raggiunse tutto il mondo della Russia e i paesi slavi di rito bizantino.

La liturgia della Parola ci invita a meditare sul Libro della Sapienza e sul Vangelo di Matteo.

Nella prima lettura, l'autore ci insegna ad invocare la sapienza. La preghiera, attribuita a Salomone, si rivolge non ad un Dio lontano, ma a un Dio personale: il "Dio dei padri", "Signore di misericordia".

Pregare Dio è prima di tutto parlare del suo agire nella creazione e nel governo del mondo: Dio crea con la sua parola; domina tutto attraverso la sapienza e con santità e giustizia. Sono questi gli attributi principali di Dio.

L'autore poi, con poche parole tratteggia la realtà dell'uomo di fronte a Dio e insieme ricorda il compito affidato da Dio all'uomo "perché domini sulle creature".

Solo la sapienza che era con Dio nella creazione può aiutare l'uomo in questo compito di custodire la creazione di Dio: è l'invocazione "dammi la sapienza che siede in trono accanto a te".

Il Vangelo proclamato è il brano conclusivo del Vangelo di Matteo che ingloba in sé luoghi e temi importanti per la vicenda di Gesù. Siamo nella Galilea, dove ha avuto inizio la missione pubblica di Gesù, e su una montagna, sulla quale Gesù si è mostrato Maestro e Signore. E il tema è quello della cosiddetta "missione universale" e del discepolato.

La missione del Gesù 'terreno', circoscritta al solo popolo giudaico, si apre ora, attraverso i suoi discepoli, "a tutte le nazioni". E i discepoli attueranno tale missione con il battesimo e la parola. Da qui l'incoraggiamento ad andare oltre il popolo di appartenenza e ad aprirsi senza timore alle nazioni per annunciare la Buona No-



vella. L'ultimo versetto che conclude il Vangelo di Matteo – “Ecco, io sono con voi tutti i giorni, fino alla fine del mondo” – è parola consolante per i cristiani, perché è compimento della realtà del nome di Gesù, datogli al momento del concepimento: egli è l'Emmanuele, il “Dio-con-noi”.

La parola di Dio è sempre viva ed efficace; lo è anche in questa occasione in cui la accogliamo nel contesto del Convegno che stiamo svolgendo sulle sfide dell'educazione, ed anche oggi essa ci offre motivi di riflessione.

1. La memoria dei Santi Cirillo e Metodio ci riporta al tema della nuova evangelizzazione. Soprattutto alla vigilia dell'ingresso nell'Unione europea di altri dieci paesi, dei quali alcuni dall'area geografica evangelizzata da Cirillo e Metodio, si fa più che mai urgente l'impegno di riscoprire le radici cristiane della cultura europea e di cogliere in esse, oltre all'appello della fede, anche l'inesauribile novità di significato culturale ed educativo per gli uomini e i popoli di questo tempo.

Sin dagli anni '80, Giovanni Paolo II, nella linea della *Evangelii nuntiandi* di Paolo VI, ha inteso dare un nuovo impulso alla evangelizzazione, invitando a rinnovarne l'ardore, i metodi, le espressioni e puntando sulla centralità dell'uomo amato da Dio e sul valore della testimonianza di comunione della comunità cristiana. I nostri santi sono, in questo senso, un modello da imitare per il coraggio e la radicalità della dedizione alla causa del Vangelo. Essi ci mostrano il dinamismo della fede nel suo impatto con la realtà culturale e sociale e la capacità del cristianesimo di generare vita e pensieri nuovi.

2. Una seconda riflessione la possiamo ricavare dalla prima lettura. L'uomo si rivolge a Dio implorando: “Dammi la sapienza che siede in trovo accanto a te!”. Oggi dobbiamo domandare il dono della sapienza per poter esercitare un sano discernimento ed interpretare i segni dei tempi per capirne la portata antropologica e gli spazi per una rinnovata azione educativa.

Una lettura sapiente del contesto attuale ci fa scorgere fra le altre, almeno tre sfide: a) quella del *senso dell'essere persona*, nel momento in cui il confine e la relazione tra *natura, tecnica e morale* – cioè essere, poter essere e dover essere – sono diventati problematici al limite della rottura, e interpellano decisamente la responsabilità personale e collettiva; b) quella della comprensione e della gestione del *pluralismo* e delle *differenze* che esso comporta a tutti i livelli: di pensiero, di opzione morale, di cultura, di adesione religiosa, di filosofia dello sviluppo umano e sociale; c) quella della *globalizzazione* come l'entrata inarrestabile della storia in una nuova epoca, per il destino dell'umanità.

Potremmo dire, per usare tre parole-sintesi: la sfida del *senso*, la sfida dell'*altro*, la sfida dell'*uno*. Tutto ciò ci interpella profondamente circa l'ispirazione che può venire dalla Parola di Cristo e dal soffio dello Spirito, perché sappiamo inserirci costruttivamente, in positiva dialettica con le altre spinte ideali, nel processo del dare forma alla città planetaria del XXI secolo.

3. Collegata con questa seconda riflessione ve n'è una terza: nell'orizzonte sopra descritto, la scuola e i luoghi educativi sono da assumere come luoghi in cui può manifestarsi la salvezza. Come lo scopo principale dell'incarnazione e della passione e morte di Cristo è la ri-generazione dell'uomo, e l'uomo diventa la via della Chiesa oggi, così il mistero della salvezza si prolunga all'interno dei dinamismi educativi e formativi, in particolare attraverso la promozione della persona che ne diventa il centro.

Nel cristianesimo la persona è chiamata, per grazia, a riconoscere Dio come orizzonte della sua libertà e della sua verità, a partire dal riconoscimento che Dio, facendosi carne nel suo Figlio, definitivamente compie della dignità e del destino dell'uomo: di ogni uomo, di tutto l'uomo, di tutti gli uomini.

Nell'ambito educativo noi, in quanto cristiani, possiamo offrire il nostro fondamentale servizio presentando quel modello di uomo nuovo che ci è dato in Cristo e che si traduce nel grande patrimonio dell'antropologia cristiana. Rimettere la persona al centro dell'attenzione educativa significa promuovere una maieutica della persona, cioè un'educazione che miri non tanto a sviluppare valori in senso astratto, tecniche o metodologie, bensì personalità capaci di vivere dignitosamente la loro vita, di relazionarsi, di collocarsi da soggetti liberi e responsabili nel contesto di questa società moderna e nei suoi dinamismi sociali e culturali.

Ed anche il sapere va utilizzato nel processo educativo come risorsa strumentale, a disposizione della persona, affinché possa svilupparsi nelle sue capacità di comunicazione, di relazione e di apertura all'Assoluto.

# S

## cheda per i lavori nelle Commissioni di studio

### 1. Composizione delle Commissioni di studio per una progettualità pastorale in rete

Il Convegno è l'occasione per una *lettura delle sfide educative nella prospettiva di una rielaborazione pastorale* che consenta una convergenza tra la scuola, la famiglia, le associazioni operanti nella società civile, i media e le stesse comunità ecclesiali.

Questo è l'obiettivo prioritario del Convegno.

Anche la composizione delle commissioni di studio è stata prevista considerando questo obiettivo. Infatti sono rappresentati:

– *la scuola e le istituzioni formative formali*

- a) secondo la competenza nella scuola e nella pastorale della scuola
  - Direttori Generali degli Uffici Scolastici Regionali
  - Responsabili Regionali di Pastorale della Scuola
  - Responsabili Diocesani di Pastorale della Scuola
- b) secondo i soggetti: dirigenti, docenti, genitori
- c) secondo i livelli: primo ciclo, secondo ciclo dell'istruzione e della formazione professionale;

– *la società civile e le associazioni di ispirazione cristiana che vi operano a vario titolo nel campo dell'educazione*

- a) secondo gli ambiti: bioetico e delle tecnologie informatiche, dell'orientamento vocazionale, della formazione professionale, dell'educazione interculturale e interreligiosa;
- b) secondo i livelli
  - dell'animazione giovanile e della prevenzione;
  - del recupero-riabilitazione;
  - dell'orientamento;
  - della formazione;
- c) secondo le dimensioni pastorali:
  - della catechesi e dell'orientamento vocazionale
  - della pastorale familiare
  - dell'animazione sociale e della pastorale del lavoro
  - del tempo libero e sport.

---

**2.**  
**Il compito delle**  
**Commissioni di**  
**studio**

Riassumendo quanto si è esposto fin qui, si può sintetizzare il compito dei lavori della commissione nel seguente modo.

Ciascuna commissione in relazione al proprio tema e tenendo conto sia della relazione, sia del contenuto del dossier cercherà di rispondere ai seguenti quesiti:

1. quali nuove sfide (minacce e risorse) date dal contesto culturale emergono per la persona e per l'educazione (osservazioni e integrazioni alla prima parte del dossier)?

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

3. 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; quale rapporto tra le istanze della fede e la mediazione pedagogica?

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 extra-scuola?

6. Tenendo conto del punto 1 e considerando le istituzioni civili responsabili delle politiche educative e di quelle della ricerca/divulgazione 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?

---

**3.**  
**Come procedere**  
**nel lavoro**  
**della Commissione**

Il Coordinatore, dopo aver letto quanto appena illustrato nelle sezioni 1, 2 e 3 precisa ulteriormente il compito che consiste nel cercare di individuare delle priorità. Pertanto cercherà di orientare i componenti della Commissione a fare interventi:

- che rispondano alla seguente domanda: *come gli ambienti educativi considerati – scuola, famiglia, media, attività extrascolastiche – possono rispondere ai compiti appena descritti?*
- che cerchino di essere coerenti con la seguente logica di elaborazione: *stabilire le priorità assolute traducibili in piani possibili di azione.*

	a) azioni assolutamente nuove da intraprendere	b) azioni già in corso da intensificare	c) azioni da dismettere
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 riflessioni emergono dal punto di vista dell'antropologia cristiana?			
3. 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; quale rapporto tra le istanze della fede e la mediazione pedagogica?			
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, quali riflessi per la riforma della scuola in atto (Legge 53/03)?			
6. Tenendo conto del punto 1 e considerando le istituzioni civili responsabili delle politiche educative e di quelle della ricerca/divulgazione 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?			

Certamente la Commissione di studio così impostata non può proporsi una concreta operatività pastorale o produrre delle sinergie operative già pronte ed efficaci. Infatti il Convegno è a metà strada tra

- lo studio e la comprensione dei fenomeni che sfidano l'educazione;
- un corretto approccio delle questioni dal punto di vista epistemologico (quale sintesi pedagogica che accolga gli apporti della teologia dell'educazione e le istanze vive della fede cristiana e di qui quale impostazione pastorale?);
- il lavoro educativo quotidiano in ambiti apparentemente non collegati (scuola, famiglia, parrocchia...).

Tuttavia il Convegno e anche la Commissione di studio, per la sua composizione e per i temi che tratta ha una indubbia funzione *esemplare*, pedagogica e metodologica, in quanto inaugura un nuovo stile di confronto sia intraecclesiale, sia nei rapporti tra scuola ed extrascuola.

Come le commissioni del Convegno di Palermo avevano lo scopo di avviare un progetto per "un lasciarsi evangelizzare" e per "realizzare una nuova società", così nei laboratori ci si vuole lasciare interpellare assieme dalle esigenze dell'educativo e assieme cercare di porre delle condizioni per ridurre la frammentarietà e aumentare le reti di continuità educativa tra scuola ed extrascuola, tra scuola e società civile e quindi realizzare una nuova società.

Il Coordinatore pertanto cercherà di orientare gli interventi nella direzione indicata sopra: non una passerella di resoconti di ciò che ciascuna associazione o soggetto sta facendo, ma *ciò che occorrerebbe introdurre, o intensificare o dismettere in ordine alle relazioni/reti tra scuola ed extrascuola*.

Il Coordinatore:

- non deve sostituirsi alla funzione creativa e elaborativa di proposte specifica ed esclusiva della commissione, ma deve mantenere la discussione entro i limiti dell'argomento e nelle direzioni delle finalità indicate, riducendo specialmente l'eccesso del raccontarsi tipico di queste assemblee;
- sintetizza le indicazioni e le proposte utilizzando la tabella indicata sopra;
- "riporta" il tutto in Assemblea.

I Coordinatori sono i seguenti:

*I COMMISSIONE: "Manipolazione, artificializzazione, educazione":*  
Prof.ssa CARMELA DI AGRESTI, Prof. Don CARLO BRESCIANI, Prof. Don GIUSEPPE LORIZIO

*II COMMISSIONE: "La costruzione dell'identità"*  
Prof. LUIGI PATI, Prof. Don ROBERTO REZZAGHI

*III COMMISSIONE: "La costruzione dell'identità"*  
Prof. ITALO FIORIN, Prof. PIERPAOLO TRIANI

*IV COMMISSIONE: "Economia, Lavoro, Educazione"*  
Prof. ONORATO GRASSI, Prof. ROBERTO PRESILLA

*V COMMISSIONE: "Interculturalità ed educazione"*  
Prof. P. PIERLUIGI CABRI, Prof.ssa SIRA SERENELLA MACCHIETTI, Prof. Don CARLO NANNI





# S

Sabato 14 febbraio  
 Il Sessione

## Sessione conclusiva

- Sintesi I Commissione.  
Manipolazione, artificializzazione, educazione
- Sintesi II Commissione.  
La costruzione dell'identità
- Sintesi III Commissione.  
La costruzione dell'identità
- Sintesi IV Commissione.  
Economia, lavoro, educazione
- Sintesi V Commissione.  
Interculturalità ed educazione
- Conclusione

# S

## Intesi | Commissione Manipolazione, artificializzazione, educazione

A cura di BRUNO STENCO

Sono stati individuati i seguenti punti che corrispondono ad una sfida per l'educazione e che provengono ad essa sia dallo sviluppo delle biotecnologie, della manipolazione genetica, sia da quello delle tecnologie informatiche.

1. Il concetto di natura è messo in crisi sul piano filosofico scientifico e anche teologico. Di conseguenza ci si chiede anche come tematizzare oggi il rapporto tra natura e cultura e in che cosa consiste. Precisamente, con riguardo all'antropologia cristiana, noi ci troviamo di fronte ad una urgenza: è quella di elaborare accanto ad una antropologia che si sta sbilanciando sul desiderio e dove il desiderio diventa il tutto e che ha tanti nomi (il nome dell'autonomia, di un'autonomia individualistica che dimentica il contesto in cui ciascuno di noi essa si colloca e che è il contesto relazionale, familiare, il nome della libertà che però non ha alcun limite..), un'antropologia cristiana che solleva il tema del rapporto tra natura e cultura (ma non possiamo eliminare la natura intendendola come il limite attuale che però si sposta sempre più in là ed è quindi un limite arbitrario), ma recuperi nello stesso tempo l'antropologia del limite anche se non in modo esclusivo. Non si dà esistenza umana se non nel limite. Di qui andrebbe tematizzata anche una pedagogia del limite.

2. È diffuso e radicato nella quotidianità il concetto di connessione. Si tratta di un'esigenza fondamentale e irrinunciabile. Connessione a che cosa? Ad un mondo di informazioni, di dati, di esperienze per lo più codificate che ci sono rese accessibili attraverso strumenti di mediazione telematica. Questo corrisponde ad una sfida per l'antropologia perché gli strumenti non sono solo strumenti, ma "formano" la nostra mente. Sono state evidenziate alcune istanze culturali e pedagogiche.

– Lo sviluppo delle tecnologie informatiche porta con sé l'uso in didattica del termine costruttivismo: ossia non c'è più solo la trasmissione dei saperi, ma i saperi sono qualche cosa che si co-costruisce.

– Siamo nell'età della fine delle enciclopedie che non valgono più niente. Allora il problema è la capacità del padroneggiamento delle conoscenze e qui assume un ruolo importante il ruolo della

scuola e la sua finalità istituzionale: la capacità dell'imparare ad apprendere o apprendere ad apprendere. Oggi questo giusto principio dev'essere declinato all'interno dello scenario tecnico e informatico: non è banale imparare ad utilizzare i motori di ricerca, gli strumenti di indicizzazione delle conoscenze, le piattaforme di e-learning.

– Occorre imparare a leggere gli alfabeti dell'artificialità. Il concetto di alfabetizzazione deve essere ampliato. Fino a cinquant'anni fa si parlava di alfabetizzazione come imparare a leggere e a scrivere e a far di conto, oggi il concetto deve essere ampliato. Ci sono altri linguaggi e altri strumenti di cui si deve iniziare a padroneggiare l'uso, la fruizione, la produzione, la comprensione. Si tratta in qualche modo (vedi Morin, *La testa ben fatta*) di riabilitare i linguaggi della cultura bassa (che spesso sono quelli della televisione) all'interno della scuola, ma anche all'interno dell'extra-scuola per cui tutti i percorsi di pastorale degli adolescenti e di pastorale giovanile vanno ripensati (certo senza correre in avanti più del necessario, ma trovando i punti di mediazione).

3. Nell'epoca della tecnologia informatica e cioè nella società della conoscenza si pone in modo nuovo il tema della emotività. I media oggi sono media delle emozioni. Sono media che più che giocare sulla componente razionale giocano sulla componente emotiva e sul soddisfacimento delle emozioni (più che la trama la musica in un film trasmette spesso il filo logico e il gioco delle emozioni e il saliscendi emotivo significativo). Norbert Elias mette in relazione la civiltà del libro con la civiltà delle buone maniere dove le buone maniere sono il controllo delle emozioni, il nascondimento del corpo, il controllo microfisico...). Oggi poiché non siamo più nella civiltà del libro, ma in quella dei media, probabilmente non siamo più nell'età delle buone maniere, ma delle emozioni e non più della ragione. Da una parte è positivo il recupero della dimensione emotiva ed affettiva, però dall'altra c'è il pericolo di perdere la dimensione razionale. È questa è un'altra sfida su cui dobbiamo interrogarci.

#### *Una proposta per la scuola*

Sperimentare nella scuola l'introduzione di una materia all'interno dei piani di insegnamento delle scuole secondarie superiori: una materia di studio sintetica rispetto ai grandi temi della vita e in modo particolare della bioetica finalizzata a dare un ordine sintetico dell'insegnamento attorno ai grandi temi della vita rilevati con un contributo multidisciplinare. La bioetica non va intesa esclusivamente dal punto di vista tecnicista, ma come occasione per discutere alcuni temi fondamentali della vita, soprattutto nei momenti dell'inizio, della fine, della gestione della crescita e dell'evoluzione. È strategico che vengano stimolati confronti tra docenti ed educatori: si tratta di elaborare una specie di fenomenologia dell'uomo compiuto cioè di ragionare su una specie di orizzonte antropologico

fondamentale con delle indicazioni fondamentali che vedono come l'uomo pienamente compiuto sia l'uomo che sa decidere in modo responsabile della propria vita e lo fa a partire da un orizzonte di senso che l'istruzione dovrebbe fargli percepire. Quindi un compito anti-manipolatorio legato ad un confronto antropologico fondamentale che dovrebbe consentire una vita culturale all'interno delle singole scuole.

*Prospettive per una teologia dell'educazione nell'epoca del post-umano*

Dalla letteratura sul post-human si ricavano stimoli positivi e preoccupazioni. Il discorso sul postumano, prefigurato dalle nuove tecnologie, biotecnologie e dal nuovo sistema informatico in fondo tende a colpire un'idea centrale dell'occidente ossia l'idea che l'uomo sia autoreferenziale e che non debba far nulla per andare oltre se stesso. Diremmo, con categorie filosofiche, autotrascendersi o comunque trascendersi, lasciarsi trascendere o attraversare da una trascendenza.

Questa sarebbe una provocazione positiva del post-human. L'aspetto preoccupante è la proposta della ibridazione. Noi andiamo verso un ibrido che non è più umano, che è postumano e che proprio come ibrido mette insieme elementi diversi. Il guaio è che i due elementi verso cui dovremmo ibridarci per andare verso il postumano sono due elementi tradizionalmente considerati dall'antropologia cristiana subumani e cioè la macchina e l'animale. In che senso l'antropologia teologica fondamentale viene chiamata in causa? Nel senso che fino all'analisi probabilmente si può condividere che l'uomo non dev'essere autoreferenziale e che deve andare oltre se stesso. Ma questo oltre va intravisto anche in un orizzonte diverso. Perché non parlare di ibridazione con gli esseri spirituali, con le realtà spirituali o con Dio? La figura di Cristo ha la possibilità di dire qualche cosa al riguardo: Cristo svela l'uomo all'uomo e rivela e comunica in maniera paradigmatica ciò che dovremmo essere e ciò che siamo.

L'antropologia cristiana aiuta gli educatori a superare concezioni dualistiche che però possono emergere nella visione di una contrapposizione tra la razionalità e l'emotività. Per cui non si tratta di recuperare la razionalità dicendo che l'emotività non è razionale, ma di scoprire le ragioni dell'emotività e della felicità (quelle che Pascal chiamava le ragioni del cuore). In definitiva si tratta di elaborare una antropologia che ci consenta di pensare al corpo come soggetto. Pensare la soggettività del corpo ci aiuta sia in rapporto alle biotecnologie e alla bioetica sia in rapporto alle nuove forme di comunicazione (e quindi al virtuale). Se entrassimo nella prospettiva che il cristianesimo è una religione del corpo e del corpo soggetto, questa sarebbe una forza nuova. L'umanità lo sapeva già che l'anima era immortale. Il messaggio sul quale ci si divide fra cri-

stiani, credenti e non è il messaggio della risurrezione dell'uomo in cui il corpo ha una funzione decisiva. E allora cosa non fare: usare terminologie dualistiche, usare false contrapposizioni e falsi dilemmi. Cose da fare: educare il rapporto con il corpo nel senso del "sentimento fondamentale" di Rosmini. L'idea del sentimento attraverso il quale la parte spirituale di me (mente, anima, spirito) si connette con la mia corporeità. Lì c'è uno spazio di educazione perché il sentimento fondamentale va educato e non è qualcosa che va lasciato alla spontaneità.

Inoltre, corpo soggetto vuol dire prendere di petto l'idea che io sono corpo, che non ho il corpo che posso dismettere come un vestito che posso eventualmente cambiare. Il corpo umano (anche il cadavere che è forse il massimo della oggettivazione) non è mai consegnato alla pura res, non è mai un oggetto. Pensiamo alla lezione antropologica che ci viene dalla liturgia dei defunti che circonda d'incenso la bara. Forse dovremmo imparare a vedere il corpo soggetto a partire dal destino, dal futuro. Ma di quale futuro si tratta. Mica del futuro che ci preparano le neuroscienze. Si tratta del nostro futuro nel senso dell'escatologia, nel senso della risurrezione. Pensato non in alternativa alla teologia dell'immortalità dell'anima come avveniva nella teologia di Cullmann e di altri, ma comprensiva dell'immortalità. Come cattolici noi non crediamo la risurrezione dei corpi contro l'immortalità dell'anima, ma che entrambe queste verità – una filosofica e l'altra di fede – appartengono all'antropologia cristiana. Quindi un corpo che attiene alla soggettività e che soltanto in rapporto alla persona (non nominalisticamente intesa) può essere anche eventualmente manipolato, ma in ordine alla soggettività che lo applica.

# S

## Intesi II Commissione La costruzione dell'identità

A cura di LUIGI PATI e ROBERTO REZZAGHI

Il gruppo ha seguito la griglia assegnata in modo allusivo, sviluppando riflessioni e proposte in rapporto ad alcuni ambiti privilegiati, che qui vengono riassunti.

### 1. Il contesto

Il tema dell'identità è stato spesso considerato nel suo contesto di sviluppo, con particolare attenzione alla famiglia, alla scuola, all'extra-scuola, all'ambito pastorale.

Si è messo in evidenza ciò che non va; ma si sono anche offerte testimonianze di tentativi di intervento considerati efficaci o almeno interessanti. Di fronte ai problemi emersi, diversi partecipanti hanno esortato a leggere con occhi nuovi e con sguardo positivo il tempo che viviamo, e a valorizzare ciò che c'è di buono, le opportunità che sono presenti, soprattutto nel mondo della scuola che offre nuovi spazi e occasioni di impegno.

C'è chi ha proposto di rileggere la condizione attuale di transitorietà e di precarietà come un essere itineranti e nomadi, alla luce della metafora biblica del popolo di Israele nell'Antico Testamento; chi ha parlato in positivo della "pedagogia dell'errore"; chi ha esortato a farsi "compagni di strada" di giovani, genitori, insegnanti, con capacità di ascolto e di silenzio, come Gesù; con pazienza e gratuità.

Quasi tutti i partecipanti al gruppo hanno messo l'accento sull'esigenza che le varie realtà educative avviino tra loro rapporti di stretta collaborazione. Famiglia, scuola e comunità ecclesiale sono chiamate a porre fine alla prassi degli interventi educativi settoriali, a tutto vantaggio della collaborazione inter-istituzionale. Ciò sollecita a riconoscere che, in ordine alla costruzione dell'identità, non si tratta di assegnare il primato ad una istituzione educativa. Occorre invece assumere una prospettiva di collaborazione e di integrazione, mentre si promuove la definizione dell'identità (la specificità) da parte delle singole istituzioni.

### 2. L'identità

Il problema odierno, propriamente, non sarebbe la mancanza di identità, ma l'esistenza di identità frammentate, che vanno promosse e orientate nella direzione dell'unità.

È stato chiarito che il problema della identità è innanzitutto un problema laico, di tutti, dello stesso Stato: è un valore prezioso per la collettività civile. Costruire lo Stato senza identità personali precise, anche se diverse, è problematico, perché identità deboli costruiscono uno Stato debole. Per questo preoccupano certe forme di intransigenza nei confronti delle identità individuali religiose, in nome della laicità, come sta accadendo in Francia.

Consapevole di ciò, la Chiesa è impegnata a porsi al servizio della promozione delle identità personali di tutti, distinguendo l'identità culturale dall'identità psicologica, che è legittimamente diversa tra le persone, per non rischiare l'indottrinamento culturale, lesivo della originalità individuale.

*La costruzione dell'identità passa attraverso il riconoscimento di alcuni fattori:*

- precisazione della scelta antropologica; nella fattispecie dell'antropologia propria del cristianesimo;
- chiarificazione del concetto di educazione, in modo da mettere in luce il senso della proposta educativa e non già l'obbligatorietà/perentorietà di un certo messaggio;
- assunzione di una prospettiva teologica attenta all'uomo reale, concreto, sulla scorta della concezione del "Cristo sofferente".

È stato messo in evidenza come nell'ottica cristiana l'identità sia innanzitutto "data" con la fede e vada quindi accolta come un dono, con stupore e meraviglia.

È un dono che però attiva anche un processo di appropriazione, che apre alle dinamiche della crescita, in una prospettiva vocazionale. I temi della identità e della vocazione, per un cristiano, non possono essere disgiunti.

In questa prospettiva va considerato e interpretato il processo di costruzione della identità personale, di cui si occupa l'educazione.

Si tratta di un processo che coinvolge e interpella tutti gli ambiti di vita del soggetto e sfida tutte le figure educative che egli incontra in essi: genitori, docenti, educatori dell'extrascuola. Tutti gli adulti sono chiamati a farsi carico della qualità di proposte e di rapporti che il giovane vive nei diversi ambiti (tempo libero, media, ecc.). Tra essi, in particolare, i genitori e i docenti, che oggi appaiono però in difficoltà, disorientati e confusi.

L'importanza strategica dei docenti appare anche dal fatto che oggi si osserva in più parti del paese che molti giovani stanno volentieri a scuola, e vorrebbero rimanerci anche nel pomeriggio, perché non hanno sempre alternative positive. In questo contesto l'insegnante è chiamato ad essere l'adulto autorevole di riferimen-

to, che può integrare con successo le figure familiari. Per questo si propone che si investa nella loro formazione non solo disciplinare, ma anche relazionale, pedagogica e motivazionale. La costruzione delle identità esige di essere assunta da persone umanamente e culturalmente preparate. Occorre investire molto in questo settore, nella considerazione che la fragilità della proposta educativa e della catechesi spesso è data proprio dall'impreparazione degli adulti chiamati a ricoprire il ruolo di educatori ed annunciatori della parola di Dio.

C'è chi, per la formazione dei docenti, ma anche della famiglia, propone il rilancio delle varie forme di associazionismo, oggi in crisi.

Altri sottolineano invece l'importanza di promuovere "reti", tra famiglia, scuola ed eventuali altri soggetti educativi sul territorio.

C'è chi propone l'istituzione di un osservatorio, per suggerire possibili collaborazioni e sinergie, che non sempre vengono riconosciute e sfruttate.

C'è infine chi subordina la proposta educativa alla individuazione, in ogni comunità ecclesiale, di soggetti che si pongano il problema della propria identità. Ciò risulta importante se si considera che la costruzione generale dell'identità interpella direttamente la costruzione dell'identità del cristiano collocato in contesti di vita ben circoscritti. In ordine a quest'ultima, è stata auspicata la costruzione di "identità accoglienti", capaci di accogliere l'altro, il diverso, e di dialogare con lui. Va fatto capire, soprattutto a coloro i quali vivono in una certa comunità ecclesiale, che se la persona è di per se stessa itinerante, allora il fenomeno del nomadismo è da considerare in termini positivi, non già come fonte di inquietudine.

Per la formazione degli educatori, in senso ampio, si riconosce l'importanza di università e Istituti di Scienze Religiose; ma si è anche sottolineato l'importanza di non coltivare comodi atteggiamenti di delega nei loro confronti. Bisogna essere consapevoli del fatto che la formazione degli educatori va potenziata, coinvolgendo, in rete, la responsabilità di tutti.

---

#### 4. Scuola

Oggi è in atto una riforma, che nella logica dell'autonomia offre molti spazi per una presenza. Ma non tutti li conoscono. In particolare si suggerisce di:

- aiutare i parroci ad instaurare rapporti costruttivi con i Dirigenti scolastici delle scuole presenti nelle loro parrocchie;
- aiutare le famiglie, attraverso adeguati corsi di formazione, ad essere consapevoli del loro ruolo all'interno della scuola e delle modalità di tale presenza. Per questo vanno fatti corsi per i genitori;



- promuovere anche corsi che aiutino tutta la comunità scolastica a comprendere e a sviluppare tutto il potenziale educativo che ha in sé la riforma, e che rischia di essere disatteso;
- fare in modo che i docenti, oggi spaventati dalle molte cose da fare, soprattutto di tipo burocratico, abbiano più tempo per progettare insieme e curare la relazione educativa. Uno stile di lavoro laboratoriale tra i docenti può trasmettere a tutta la scuola uno stile relazionale collaborativo;
- è anche importante che le scuole socializzino ciò che fanno, per favorire la crescita di un senso di comunità;
- non si ceda facilmente alla tentazione di delegare i problemi educativi agli esperti di turno. La crescita non è una patologia e l'educazione non è una terapia. A fronte di una diffusa tentazione di delegare i problemi agli esperti di turno, c'è stato anche chi ha lamentato che nell'ambito della educazione, fatta da cristiani, l'annuncio del kerygma è stato spesso sostituito dall'inserimento dell'esperto.

## 5. Pastorale- catechesi

Sul versante interno alla chiesa si è registrata la presenza di identità tra loro alquanto diverse. La frammentazione culturale e il soggettivismo si sono riversati anche all'interno della coscienza ecclesiale, per cui non è lecito dare per scontata l'antropologia di riferimento e la convergenza sui contenuti del credo cristiano "cattolico".

In merito alla catechesi, sembra condivisa una constatazione: la catechesi degli ultimi 30 anni non è stata molto capace di sviluppare identità, e per questo andrebbe rivista, anche se si è consapevoli di essere di fronte a processi culturali di secolarizzazione che non possono essere arrestati; si può però cercare di orientarne gli sviluppi verso obiettivi accettabili, relativi alla costruzione di identità. L'identità cristiana forte e precisa oggi sembra una esigenza forte. Essa non sarebbe, come è tentato di pensare qualcuno, un ostacolo al dialogo con chi non crede, ma anzi è "un ponte", come hanno dimostrato personaggi della levatura di La Pira.

Per questo non è fuori luogo che nell'educazione dell'identità si chieda di prestare esplicita attenzione anche all'"educazione vocazionale". Essa può essere promossa secondo le funzioni condivise del "seminare", "accompagnare", "educare", "formare". Sono funzioni affidate alle comunità (famiglia, parrocchia, scuola) e che rispondono al diritto dell'individuo ad essere aiutato a scoprire la propria strada, che fa anche parte della sua personale identità.

"Che cosa vuole Dio da me, in questo momento storico?". È questo l'interrogativo che deve animare la catechesi, in modo tale che l'intervento presso i giovani li sospinga a un lavoro di riflessione, per rintracciare i segni dati da Dio e con i quali costruire un pro-

getto personale di vita. In questa direzione, la Chiesa ha da collocarsi dentro il mondo, non già porsi di fronte ad esso, aprendosi al futuro sulla scorta della tradizione.

Anche l'IRC, come la catechesi, oggi rischia di essere un insegnamento stemperato, che non contribuisce alla maturazione di una robusta identità soggettiva, credente o non credente che sia.

# S

## intesi III Commissione La costruzione dell'identità

A cura di GUGLIELMO MALIZIA e PIERPAOLO TRIANI

La Commissione di studio si è caratterizzata per una buona frequenza e per una attiva partecipazione dei membri. Tutti i partecipanti si sono attenuti al mandato e hanno elaborato le loro riflessioni nel rispetto dei tempi consentendo così al gruppo di svolgere anche un breve dibattito finale.

All'inizio si è presa in considerazione la griglia di lavoro che è stata assunta come schema generale. Durante il proprio intervento però tutti i partecipanti, pur tenendo presente la griglia, hanno esposto il proprio pensiero in una modalità maggiormente aperta e discorsiva.

Per salvaguardare perciò la molteplicità dei contenuti emersi si è deciso di elaborare una sintesi dei lavori che pur tenendo presente la logica di fondo della griglia di lavori enuclea i contenuti attraverso un proprio indice specifico costruito alla luce di quanto svolto dal gruppo.

L'indice di questa sintesi parte da una *premessa* che mette in luce ciò che, secondo gli interventi dei diversi partecipanti, va dismesso per affrontare invece *in sei punti* successivi 'ciò che si ritiene importante sottolineare e fare'.

Nel primo punto si riportano quelle che possono essere considerate le coordinate di fondo emerse; gli elementi che in qualche modo hanno costituito lo sfondo continuo della riflessione e del confronto.

Nel secondo punto si riporta quanto emerso in ordine a quelle che possono essere definite le prospettive generali (o logiche, o direzioni) di azione.

Nel terzo punto si riporta quanto emerso in ordine a quelle che possono essere definite come le principali finalità che, secondo i diversi interventi, l'azione educativa a sostegno dell'identità dovrebbe saper promuovere.

Nel quarto, nel quinto e nel sesto punto si riportano, infine, gli elementi emersi in ordine rispettivamente all'area delle strategie, dei contenuti e del ruolo e delle competenze dell'educatore.

**Premessa:  
ciò che va  
dismesso**

La griglia di lavoro invitava la commissione ad indicare le azioni da svolgere e da intensificare e, parallelamente le azioni da 'dismettere'. È bene subito osservare che lo svolgimento dei lavori della commissione ha messo maggiormente in luce una dimensione

di analisi e di proposta concernente le azioni da svolgere. Le osservazioni invece inerenti ciò che va abbandonato sono state più rare e possono essere raccolte attorno a tre principali aspetti.

La prospettiva educativa verso la 'costruzione dell'identità' richiede che si abbandonino:

- una *azione pastorale frammentata* dove ogni componente appare slegata;
- una *idea pessimistica della famiglia* descritta troppe volte come una realtà incapace di svolgere il proprio compito educativo. Le famiglie non sono solo realtà che chiedono di essere aiutate; sono anche risorse che molte volte non vengono valorizzate adeguatamente;
- un *atteggiamento iperprotettivo* nei confronti delle giovani generazioni. La costruzione dell'identità richiede un accompagnamento del mondo adulto, che non impedisca alle giovani generazioni di essere in prima persona protagoniste della propria crescita.

1.  
Alcune coordinate  
di fondo della  
riflessione

#### a. *L'identità e la progettualità*

Diversi interventi hanno sottolineato come la questione dell'identità e della sua costruzione risenta oggi di una *debolezza culturale ed esistenziale della dimensione progettuale*. Appare difficile per le giovani generazioni porsi nella prospettiva di progetti a lunga scadenza. In stretta connessione con la difficoltà della progettualità in alcuni interventi si è posta in risalto la debolezza di riferimenti ad un orizzonte ultimo. L'identità oggi sembra costruirsi su una direzione di orizzontalità e con uno scarso investimento su un futuro a lungo termine.

La progettualità chiama in causa l'aspetto del tempo. A questo riguardo alcuni interventi hanno richiamato l'attenzione su come il modo di vivere il tempo per le giovani generazioni appaia inedito e in qualche modo problematico. I ragazzi hanno molto tempo libero, ma, senza un investimento verso il futuro, spesso prevale un atteggiamento prevalente di consumo del tempo e delle esperienze.

#### b. *La costruzione dell'identità e le età della vita*

Più volte durante il lavoro è stata richiamata l'attenzione sul carattere trasversale della questione dell'identità. Essa non appartiene soltanto al mondo adolescenziale, ma attraversa tutte le età della vita, dall'infanzia fino all'età adulta nella molteplicità delle sue diversificazioni interne. Ciò significa accrescere l'attenzione verso una logica di formazione permanente e verso azioni educative che investano chiaramente anche il mondo adulto.

*c. La promozione dell'identità attraverso una educazione a più voci*

Alla costruzione dell'identità concorrono una pluralità di fattori, pluralità che è accentuata dalle caratteristiche dell'attuale società. Per questo motivo è importante riconoscere come l'azione educativa sia sempre più un processo in cui ricoprono un ruolo fondamentale diverse 'voci', innanzitutto la famiglia e il sistema dei media. Ne consegue l'importanza di perseguire la direzione di una loro valorizzazione partendo da una maggiore considerazione e conoscenza.

*d. La crescita del rapporto tra scienze umane e teologia per una rinnovata antropologia cristiana*

Sul piano della riflessione attorno al tema dell'identità e dell'educazione cristiana, più volte, nel corso del lavoro, si è messa in luce l'esigenza di una crescita nel confronto tra le scienze umane (particolarmente pedagogia, sociologia, psicologia) e la teologia. Si è auspicato che il dialogo e la collaborazione tra queste diverse discipline possa realmente aiutare ad elaborare una antropologia cristiana insieme 'critica' e capace di rispondere alle esigenze di questo tempo.

È l'elaborazione antropologica infatti, come hanno messo in luce alcuni interventi, che può costituire un punto di riferimento capace di sostenere una proposta pedagogica che possa permanere al di là dei cambiamenti degli indirizzi politici.

Nel corso del lavoro della commissione sono emerse molte riflessioni inerenti alcuni principi generali dell'azione educativa cristiana a sostegno della costruzione dell'identità. Si tratta di principi generali che potrebbero essere definiti anche come 'prospettive di azione'.

La commissione, evidentemente non ha trattato esplicitamente questi principi quanto piuttosto essi hanno preso forma attraverso gli interventi dei diversi partecipanti.

*a. L'essenzialità e la dinamicità*

Alcuni interventi hanno inteso richiamare l'attenzione sull'importanza di sostenere la costruzione dell'identità attraverso una proposta educativa chiara ed insieme essenziale, ossia centrata su alcuni contenuti significativi e sullo sviluppo delle dimensioni fondamentali. A questo riguarda è stata ricordata la significatività dell'immagine del pellegrino.

*b. La relazionalità*

In molti interventi è stato sottolineato il valore della relazione con i giovani come strumento fondamentale di sostegno alla loro cre-

scita L'incontro tra due libertà, è stato ricordato, caratterizza il processo educativo. È importante perciò che il giovane possa incontrare un adulto capace di testimoniare un senso; un adulto 'innamorato della vita', un adulto che aiuti il giovane 'a fare il punto', che promuova a sua volta la capacità relazionale. Troppe volte, è stato detto, alla domanda di relazione dei ragazzi si risponde offrendo soltanto delle cose, ma l'identità della persona si costruisce principalmente attraverso l'incontro significativo con le altre persone.

#### *c. L'attivazione*

Il sostegno educativo alla costruzione dell'identità richiede una reale attivazione dei ragazzi. Alcuni interventi hanno sottolineato l'importanza di forme educative che promuovano nei ragazzi l'avventura, che attivano nei ragazzi la possibilità di 'tentare', di assumersi responsabilità. Vi è il rischio invece di intraprendere un'azione educativa che 'prepara tutto' e non sostiene invece i ragazzi nel 'provare' le proprie risorse.

Ma la prospettiva dell'attivazione non riguarda soltanto i ragazzi. Un'azione educativa significativa da parte della comunità cristiana richiede di promuovere l'attivazione, ossia il protagonismo e la progettualità, degli educatori, delle famiglie, delle associazioni.

#### *d. La collaborazione*

Una quarta prospettiva di azione, strettamente connessa con la precedente, è rappresentata dalla collaborazione. Tutti gli interventi hanno sottolineato l'importanza di crescere nella collaborazione innanzitutto nel contesto intraecclesiale. A questo riguardo un intervento ha messo in luce l'importanza del coordinamento sia verticale (cioè tra livelli diversi), sia orizzontale (ossia tra soggetti che operano nel medesimo campo, sullo stesso piano).

#### *e. La modifica del linguaggio*

Alcuni interventi hanno richiamato l'attenzione sul problema del linguaggio sia nell'azione educativa con i ragazzi, sia nell'azione formativa con gli adulti. È necessario accrescere l'attenzione per renderci capaci di utilizzare un linguaggio 'comprensibile', 'chiaro', significativo. Sempre in rapporto al tema del linguaggio si è richiamata l'importanza di una maggiore conoscenza dei nuovi media. Occorre una vera e propria alfabetizzazione sui nuovi media.

#### *f. La progettualità*

In un contesto culturale che fa fatica a guardare al futuro, vi è il forte rischio che i ragazzi vivano costantemente in una dimensione che è stata definita, durante i lavori, di 'relatività non orientata'. Per questa ragione la commissione ha più volte richiamato l'importanza di tenere alta la prospettiva della progettualità. Il so-

stegno alla costruzione dell'identità comporta il sostegno alla progettualità del ragazzo, che si esercita attraverso la relazione, l'orientamento, l'aiuto alla scelta.

#### g. *L'apertura all'esterno*

Una prospettiva a cui si è fatto cenno in alcuni interventi può essere formulata come 'apertura all'esterno'. Con questa formulazione si intende l'importanza che l'azione educativa della comunità ecclesiale sappia dialogare in modo fecondo con i contributi provenienti da altre realtà; inoltre s'intende l'importanza che le diverse realtà educative (cattoliche, ma non solo) non si concepiscano come sistemi chiusi ed autosufficienti, ma coltivino un orientamento alla collaborazione mettendo in atto un reale lavoro di 'rete'.

### 3. Le principali finalità

Insieme alla prospettive di azione, i diversi interventi hanno messo in luce come la costruzione dell'identità è importante sia promossa da una azione educativa orientata verso *specifiche finalità*. Seppure in termini, naturalmente molto sintetici, è stata ricordata l'importanza che come cristiani possiamo essere sempre più capaci di attivare un processo educativo atto a promuovere:

- il senso
- il riconoscimento che la vita ha un 'compito'
- l'ascolto
- il silenzio
- la capacità di fare il punto
- un linguaggio rispettoso
- una corretta e profonda conoscenza degli elementi dell'antropologia cristiana
- l'amore alla vita
- una vita spirituale.

### 4. Alcune strategie

In stretto rapporto con le finalità e le prospettive generali di azioni, alcune riflessioni della commissione hanno toccato tematiche *inerenti le strategie di azione*, sia quelle 'macro' di carattere maggiormente istituzionale, sia quelle 'micro', attivate nel contesto quotidiano dell'azione. Il tempo a disposizione non ha permesso di entrare nello specifico di questa distinzione; per questo in sede di 'resoconto' è preferibile riportare insieme le diverse strategie richiamate durante i lavori.

#### a. *Costruire comunità educative*

Alcuni interventi con molto vigore hanno sottolineato l'importanza che la scuola diventi sempre più una vera comunità edu-

cativa. Il concetto di comunità è stato ripreso più volte evidenziandone il valore strategico per il sostegno della crescita della persona.

*b. Attivare realmente delle reti*

È importante, come è già stato ricordato precedentemente, uscire da una prospettiva isolazionistica per assumere invece un atteggiamento positivo verso la costruzione di una rete di rapporti tra le diverse realtà educative cattoliche e non solo. È stata evidenziata l'importanza che la parola rete non sia soltanto uno slogan, ma possa diventare realmente un principio operativo. Innanzitutto si è ricordata la necessità di accrescere l'attenzione verso un reale coordinamento tra i diversi 'soggetti coinvolti' e di valorizzare meglio il principio di sussidiarietà e di autonomia.

*c. Rivitalizzare le associazioni*

Un'altra strategia istituzionale è rappresentata dalla valorizzazione dell'associazionismo. Ciò comporta, però, in primo luogo, porsi nell'ottica di una rivitalizzazione delle associazioni, alcune delle quali, secondo qualche intervento, risultano ormai 'moribonde'. Questa opera di rinnovamento richiede, secondo alcuni, una maggiore attenzione verso l'educazione all'associazionismo, e di conseguenza allo stare insieme e al lavorare insieme.

*d. Curare la formazione dei genitori*

Diversi interventi hanno richiamato l'importanza di curare la formazione dei genitori anche attraverso percorsi che costituiscano una sorta di 'scuola' allo scopo di sostenere la genitorialità.

*e. Rivedere i tempi delle istituzioni educative anche in rapporto alla famiglia*

Alcuni interventi hanno messo in luce l'importanza che le scuole e le parrocchie ripensino la propria strutturazione ponendo una particolare attenzione ai ritmi quotidiani delle famiglie. Troppe volte ciò che viene proposto non può essere accolto per gli impegni che i genitori hanno.

*f. Rivedere la catechesi*

In rapporto alla promozione dell'identità è stata ricordata anche l'importanza di una formazione cristiana diversa. Ci si è chiesto se la forma catechistica tuttora prevalente sia davvero la forma più adatta ai ragazzi e ai giovani. Alcuni interventi a questo proposito hanno indicato due piste di lavoro: a) un superamento dello schema catechesi-sacramentalizzazione; b) la costruzione di itinerari formativi non solo intellettuali'.



#### g. *Costruire banche dati*

La ricchezza delle azioni educative condotte dalle scuole, dalle famiglie, dalle comunità cristiane spesso non è condivisa in quanto le esperienze non sono fatte circolare. Per questo alcuni hanno proposto il potenziamento di 'banche dati' attraverso le quali si possa far conoscere ciò che si sta già facendo.

#### h. *Curare il linguaggio*

Un'altra strategia, ricordata più volte, riguarda la modifica del linguaggio educativo. È indispensabile che le nostre proposte formative cerchino di acquisire maggiormente un linguaggio 'chiaro', 'semplice', comprensibile'.

#### i. *Accompagnamento*

I ragazzi e i giovani chiedono figure adulte capaci di accompagnamento. Questa esigenza chiama in causa il mondo adulto, la sua capacità di porsi in 'ascolto', di porsi in rapporto alle giovani generazioni con 'autorevolezza', con un autentico sguardo educativo che non cerchi tanto di 'controllare' quanto piuttosto di promuovere le capacità, le conoscenze, il senso, la responsabilità. In rapporto a questa esigenza la scuola deve essere sempre più 'luogo di orientamento'.

#### l. *Testimonianza e gratuità*

L'accompagnamento chiama in causa le dimensioni della testimonianza e della gratuità. In molti interventi è stato ricordato il ruolo fondamentale che può ricoprire un mondo adulto capace di testimoniare l'amore alla vita e i valori in cui crede. Inoltre, alcuni interventi, hanno posto l'accento sul valore della gratuità. I ragazzi chiedono che si stia con loro con atteggiamento gratuito, attraverso il dono di sé e del proprio tempo.

---

## 5. Alcuni contenuti

Su che cosa lavorare con i ragazzi e con i giovani per promuovere l'identità? Durante i lavori delle commissioni si è fatto cenno anche ad una pluralità di temi che possono propriamente essere ricondotte all'area dei contenuti formativi.

*In generale* i diversi interventi hanno convenuto sulla centralità del *senso*. La promozione del senso della vita è strettamente connesso all'importanza dell'educazione alla scelta e alla responsabilità.

All'interno dell'orizzonte di una educazione al senso, gli interventi, a seconda dei casi, hanno messo in luce l'importanza di alcuni contenuti maggiormente specifici. L'elenco può essere sinteticamente ricondotto ai seguenti punti: sessualità; identità di genere;

alfabetizzazione dei media; educazione intellettuale; educazione politica; diritti umani; spiritualità; preghiera.

Evidentemente tutti questi contenuti sono importanti. Un maggiore spazio negli interventi è stato dedicato alla sessualità, all'alfabetizzazione dei media e ai temi della spiritualità e della preghiera. Rispetti a questi ultimi, alcuni interventi hanno richiamato l'importanza di riporre al centro una educazione cristiana capace di sostenere nei ragazzi il rapporto con il Mistero e di promuovere una matura vita spirituale anche attraverso la coltivazione dei momenti di silenzio e di 'solitudine'.

---

**6.**  
**La figura  
dell'educatore**

Con molta chiarezza la Commissione si è trovata unanimemente concorde nell'affermare la necessità di accrescere le competenze educative e di allargare il campo della responsabilità educativa. In quest'ottica alcuni interventi hanno ricordato il ruolo centrale della responsabilità e della responsabilizzazione dei laici.

Occorrono, è stato detto, persone capaci di amare la vita ed, insieme, 'preparate'. Si è perciò sottolineato il valore della motivazione e della formazione. La formazione non può essere separata da una forte spiritualità. L'azione educativa, attraverso una comunità 'viva', richiede adulti, laici, religiosi e presbiteri, radicati nel vangelo capaci di testimoniare il senso che intendono promuovere.

Inoltre è stata ricordata l'importanza di curare la competenza linguistica, ossia di accrescere negli educatori la capacità di comunicare con le giovani generazioni.

# S

## Intesi IV Commissione Economia, lavoro, educazione

A cura di CESARE SCURATI

### 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 assolutizzazione 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 dimensione 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 dismettere*: 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.

# S

## intesi V Commissione Interculturalità ed educazione

A cura di PIERLUIGI CABRI, SIRA SERENELLA MACCHIETTI e CARLO NANNI

La Commissione ha seguito le indicazioni offerte dalle “schede di lavoro” e questa relazione presenta le riflessioni emerse dal dibattito, organizzandole secondo questi punti di riferimento:

1. sfide e prospettive: sottolineature, precisazioni, proposte
2. ambienti educativi: azioni da intraprendere e impegni da intensificare

### 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, presentata nel Dossier e nella relazione del Prof. Mons. Sergio Lanza, 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 pro-

ponendo all'uomo d'oggi adeguate interazioni fra la dimensione conoscitiva e intellettuale, quella affettiva e quella volitiva dell'esistenza (cfr. relazione del card. Ruini).

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 della Commissione 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, alla convivialità... 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 popolo" 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 contatti<sup>111</sup>. 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...

### 2.1. Mondo ecclesiale e catechesi

*Azioni nuove da intraprendere.* In merito ai nuovi impegni da assumere e alle azioni da intraprendere, la prima proposta fatta dalla Commissione può essere riassunta con questo slogan "più che accogliere, accogliersi", che vuole essere un invito a 'ricomprendersi', a riflettere sulla propria identità e 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 Stato (cfr. Lettera a Diogneto) e un preciso impegno per la promozione di 'cittadini responsabili'.

*Azioni da intensificare.* La Commissione, 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

<sup>111</sup> 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*, espressione che viene usata in considerazione del fatto che il Vangelo – non in quanto forma letteraria, ma in quanto contenuto – trascende ogni cultura e può – deve – incarnarsi in ogni cultura, sempre e soltanto in una forma culturalmente determinata, ma non si identifica con nessuna...

anche come testimonianza di vita da parte di coloro che sono credenti) nella scuola statale, in quella cattolica e nelle parrocchie; progettare e realizzare iniziative capaci di coinvolgere gli autoctoni e gli 'ospiti'; dar vita ad incontri destinati a facilitare ed a promuovere la conoscenza e l'aiuto reciproco; 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.* La Commissione 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.* La Commissione 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 la Commissione 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, selezio-



nare e proporre contenuti, di elaborare 'piani personalizzati', di rinnovare modalità didattiche, di favorire il confronto tra le varie identità culturali e religiose "salvaguardo 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 dev'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, la Commissione 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 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.

La Commissione soprattutto raccomanda interventi legislativi (e non soltanto) rivolti alla formazione dei genitori e in particolare 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 la Commissione 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...



## conclusione

S.E. Mons. GIUSEPPE BETORI  
Segretario Generale della Conferenza Episcopale Italiana

Così ci ha interrogati il Card. Ruini all'inizio di questo Convegno: «È possibile ricomporre la frammentazione individualistica e la frattura tra pubblico e privato, evidenziare possibili percorsi di continuità educativa tra famiglia, scuola, territorio e comunità cristiane?». E ha tradotto l'interrogativo in un impegno: «Nel contesto culturale odierno è urgente chiedersi come attivare le migliori condizioni per garantire l'*unità dell'atto educativo* che, nella coscienza della persona e nelle istituzioni, permetta di porre in rapporto di continuità dinamica e critica le dimensioni della fede, quelle della cultura e quelle della vita» (Prolusione, n. 4).

Al termine di questi giorni di lavoro, occorre ora tirare le fila e dirci sinteticamente quali indicazioni abbiamo maturato per camminare in questa direzione.

Nel ricercare la risposta siamo stati subito indirizzati verso il concetto di "rete", cioè verso la consapevolezza di dover comporre insieme tre ambiti: quello scolastico, quello culturale e quello familiare:

- la scuola, come espressione della dimensione istituzionale pubblica rivolta all'istruzione-educazione della persona, a cui abbiamo chiesto di abbandonare ogni pretesa egemonica e ogni configurazione totalizzante alla quale delegare l'intera azione educativa, per tornare ad essere un luogo di incontro tra esperienze e visioni della vita poste criticamente a confronto per generare una cittadinanza condivisa;
- la cultura, come contesto ampio che determina l'atmosfera in cui si colloca ogni esperienza educativa, formale e informale; e qui viene alla ribalta il ruolo preminente dei media nel farsi non solo trasmettitori ma creatori di cultura;
- la famiglia, che non può abdicare in nessun caso al suo ruolo di generatrice non solo di vite ma anche di identità, luogo in cui si esprime in pienezza la dimensione personale dell'atto educativo.

In questa rete un posto specifico abbiamo rivendicato come comunità ecclesiale; da essa infatti traiamo l'immagine di un'antropologia compiuta che sola può farsi paradigma per una educazione piena; ad essa compete anche la rivendicazione della verità, sia come possibilità sia come rivelazione dell'uomo all'uomo, che fa sì che il processo educativo non si esaurisca in una semplice autoaffermazione, ma in un riconoscimento di sé di fronte ad un progetto che ci è dato; dalla Chiesa viene infine a questa società il richiamo alla connessione stretta tra razionalità, libertà e responsabilità che sola costruisce l'essere umano come persona.

Non si tratta soltanto di una rivendicazione di principio da parte della Chiesa, ma di una pratica che prende tante forme: dalla formazione di adulti (genitori ed educatori in genere) capaci di trasmettere verità all'offerta di luoghi di incontro per tutti (piccoli e grandi), dall'opera di discernimento delle culture all'offerta di una esperienza di compagnia che dà forma all'organica unità della persona e della comunità umana, fino alla presenza attiva, mediante istituzioni e animazione, nelle strutture dell'educazione.

Sono appena alcuni riferimenti di quadro, che possono aiutarci ad accogliere i risultati del cammino svolto in questo Convegno.

Vorrei ringraziare tutti voi per il lavoro svolto in questi giorni, ma penso che il ringraziamento vada esteso ad un impegno che è sempre "in itinere", di cui questo Convegno è stata solo una emergenza. Permettete che concluda con una veloce riassuntiva riflessione.

Nessuna religione ha una così forte carica missionaria come la possiede la religione cristiana, in specie nella sua forma cattolica: è la logica conseguenza della forte pretesa di verità che la connota. Ma è anche vero che questa verità – così assoluta e così assolutamente da comunicare perché tutti se ne sentano attratti – altra non è che l'Amore stesso, nella sua proiezione più universale, che tutto abbraccia e nulla esclude come estraneo da sé, se non il male.

Questa stessa dinamica regge nella sua autenticità l'atto educativo, che nulla può imporre ma che neppure mai può rinunciare a proporre, che non può non avere un disegno da affermare ma che tutto accoglie per dare ad esso significato.

Questa profonda analogia spiega perché possiamo e dobbiamo pensare come cristiani di poter dire qualcosa di assolutamente originale per il compito educativo oggi e per le sfide che esso incontra, fino a farsi esso stesso sfida alla nostra cultura e ai suoi nodi.

L'orizzonte educativo che sempre ha accompagnato la storia della Chiesa chiede oggi di trovare forme nuove di presenza dei credenti. Su tutti voi, che con noi condividete riflessione e impegno, la Chiesa italiana sa di poter contare. Grazie.

