



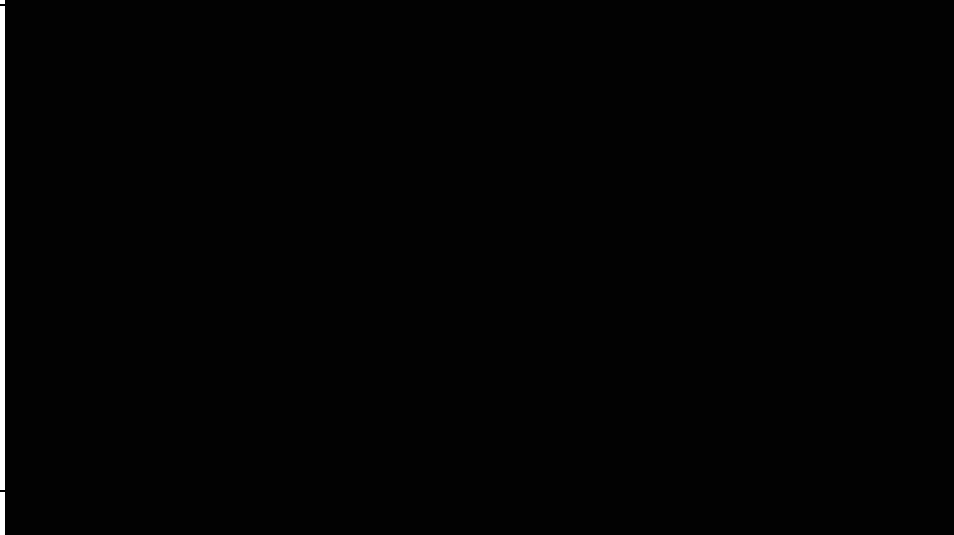
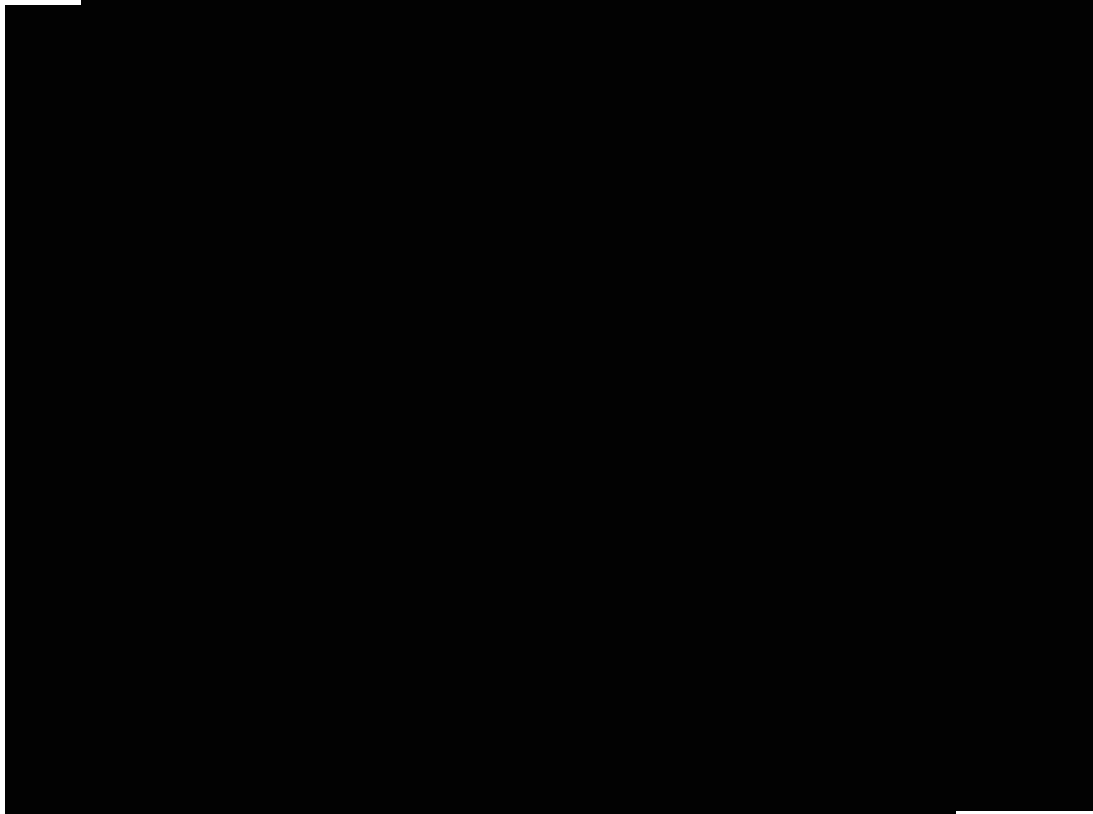
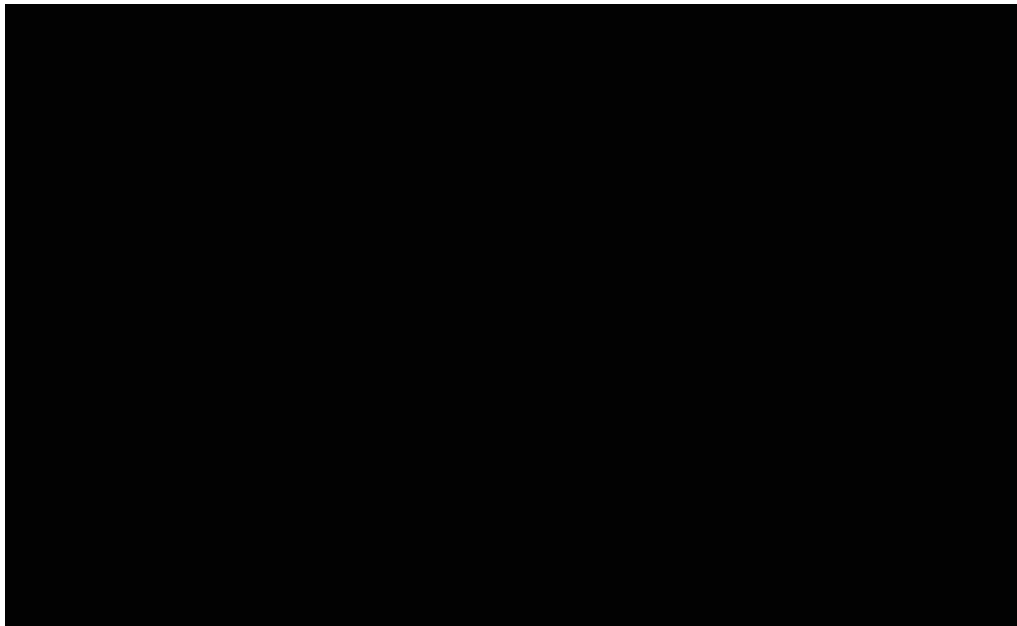
UNIVERSITÀ PONTIFICIA SALESIANA
Facoltà di Scienze dell'Educazione
ISTITUTO DI CATECHETICA

I GIOVANI, LA FEDE E LA RELIGIONE



CONVEGNO – AGGIORNAMENTO «IDR»

Roma, 10-11 marzo 2018.



Giovani e «cambio epocale»

Nuovo modo di essere-vivere e distanziamento generazionale

José Luis Moral

I giovani sono figli di questo tempo, figli del cambio epocale. Le generazioni adulte hanno una paternità molto diversa e perciò, quasi spontaneamente, tendono a considerare la situazione attuale come un «tempo di perdite». Nel mettere a confronto il reale, sia le giovani generazioni che quelle adulte rischiano di *inventare* la realtà secondo i propri interessi; ma ad avere la peggio sono gli adulti perché obbligati ad assumere il cambio radicale di paradigma antropologico-culturale che a stento capiscono e che inizialmente sentono il *dovere* di non accettare.

Ecco dunque, in poche parole, il nucleo problematico o, meglio ancora, la sfida di base. In questo contesto, ci ricorda papa Francesco, «la pastorale giovanile, così come eravamo abituati a svilupparla, ha sofferto l'urto dei cambiamenti sociali e, di fronte alla vita dei giovani, a noi adulti costa imparare a parlare con loro e non riusciamo ad ascoltarli e a comprendere il loro atteggiamento vitale» (cf. EG, 105). In altri termini, senza vivere profondamente immersi nel nostro tempo sarà impossibile *incontrare* davvero le nuove generazioni che sono ormai l'espressione vitale del medesimo.

In tale ottica, è innegabile che ogni situazione storica sia originale; inutile quindi cercare nel passato le ricette che possano rispondere alle sfide dell'oggi. Il carattere inedito di ogni congiuntura storica non deve muoverci, perciò, a considerare l'epoca presente più drammatica dalle altre, ma a saper leggere l'evoluzione culturale contemporanea abbandonando deliberatamente interpretazioni in termini di semplice crisi, di perdita di valori e di scomparsa o tramonto della fede religiosa. La sfida che deve affrontare la società e la Chiesa (la pastorale giovanile in particolare) è quella di lasciarci «generare» all'inedita realtà antropologico-culturale, a questa «nuova vita».

1. Cambio epocale e nuovo modo di essere e di vivere

Assistiamo a una mutazione culturale senza precedenti e non basta semplicemente *guardare* la realtà per interpretarla e cercar di comprenderla. La realtà presente è in se stessa una «situazione ermeneutica», in cui si implicano gli effetti del passato e il progetto di futuro che vogliamo.

- Il *cambio di paradigma* (vincolato all'autonomia e alla storicità, alla libertà e alla secolarizzazione, alla scienza e alla tecnica) non solo provoca una progressiva ricostruzione culturale – non esente di rivoluzioni –, ma contiene in sé le idee fondamentali dell'immaginario delle nuove generazioni.
- La *ricostruzione antropologica* poggia su un concetto di essere umano e di mondo radicalmente nuovi: il *mondo* è ora definito più come storia che come natura, superando così la classica visione fissa e gerarchizzata; l'*uomo* viene considerato un essere in perpetua creazione di sé stesso, con la conseguente trasformazione tanto delle strutture di credibilità (spostate verso il valore assoluto della persona, l'autonomia della coscienza, la creatività, la libertà e il pluralismo di progetti) come del modo di avvicinare la realtà, oramai collegati alla secolarizzazione e alla laicizzazione, in quanto espressione di una razionalità «non dipendente» o semplicemente non deduttiva.

- *La ricostruzione della «ragione teologica»*: dalla gestione di un sapere accumulato lungo secoli (il «deposito della fede») a cercar di comprendere il significato di un'esperienza che continua ad essere viva (passo dal sapere all'interpretazione: paradigma ermeneutico).
- *La ricostruzione della «ragione pedagogica»*: sviluppo umano, personale e comunitario, facendo riferimento alla memoria della storia umana (unità profonda di insegnamento-apprendimento ed educazione).

La ricostruzione dell'orizzonte antropologico-culturale e di quello teologico-educativo conduce, senza alcun dubbio, a un nuovo modo di essere e di vivere, con quello stesso rischio di ritrovarci, come detto in precedenza, di fronte a due forme di vita contrastanti (l'uomo *bus-sola* delle generazioni adulte e l'uomo *radar* di giovani). D'altro canto, il nostro tempo – lo sanno bene i giovani –, di fronte ai modelli di essere-vivere fondati sulla «forma-essenza» o sulle dottrine, introdusse lo «stile di vita» come l'emblema di un *modo di abitare il mondo*. Più che in definizioni ontologiche, ognuno si riconosce piuttosto nello stile di vita che porta avanti.

2. Pericolo più drammatico: il distanziamento generazionale

Magari non troviamo adesso lo scontro generazionale di un tempo, ma forse si sta sviluppando un fenomeno ancor più drammatico, ossia, un profondo distanziamento tra le generazioni adulte e quelle più giovani a causa della rapidità dei cambiamenti antropologico-culturali. Esiste comunque un grave problema di ascolto reciproco, un serio problema di comunicazione dove bisogna essere consapevoli che in ogni processo di comunicazione l'ascolto precede la parola ed è la fonte della parola.

Due «elementi» essenziali per condurre all'incontro e al dialogo: 1/ Essere «di parte» e avere una «ragione compassionevole» (*intellectus misericordiae*) per situarsi «dalla parte dei giovani», cercando di pensare e ricostruire «con» loro; 2/ Smascherare pregiudizi, stereotipi o luoghi comuni e risposte standardizzate.

2.1. Dalla parte dei giovani

Dobbiamo parlare dei giovani, benché riconosciamo che, da un lato, bisogna superare questo «parlare di» per andare verso il «parlare con»; dall'altro, è anche necessario affrontare la condizione della loro identità cristiana, ri-pensandola a partire *dalla* loro vita.

Ebbene, anche se diciamo molte cose sui ragazzi e sulle ragazze, se si moltiplicano gli studi sulla loro situazione, se sentiamo vivamente il bisogno di conoscerli, non si può dare per scontato che sia facile parlare dei giovani. Non è facile perché la maggioranza di noi non è più giovani e pensiamo di poter dire qualcosa di coloro che sicuramente preferirebbero parlare in prima persona per sé stessi, malgrado – tante volte e per tanti motivi – non possano o non siano abituati a farlo. È difficile per noi convincerci che molte cose che il giovane pensa o fa non saranno capite da chi non è più tanto giovane se non dopo un lungo processo di *simpatia* e *compassione*; processo che (proprio a causa della sua difficoltà) purtroppo non raramente si ferma a metà strada, in forme più o meno nascoste di *paternalismo* o di *commiserazione*.

- Anzitutto, tante volte e senza rendercene conto, usiamo i giovani come terreno gratuito per le nostre *proiezioni* e *giustificazioni* di adulti: a loro, infatti, possiamo imputare molti eccessi e attribuire la mancanza di senso che osserviamo in tanti campi della vita. Inoltre, nessuno ritiene ormai che si possa parlare di gioventù come se si trattasse di una realtà naturale definita e omogenea. Ogni giorno si fa più palpabile che, per così dire, *non esiste la gioventù, bensì i giovani* e se c'è una cosa che li caratterizza «in genere» è la diversità e la pluralità. Nel voler trovare a tutti i costi un comune denominatore, rischiamo di rappresentarne una caricatura. E poi si sa cosa può capitare: cominciamo con una caricatura e finiamo con la certezza di trovarci davanti a un ritratto.

- Non pochi luoghi comuni contribuiscono ad aggravare le difficoltà per capire la vita delle ragazze e dei ragazzi d'oggi. Se “il mondo adulto è più portato a giudicare i giovani, mentre essi hanno bisogno di essere capiti prima ancora che aiutati a mettersi nelle condizioni di dare il meglio di sé”,¹ la diffidenza e i malintesi peggiori riguardano una certa narrativa negativa (bamboccioni, sfigati, ecc.) che palesa come “nel corso degli ultimi vent'anni [...] molte delle prerogative dell'età giovanile si sono progressivamente affievolite [...]. Si è andando indebolendo per i nostri giovani [...] la capacità di conquistare autonomia, vedersi riconosciuti diritti (e doveri)... e partecipare a pieno titolo alla vita attiva”.² Le nuove generazioni, ahimè, “non godono di una buona fama e non hanno buoni avvocati dalla loro”.³
- Risposte standardizzate, luoghi comuni o stereotipi, pessimismo metafisico o annullamento della simbolica giovanile, inducono spesso a quell'intollerabile propensione di considerare i giovani d'oggi una «generazione perduta». Questo è il pericolo più insidioso: viviamo un tempo agonico, nel quale il vecchio muore e il nuovo non termina di nascere; una società e una cultura «immedesimate in se stesse» saranno incapaci di ridare alle nuove generazioni le prerogative che gli spettano. Anche nella Chiesa, osservano alcuni, “si comincia a guardare ai giovani come a una *generazione perduta* [...]: perduta dal punto di vista morale e da quello della fede”.⁴
- Gli adulti, specialmente le generazioni passate, tendono a concepire i radicali cambiamenti attuali come perdita e distruzione, anziché come invenzione di nuovi modelli culturali e di nuovi valori. Di conseguenza, vengono spesso privilegiati modelli interpretativi che leggono queste trasformazioni come eventi e circostanze minacciosi, quando si potrebbero vedere come «segni dei tempi» da cui emergono cose e prospettive nuove da comprendere. Non di rado, espressioni e linguaggi in apparenza innocui si trasformano in giudizi implacabili che passano a formar parte del nostro modo adulto di vedere i giovani. Ad esempio, sono loro davvero la «prima generazione incredula» oppure non sarà che vogliono una fede diversa dalla nostra? Vivono sul serio da «piccoli atei» o, invece, non si tratterà di ragazzi e ragazze alla ricerca di un modo più autentico di essere religiosi – con la fatica e l'incertezza che ciò comporta –, proprio perché han capito bene l'ipocrisia che si nasconde nelle forme della religiosità adulta?

Parlare di nuovi atei, di emergenza e di incredulità, della «generazione più secolarizzata», ecc., ci ha portato a un *immaginario collettivo* che, dimenticando palesemente la distanza culturale e la discontinuità con le generazioni precedenti, veicola idee e affermazioni spesso non dimostrabili o persino poco fondate. Prendiamo in considerazione tre di queste *immagini*: mancanza di riferimenti valoriali, persone non credenti e, infine, lontane dalla Chiesa; tutte e tre, al nostro avviso, confondono più che chiarire l'identità dei giovani, cioè, sono fuorvianti perché portano ad una visione stereotipata, piuttosto che aiutare a comprendere veramente la vita delle ragazze e dei ragazzi. Sicuramente ci sono giovani senza valori, increduli e distaccati dalla Chiesa, come del resto anche adulti con le stesse caratteristiche: si può però parlare in genere di una generazione senza valori e incredula? Per quanto riguarda l'allontanamento dalla Chiesa, almeno, sarà necessario chiederci: chi si allontana da qui?

¹ A. ROSSINA, *NEET. Giovani che non studiano e non lavorano*, Vita e Pensiero, Milano 2015, 62

² M. LIVI BACCI-G. DE SANTIS, *Le prerogative perdute dei giovani*, in: «il Mulino» 3(2007), 45; M. Livi Bacci ha ripreso di nuovo il tema in una relazione più recente: cf. M. LIVI BACCI, *Giovani nell'Italia di oggi: generazione senza prerogative*, in: «Il Regno» 12(2009); cf. anche, Id., *Avanti giovani alla riscossa. Come uscire dalla crisi giovanile in Italia*, il Mulino, Bologna 2008.

³ A. CASTEGNARO (CON G. DAL PIAZ-E. BIANCHI), *Fuori dal recinto. Giovani, fede, chiesa: uno sguardo diverso*, Ancora, Milano 2013, 13. “La crisi – aggiunge Castegnaro – ha dato il colpo di grazia a una generazione già duramente provata quanto alla sua possibilità di contare nella società e di costruire un futuro dignitoso” (Ibid., p. 11).

⁴ A. CASTEGNARO, *Fuori dal recinto*, o.c., p. 17. “Non si spiegherebbero altrimenti – prosegue il testo – quei toni così allarmati che sono a fondamento di tutta la problematica dell'«emergenza o sfida educativa» [...]. Si dovrebbe invece cercare di intendere le «emergenze» in senso etimologico, al di fuori di un quadro catastrofico, come «segni dei tempi», cose nuove che vengono alla luce e richiedono di essere comprese” (Ibid., p. 17s. e 20, rispettivamente i testi separati dalla parentesi quadra).

Per comprendere davvero le nuove generazioni possiamo applicare loro la distinzione, propria del linguaggio dei marinai, fra «opera morta» e «opera viva» e lasciarci sorprendere, considerando che per «opera morta» si intende la parte dello scafo situata sopra la linea di galleggiamento, e per «opera viva» la parte sommersa della nave, quella che ne costituisce il fondo. Per il moderno modo di guardare è paradossale, infatti, considerare che la parte più attraente e visibile della nave – alberi, fumaioli o coperta – sia definita l'*opera morta*, mentre la parte nascosta, quella poco visibile e più sporca – elica, timone e sala macchine – ne rappresenti l'*opera viva*.

Orbene, si potrebbe dire qualcosa di simile riguardo i giovani: la parte sommersa o nascosta rappresenta l'«opera viva» della loro esistenza; quella morta, l'epidermide o la superficie. Di conseguenza, in un mondo d'immagini e apparenze come il nostro, si rivela particolarmente difficile raggiungere e identificare nei giovani questa zona profonda, responsabile degli autentici movimenti vitali. Dobbiamo non solo udire, ma ascoltare – ascoltare tanto! – per sintonizzarci sulla loro parte viva.

2.2. Smascherare pregiudizi, stereotipi o luoghi comuni e risposte standardizzate

Sono la generazione del nuovo millennio, i soprannominati «Millennials», cioè, i nati tra gli anni Ottanta (se vogliamo riferirci anche agli «adulti giovani») e i primi anni Duemila. Gli attuali «under 30», inoltre, includono un'alta quota di giovani che non studia, né lavora; un gruppo così numeroso e persistente da costituire un'altra generazione all'interno dei Millennials – i NEET (*Not in Education, Employment or Training*) – e purtroppo capace di trasformare questa generazione di mezzo in un'inedita generazione perduta.⁵

Tutti comunque viviamo un «momento di transizione» da un ordine ormai obsoleto ad un nuovo ordine di cui conosciamo solo la superficie, incapaci ancora di vederne il fondo. Una certa impossibilità di scoprire ed affermare il senso del tutto come unità dell'uomo e del mondo, spiega l'insicurezza e perfino l'angoscia della nostra epoca. Noi adulti facciamo fronte all'esodo che comporta questa situazione con grandi dosi di simulazione, qualche pizzico d'ipocrisia e sforzi disperati per nascondere l'incertezza. All'opposto, i giovani si lanciano, senza calcoli né freni, alla ricerca del senso per quest'uomo nuovo – che costituisce ormai la loro ossatura –, soffrendo come nessuno i dolori che porta con sé una trasformazione così imprevedibile.

In questo diverso modo di collocarsi di fronte al «cambio epocale», non di rado ci lasciamo (gli adulti) guidare da non pochi pregiudizi, stereotipi o luoghi comuni e risposte standardizzate.

- I giovani vengono abitualmente rappresentati come una generazione *senza valori e senza morale*: sono presentisti o «vitalisti» – immaginiamo – e incapaci di andare oltre la ricerca di una felicità «qui e adesso», desiderando sperimentare e accedere a tutto in modo immediato; da qui deriverebbe una certa allergia verso ogni norma e un'amnesia di fronte alla storia. Vivono, quindi, in un continuo *zapping* di esperienze che non consente la presenza stabile di riferimenti valoriali né lascia spazio al senso morale. ►►► Numerose e svariate sono le idee che ci hanno portato a quest'«immagine sociale» della gioventù in genere, e dei giovani in particolare. Non è il caso di entrare nei dettagli;

⁵ C'è da chiedersi, riguardo la situazione giovanile, a quali *giovani* facciamo davvero riferimento? La risposta a questa domanda non è univoca. Fino agli anni Ottanta, dal punto di vista sociologico, si considerava «giovane» chi aveva un'età compresa tra i 18 e i 24 anni. Indagini successive aumentarono tale fascia fino ai 29 per poi spostarne ulteriormente il limite a 34. L'accordo attuale sembra quindi organizzarsi all'interno della fascia 15-34 anni, individuando tre diverse categorie: i «giovani» dai 15 ai 24 anni, i «giovani adulti» dai 25 ai 29 e gli «adulti giovani» dai 30 ai 34 (in alcune ricerche anche sino ai 39 anni). La nostra riflessione si concentra sulla prima categoria, cioè, giovani tra 15 e 24 anni, in modo da poter osservare il loro passaggio dall'adolescenza (15-18) all'inizio vero e proprio della gioventù come tempo di transizione verso l'età adulta.

comunque, l'ideazione poggia sul cliscé delle generazioni più anziane come portatrici dei valori, al tempo stesso che il vuoto culturale e l'assenza di criteri di riferimento servono per prefigurare l'identità generale di quelle più giovani. Orbene, questo primo dato di una presupposta identità dei giovani d'oggi non trova grandi conferme, al contrario ci sono dei valori in gioco nella loro vita e dei principi che guidano il loro agire. Tuttavia non accettano più che si devano secondare principi e leggi semplicemente perché proposti loro (da persone) con autorità.

- Una seconda caratterizzazione è quella di considerarli *increduli*: si tratta di una rappresentazione ancora più temeraria dal momento che, *in primis*, tutti viviamo di fede, benché ovviamente ognuno con la sua e, in quella religiosa, ci sia una forma implicita e un'altra esplicita. Senz'altro però la fede religiosa dei giovani è diversa da quella degli adulti, ma c'è anche una questione previa e fondamentale: nel riguardo del cristianesimo odierno, forse ci troviamo di fronte non tanto a una situazione di *perdita*, quando di *cambio* – necessario e urgente – della formulazione e del modo di vivere la stessa fede.
- Infine, una terza immagine dei giovani potrebbe sembrare irrefutabile: il loro *distacco dalla Chiesa*. Per un verso lo è, ma i veri problemi della rappresentazione si trovano nelle deduzioni che con frequenza la accompagnano. Non si può negare il loro allontanamento, ma come spiegarlo? Il distacco, non poche volte, serve agli adulti per stabilire una serie di connessioni non del tutto condivisibili: lontani dalla Chiesa equivale ad essere lontani da Dio? Distaccarsi dalla Chiesa comporta il distacco dalle credenze o negare la dimensione religiosa? Queste ed altre connessioni errate, da un lato, sospingono ad «addossare a Dio i problemi della Chiesa» oppure a ritenere, in buona fede, che solo tornando alla Chiesa si risolvono i problemi dei giovani; dall'altro, servono per giustificare quell'immobilismo ecclesiale guidato, in parole di papa Francesco, dal comodo criterio pastorale del «si è fatto sempre così» (EG, 33).

«Alla ricerca di sé stessi»: ecco un titolo adeguato che costituisce di per sé una definizione sintetica delle generazioni giovani. Figli del cambio epocale e trovandosi in un momento decisivo per costruire la loro identità personale, tutto gira attorno alla non facile ricerca di sé, alla fatica di diventare sé stessi. In qualche modo, vivono sperimentando il passaggio da un modello culturale tipico del passato – tradizionale-istituzionale – a un altro emergente – de-istituzionalizzato – che concede maggiore libertà e questiona la normatività tipica del modello tradizionale.

I tradizionali modelli di socializzazione – appoggiati sulla famiglia, sulla scuola e sulla Chiesa – non sono più adeguati a sconfiggere l'incertezza. La famiglia continua a svolgere un ruolo rilevante di sostegno, affettivo ed economico soprattutto, ma non riesce a rispondere alla forte domanda di figure di riferimento né al desiderio di interazione che, a modo loro, manifestano i giovani. D'altronde, la questione delle «competenze tecniche» sembra assorbire le preoccupazioni di una scuola e di un'università che a malapena arrivano a *toccare* la vita dei ragazzi e delle ragazze; mentre la Chiesa risulta ogni volta più estranea ai loro interessi. Di conseguenza, tanti giovani si trovano disorientati nelle scelte di costruzione del proprio percorso di «entrata» nella vita adulta.

- Ecco perché la ricerca di sé, diventare se stessi, si sta trasformando in una «passione quasi inutile». I giovani sentono di dover rispondere alla duplice domanda del «chi sono io» e «chi voglio essere», ma non ammettono una risposta pensata in termini di appartenenza e di memoria (ad esempio, tradizione e norme, religione, famiglia e classe sociale) perché escluderebbe la scelta, la libertà e l'autonomia personali.
- Ad ogni modo, la *definizione di sé* non può essere ridotta a scegliere un qualcosa di semplicemente ereditato. Le ragazze e i ragazzi lo fanno o, meglio ancora, «lo sentono» e perciò non accettano il passato come un «insieme di regole e modelli»; al massimo viene considerato come una specie di «catalogo o repertorio di possibilità» con cui sperimentare, poi si vedrà se l'incursione nel passato porta anche a sceglierne qualche aspetto o valore. Un simile modo di accostarsi alla tradizione e alla norma, da una parte, può essere rischioso e poco gradito agli adulti, anche se le cose stanno

andando così; dall'altra, lascia tutti un po' nudi nel compito educativo, senza poter più invocare, in prima istanza, l'autorità dell'educatore, delle leggi, della consuetudine o della comunità.

- Non c'è via di scampo: sicuramente il cammino della ricerca di sé e della vita autentica passa attraverso la libertà, poiché la vita è tanto più umana quanto più è libera, quanto più è in grado di generarla e incrementarla per arrivare ad una libertà autentica. ►►► Sono le differenze culturali – e religiose – tra giovani e adulti a permetterci di comprendere la novità antropologica forse più importante e significativa del nostro tempo, vale a dire, «lo spostamento della fonte della legittimità»: “Il fatto veramente nuovo, anticipato dai giovani ma destinato a diffondersi e a diventare permanente, [è] lo spostamento della fonte della legittimità, in altre parole di ciò che permette di considerare plausibili, credibili, degni di rispetto e di attenzione un discorso e una proposta di senso, dall'esterno all'interno della persona, dall'esteriorità all'interiorità, dall'istituzione al soggetto, dall'offerta alla domanda di senso, dall'enfasi sulla legge all'enfasi sulla coscienza, in definitiva dall'obbedienza alla libertà. Si tratta di qualcosa che tutte le istituzioni faticano a comprendere e a cui cercano di resistere, ma che una religione di chiesa come il cattolicesimo ha difficoltà maggiori a comprendere e ad accettare”.⁶
- Quali sono i valori che scelgono i giovani d'oggi nella ricerca e costruzione di sé stessi? Bisogna riconoscere innanzitutto che i valori dei giovani si basano sul desiderio, la volontà e il dovere di diventare se stessi. A questi segue la libertà o, meglio, la libertà di fare le proprie scelte, di costruire il proprio modo di vivere. ►►► Quando le ragazze e i ragazzi raccontano il loro modo di decidere, i principi su cui regolare il comportamento, sottolineano l'«importanza dell'esperienza»; nell'approfondire questo concetto, si scopre che il termine «esperienza» si riferisce quasi sempre alle «relazioni con altre persone»; l'esperienza, quindi, proviene dalla vita di relazione. Ed è in essa che sviluppano il loro valore fondamentale che ruota attorno alla parola «rispetto».

3. L'«IRC», la catechesi e la pastorale giovanile

Do per scontato, e non mi soffermerò su quest'aspetto, che la base dell'identità dell'«IRC» è legata all'identità e compito della scuola. In questo senso, l'«IRC» non può essere considerata come una «piattaforma di catechesi» né di pastorale giovanile. Ciò detto, notare una particolare sintonia dell'«IRC» con le prospettive della pastorale giovanile più che con quelle della catechesi (con i giovani, in questo caso). Sviluppo una breve argomentazione per verificare il dato in due direzioni: la nascita della pastorale giovanile e la sua singolarità nel riguardo della catechesi.

3.1. Singolarità della pastorale giovanile

Inizialmente, la pastorale giovanile – nonostante il nome – non ha tanto a che fare con la pastorale quanto con la catechesi. In questo senso, due fatti propiziano la svolta decisiva che porta alla nascita della pastorale giovanile. Il primo legato ai cambiamenti antropologico-culturali, già in fermento nei tempi precedenti, ma che nella seconda metà del secolo scorso si sviluppano con forza attirando soprattutto i giovani; il secondo è il Vaticano II che analizza con serietà le trasformazioni in atto e, allo stesso tempo, riconosce che «la Chiesa è inconcepibile fuori delle culture vigenti».

- Se i venti del concilio Vaticano II incisero direttamente sulle esperienze pastorali, è piuttosto la bufera di contestazione e rivoluzione di allora a colpire di più sia nell'autopercezione che nel drastico mutamento della percezione sociale della gioventù. Le nuove generazioni, in effetti, prendono coscienza della loro autonoma identità e del loro spazio socio-politico; la società non riesce a inserirle pienamente e i giovani finiscono con l'essere rappresentati non tanto come una risorsa, ma come

⁶ A. CASTEGNARO, *Fuori dal recinto*, o.c., p. 225.

un problema sociale permanente. Sarà quest'ultimo aspetto, alla fin fine, a predominare sulla visione del mondo giovanile e, nello stesso tempo, a contrassegnare i primi passi della pastorale giovanile.

- La conseguenza immediata dei processi culturali e religiosi degli anni Sessanta, si concretizza in una costatazione sempre più evidente: la necessità da parte della Chiesa di cambiare in profondità le proposte da offrire ai giovani e le relative dinamiche catechistico-pastorali. Tutto questo si manifesta in un clima di entusiasmo postconciliare che propizia un nuovo e inedito «illuminismo educativo» (insieme alla rilevanza del gruppo e al rinnovamento della liturgia, ecc.). L'orientamento verso un nuovo modello sarà presto un processo irreversibile: al centro della pastorale giovanile si devono porre i giovani con la loro esperienza, la loro vita, la parola vissuta e il confronto.
- Ecco gli elementi iniziali per configurare la pastorale giovanile:
 - La centralità dei giovani: le nuove generazioni acquistano una rilevanza e protagonismo sociali finora sconosciuti che, da un lato, non sanno bene come gestire; dall'altro, nemmeno le diverse agenzie formative riescono a organizzare alternative in grado di rispondere alle novità esistenziali e culturali del momento.
 - La pastorale giovanile accetta questa centralità e, ciò che è più importante, cerca di capire la vita dei giovani concentrandosi sulla loro esperienza ed esistenza quotidiana, insieme a sviluppare e favorire le loro relazioni a partire dal gruppo come piattaforma pastorale per autonomia. Il tutto «in situazione», ovvero, la realtà socio-culturale e religiosa diventa, riguardo alla missione della Chiesa, il «luogo teologico» di base dell'evangelizzazione.
 - Mettere al centro il giovane favorisce, non solo una riflessione pedagogica, ma soprattutto un originale approccio teologico che pian piano si struttura attorno al «principio Incarnazione», una delle basi fondamentali del rinnovamento voluto dal concilio Vaticano II.

3.2. Singolarità della pastorale giovanile (e sintonia con l'«IRC»)

«I giovani fanno la differenza»: sicuramente questo titolo sarebbe uno dei modi migliori per giustificare la singolarità che obbliga a organizzare una riflessione del tutto particolare all'interno della missione ecclesiale, della catechesi e della stessa teologia pastorale. Chiamati a guidare la società e la Chiesa di domani, i giovani vivono oggi una situazione assai complessa che richiede un'analisi molto particolare e interventi specifici, lontani da un semplice adattamento della teoria e prassi catechetico-pastorali.

Dall'altro canto e conforme ho detto prima, la catechesi costituisce, in sostanza, il punto di riferimento centrale per definire la pastorale giovanile. L'una e l'altra si concentrano, in poche parole, nell'«educazione alla fede». A partire da ciò troviamo le somiglianze e le piccole – ma sostanziali – differenze tra l'una e l'altra. Mi soffermo soltanto sulla differenza fondamentale:

- La **catechesi**, nelle sue diverse forme, viene fatta con chi appartiene alla comunità cristiana e, per tanto:
 - Si concentra esplicitamente nella «formazione organica e sistematica della fede».
 - Costituisce «l'elemento fondamentale dell'iniziazione cristiana».
 - Sicché ogni pastorale giovanile, *a priori*, deve includere d'obbligo la catechesi.
- La **pastorale giovanile**, invece, si rivolge a tutti i giovani, appartenenti o meno alla comunità cristiana, quindi:
 - Va oltre la formazione esplicita della fede.
 - Si colloca innanzitutto – serva l'espressione – nell'ambito della prima evangelizzazione o del cosiddetto primo annuncio (al quale segue una vera e propria catechesi).

- Perciò, non è possibile assicurare nell'immediato che ogni pastorale giovanile includa sempre una catechesi esplicita (non può essere altrimenti considerando sia l'autonomia e libertà di ogni giovani che la diversità di situazioni e rapporti delle nuove generazioni con la fede e la religione).

Si tratta di *piccole* differenze. Forse per questa piccolezza, a volte, si è corso (e si corre) il rischio di confondere l'una con l'altra o, peggio ancora, assimilare o ridurre la pastorale giovanile a «catechesi di/con i giovani».

La sostanzialità di queste piccole differenza si collega alla vita attuale delle nuove generazioni; lo ripetiamo di nuovo: sono i giovani a fare la differenza... sostanziale! Benché i cambiamenti antropologici-culturali si ripercuotano in ogni maniera nella catechesi e nella pastorale giovanile, sicuramente sono più decisivi nella configurazione della seconda. Vale a dire, ormai è impossibile pensare alla pastorale e alla catechesi come rapporto tra chi si è riempito o, peggio ancora, «corazzato di dottrina» e chi è vuoto o persino avversario ad essa; la pastorale giovanile, a maggior ragione, non deve munirsi di risposte prima di aver ascoltato le domande delle nuove generazioni: il punto di partenza (il «luogo teologico» primario) sono i giovani, è la vita dei giovani.

Infine, la pastorale giovanile è chiamata in causa con una presenza del tutto particolare, diversa dalla catechesi o dalla semplice pastorale (ovviamente diversa anche dall'«IRC»), proprio perché la gioventù non solo continua ad essere un momento cruciale nella ricerca di una definitiva stabilizzazione della struttura di personalità, ma piuttosto a motivo della singolarità odierna della vita dei giovani, a dir poco, spesso lontana dalla fede cristiana, senza alcuna socializzazione religiosa e immersa in un clima pluralista dove è molto difficile individuare cosa vuole dire «fare la cosa giusta» con se stessi. E ancor di più: in Italia (come in molti altri paesi europei) le nuove generazioni incontrano ostacoli di vario tipo (lavorativo ed economico soprattutto) nel compiere con successo il processo di transizione alla vita adulta.

I giovani italiani, insomma, vivono in un momento storico e sociale incerto, in cui non è più il contesto socio-familiare e la religione ad indicare l'orientamento da seguire per realizzare la propria vita. Le generazioni adulte, all'opposto, fanno fatica a capire che non si possono chiudere nel silenzio, tanto meno a concludere la relazione – magari davanti ad alcuni atteggiamenti provocatori dei ragazzi e delle ragazze – con quel «non c'è più rispetto» purtroppo ancora usuale. Una situazione del genere impegna tutti ad un lavoro profondo di confronto e dialogo (nel quale, per quanto riguarda direttamente la pastorale giovanile, l'educazione e la fede devono per forza allearsi).

La ricerca di sé, che ovviamente include l'identità religiosa o areligiosa, è l'elemento portante, capace di unificare e significare tutte le condotte e i comportamenti personali. Ed è proprio qui dove si trova la sintonia fondamentale della pastorale giovanile con l'«IRC»:

- Nell'adolescenza e gioventù la definizione della personalità, si dà per scontato, risulta ancora molto fragile e incerta, perché il processo è segnato dai tratti psicologici tipici di queste età. Tuttavia tale ricerca e costruzione di sé deve avvenire in un clima di autonomia e libertà, malgrado sia sempre influenzato da modelli contrapposti di comportamento, diffusi nella cultura in cui vivono e si identificano le nuove generazioni. A maggior ragione, quindi, è decisivo attivare un processo educativo... (tanto con gruppi di credenti che con quei giovani *distanti* dalla fede e dalla religione).
- Bisogna tener conto di altri tre aspetti fondamentali: 1/ L'autonomia e la libertà devono giocarsi nelle relazioni educative (che, si potrebbe dire, caratterizzano la pastorale giovanile e lo stesso IRC); 2/ La costruzione di sé nella gioventù non può essere un fatto statico, deciso una volta per sempre; si attua invece sia nelle relazioni che nell'assunzione di valori che ne determinano l'orientamento e ne facilitano il consolidamento; 3/ L'identità personale, in definitiva e per così dire, richiede un'opzione fondamentale in grado di unificare sia il progetto vitale che il comportamento quotidiano, e di orientare la scelta vocazionale (tutto ciò costituisce davvero la meta che la pastorale giovanile si pone

per guidare alla fede e all'esperienza religiosa, ma non è molto diverso dell'obiettivo ultimo dell'IRC).

Il processo che porta alla meta (indicata nella parentesi precedente) non assicura un'unica direzione: esiste il rischio di ipotecare la collocazione definitiva della fede; essa può venire assunta in modi diversi oppure marginalizzata o addirittura esclusa. L'integrazione della fede e della religione nel progetto di sé si raggiunge quando tutte e due sono vissute come qualcosa di profondamente connesso con la configurazione antropologica dell'essere umano. Al contrario, quando la fede e la religione vengono percepite come qualcosa di aggiunto artificialmente, di separato o di alternativo al progetto di umanizzazione, si genera solo marginalizzazione o esclusione. Un simile intreccio di argomenti necessita della collaborazione delle scienze teologiche e delle scienze umane, in modo speciale della «mutua implicazione» tra fede ed educazione.

Prossimo Appuntamento «ICA-IRC»

► 1-7 luglio 2018

**CORSO ESTIVO:
«Nuove generazioni
e ricostruzione del cristianesimo»**

Fede e religione nella vita dei giovani italiani

Teresa Doni

0. **Accordo previo sui termini** ⇨ Cosa intendiamo in sociologia per:

- ✚ giovani
- ✚ religiosità (più che fede e/o religione)

1. **Perché la sociologia si interessa della religiosità giovanile?**

- ✚ Rapporto tra società, cultura e religione
- ✚ Cambiamenti socio-culturali
- ✚ Il vissuto dei giovani: indicatore per capire dove stiamo andando

2. **Come leggere la religiosità. Potenzialità e limiti dei metodi d'indagine**

- ✚ quantitativo ⇨ definizioni e tipologie
- ✚ qualitativo ⇨ ascolto del vissuto

3. **Sguardo sintetico sulle ultime ricerche italiane**

- ✚ I giovani e le dimensioni “classiche” della religiosità
 - Credenza
 - Pratica
 - Appartenenza
- ✚ La prima generazione incredula: fine della religione o limite interpretativo?

4. **Dalla parte dei giovani: la necessità di una prospettiva diversa**

- ✚ Superamento delle dicotomie e attenzione ai percorsi individuali di fede
- ✚ Individualizzazione, atteggiamento riflessivo, ricerca di relazione: i nuovi indicatori della religiosità giovanile?

Linguaggi dei media e comunicazione con gli adolescenti

M. Emanuela Coscia

Secondo il sociologo Mauro Magatti, sono fondamentalmente due le matrici culturali che hanno caratterizzato la nostra società negli ultimi trent'anni: da un lato tutte quelle istanze che riguardano la vita delle persone (come ad esempio: “io voglio essere me stesso”, oppure “io voglio avere più scelte davanti a me”, o ancora “sono tanto più libero quante più scelte ho dinanzi”); dall'altra quell'incredibile – ma anche straordinaria ed impressionante – riorganizzazione dei sistemi tecnologici ed economici che, partendo dagli anni Ottanta, ha poi dispiegato la sua potenza (soprattutto negli anni Novanta) con la separazione della vita economica dalla vita socio-politica.⁷

Inoltre la crescita del senso di precarietà, la capillare infiltrazione della paura nelle nostre esistenze, il vivere in una dimensione temporale sempre sottomessa agli imperativi dell'urgenza e soprattutto la caduta della progettualità, hanno fatto sì che la crisi attuale inibisse ogni barlume di lungimiranza: «qualunque riflessione sul passato (anche recente) e sul futuro (anche imminente) è squalificata come inutile divagazione e, di fronte alla necessità di sottrarsi dalla catastrofe imminente, non resta altra strada che quella prospettata – e di fatto imposta – dal blocco dominante del sapere/potere».⁸ Pertanto il futuro, quel “non ancora” carico di speranza e di promesse messianiche che è stato alla base della costituzione della cultura occidentale, oggi cambia il suo segno e da promessa si fa minaccia.⁹

L'odierno indebolimento delle istituzioni tradizionali e la constatazione di dover affrontare le difficoltà della vita senza poter contare su solidi riferimenti, porta l'individuo (ed in particolare gli adolescenti) alla necessità di confrontarsi con altri individui simili a sé per capire come altre persone abbiano affrontato e risolto i suoi stessi problemi. Pertanto l'avvento dei media elettronici, e prima fra tutti la televisione, ha trasformato profondamente la sfera pubblica in quanto quest'ultima, occupata sempre più prepotentemente dalle preoccupazioni e dalle insicurezze private, ha lasciato uno spazio (che è in costante aumento) «all'autorappresentazione di soggetti alle prese con ansie generalizzate, alla ricerca di un confronto sulla base del quale costruire un proprio percorso di vita».¹⁰ Dunque il sé individuale viene posto al centro di qualunque interesse, ed i problemi privati diventano “pubblici” nel senso che la loro “esposizione” è pubblica. Alla luce di questa breve considerazione, non ci si può meravigliare né che la televisione abbia “aperto” sempre più le sue porte alla partecipazione “da protagonisti” alla gente comune (non più dunque solo come pubblico/comparsa), né che ci siano masse sempre più numerose di individui disposti ad “entrare” nel mezzo televisivo per raccontarsi cercando la risoluzione anche ai conflitti, più o meno gravi, che coinvolgono la propria rete relazionale.

⁷ Cf. Mauro MAGATTI, *Le contraddizioni della libertà. Logica del capitalismo tecno-nichilista*, in Vittorio PEREGO (Ed.), *Pensare il presente. Dialoghi con Mauro Magatti*, Silvano Petrosino, Massimo Recalcati, Parma, Nuova Editrice Berti, 2013, 34-36.

⁸ Massimo DE CAROLIS citato in: Francesca BORRELLI et al., *Nuovi disagi nella civiltà. Un dialogo a quattro voci*, a cura di Francesca Borrelli, Torino, Einaudi, 2013, 200.

⁹ Cf. Miguel BENASAYAG – Gérard SCHMIT, *L'epoca delle passioni tristi*, Milano, Feltrinelli, ⁶2009, 18-20.

¹⁰ Nicolò BARRETTA – Maria Elisabetta SANTON, *La signora della TV. Fenomenologia di Maria De Filippi*, Milano, Edizioni Unicopli, 20-21.

Se ogni epoca ha sognato di riuscire a raccontare la realtà, la tv oggi ci è riuscita rovesciandone però i termini: l'ha resa "televisiva", andando inesorabilmente al di là della nostra capacità di capirla ed interpretarla e dei tradizionali criteri di valutazione. Ciò che rimane nello spettatore è però un tipo "speciale" di realtà, ossia quella che Jeff Noon chiama "realità": una "realtà" nella quale il mondo dell'immaginazione è assai più forte dell'esistenza quotidiana.¹¹ Una realtà dove la condivisione, l'accoglienza, la vicinanza trovano difficilmente posto.

La nuova cosmologia del III millennio è dunque caratterizzata dall'*anonimanza*¹² (miscela fra "anonimato" e "luccicanza"); per esserci bisogna *apparire*, per cui chi non ha una merce o un corpo da esporre, pur di uscire dall'anonimato mette in mostra la propria interiorità, ossia «quella riserva di sensazioni, sentimenti, significati "propri" che resistono all'*omologazione*, che, nella nostra società di massa, è ciò a cui il potere tende per una più comoda gestione degli individui».¹³ Rifacendosi al concetto di *lifetime value* sostenuto da Jeremy Rifkin,¹⁴ Norman Denzin sostiene che l'esperienza umana è la "merce finale", per cui all'uomo non resta che acquistare la propria vita in minuscoli segmenti dotati di valore commerciale, oppure venderla un episodio dopo l'altro, un *format* dopo l'altro.

Il *format* televisivo, dunque, oltre ad essere ciò che «serve a rompere la normalità della realtà per costringerla ad esibirsi»,¹⁵ contribuisce ad "arricchire" (nel senso più materialistico possibile) quell'archivio di pseudo-saperi (funzionali al "disciplinamento" sociale) che hanno reso l'esperienza diretta (cioè vissuta in prima persona) delle cose della vita qualcosa di superfluo ed obsoleto. Si passa dunque sempre più tempo a guardare la vita in tv, che a viverla.

Alla luce di ciò, sono più che mai attuali le parole scritte quasi due decenni fa da Tonino Benacquista, nel suo romanzo *Saga*: io sono stato quel ragazzino che diventa bruscamente adulto semplicemente "cambiando canale".

Il nuovo contrassegno della nostra civiltà diviene l'"agire" invece che il "pensare", il "ripetere" invece che il "ricordare".¹⁶ L'informatizzazione dei processi comunicativi fa sì che il «digitare sulla tastiera simboli che si traducono in una serie di azioni [...] senza spostarsi dalla propria scrivania rende più manifesta quella possibilità di "fare cose con le parole" [...]. Questa esaltazione della valenza performativa del linguaggio ha profondamente permeato la nostra psiche»¹⁷ generando, anche per l'atto linguistico, una fuga nell'azione. Non solo: l'appropriazione sociale di queste nuove "vie" di comunicazione fa sì che l'esser connessi divenga una sorta di «obbligazione sociale inedita. Se non sei connesso, non sei nessuno. [...] Non esisti».¹⁸ La moltiplicazione delle relazioni permesse dalla rete è, però, solo illusoria in quanto trattasi di relazioni fittizie e di amicizie perlopiù inesistenti.

Il sociologo tedesco Ulrich Beck sostiene che spesso «sembra che il nostro itinerario individuale di vita sia la sola preoccupazione realistica e l'unico terreno sul quale concentrare

¹¹ Cf. Jeff NOON, *Alice nel paese dei numeri*, Milano, Frassinelli, 1999.

¹² Cf. Paolo TAGGI, *Postfazione. Gli occhi nuovi*, in Veronica INNOCENTI – Marta PERROTTA (Edd.), *Factual, reality, makeover. Lo spettacolo della trasformazione nella televisione contemporanea*, Roma, Bulzoni Editore, 2013, 231.

¹³ Umberto GALIMBERTI, *L'ospite inquietante. Il nichilismo e i giovani*, Milano, Feltrinelli, 2007, 59.

¹⁴ Tale concetto sostiene che, nella new economy, la parola d'ordine è "valore della vita", o meglio: la misura teorica di quanto un essere umano potrebbe valere se la sua esistenza, per l'intera sua durata, fosse trasformata in merce. Cf. Jeremy RIFKIN, *L'era dell'accesso. La rivoluzione della new economy*, Milano, Mondadori, 2001.

¹⁵ Stefano BALASSONE, *Come cavarsela in TV. Lezioni di linguaggio audiovisivo*, Roma, Meltemi, 2001, 50.

¹⁶ Cf. Francesca BORRELLI, *Introduzione*, in Francesca BORRELLI et al., *Nuovi disagi nella civiltà. Un dialogo a quattro voci*, a cura di Francesca Borrelli, Torino, Einaudi, 2013, XLI.

¹⁷ BORRELLI, *Introduzione*, XLIV.

¹⁸ Massimo Recalcati citato in: BORRELLI et al., *Nuovi disagi nella civiltà*, 120.

un'azione efficace, che non sia una perdita di tempo». ¹⁹ Lo scambio che avviene in internet, fra i suoi utenti, sembra avere un andamento perlopiù di tipo solipsistico: un numero infinito di “eremiti di massa” comunicano, gli uni agli altri, la personale visione del mondo così come appare dall'alto del proprio “eremo” nel quale ci si è rinchiusi non per rinunciare al mondo, bensì per non perdere nemmeno una briciola del mondo *in effigie*, e la propria casa “reale” è ridotta ad una sorta di “*container*” per la ricezione via cavo, via telefono o via etere del mondo esterno. ²⁰ Manuel Castells precisa che «non è internet a creare un modello di individualismo in rete, ma è lo sviluppo di internet a fornire un supporto materiale adeguato per la diffusione dell'individualismo come forma dominante di socialità». ²¹ Non a caso sui *social network*, ed in particolare su *Facebook*, l'identità è il risultato di una costruzione incessante, è lo spettacolo che, dal proprio palcoscenico, si offre costantemente al pubblico del web.

Le conseguenze che la società della “modernità liquida” ²² ha determinato sull'individuo sono dunque rintracciabili nella “puntualizzazione dell'identità”, ossia in un'identità frammentata in moltitudine di particelle separate, non più costruita su un progetto che poteva durare una vita intera, bensì una identità “attributo del momento”, «assemblata e disassemblata in modo intermittente e sempre nuovo, [...] frammentata in una moltitudine di sforzi straordinariamente brevi». ²³

Si assiste dunque ad una sorta di “mobilità identitaria” che si esprime in «reti di relazioni sempre meno legate alle comunità territoriali che moltiplicano i piani dell'esperienza rispetto ad un orizzonte di senso multicentrico e pluriverso, secondo una logica del bricolage che corrisponde a pratiche di produzione e negoziazione dei significati che fa della cultura e degli oggetti culturali origine e deriva per l'identità stessa». ²⁴

La comunicazione in rete facilita la moltiplicazione delle identità poiché, in assenza del proprio corpo, è possibile sperimentare liberamente con la propria identità che, pertanto, diventa “fluida” e “multipla”. Gli effetti di questa sperimentazione *online* hanno ricadute anche nel mondo *offline* poiché il soggetto, «interagendo con gli altri attraverso identità alternative, ha a disposizione, per costruire se stesso, risorse simboliche che altrimenti gli sarebbero precluse». ²⁵

Nella Rete è infatti possibile cambiare genere (*gender-switching*), presentare un'immagine di sé “abbellita” e dunque migliore rispetto a quella che si ha nella vita reale, impersonare contemporaneamente più personaggi differenti sperimentando nuove modalità di interazione e nuove forme di presentazione del sé. Tutto ciò può avere come scopo anche modificazioni del proprio sé reale: se infatti «l'atteggiamento di un utente online viene continuamente gratificato, se lui/lei ricevono più rispetto e maggiori attenzioni, potrebbero estendere questo modo di fare e di comportarsi anche nella vita reale». ²⁶

¹⁹ Ulrich Beck citato in: Vincenzo GRIENTI, *Chiesa e web 2.0. Pericoli e opportunità in rete*, Cantalupa (TO), Effatà Editrice, 2009, 83.

²⁰ Cf. Günther ANDERS, *La obsolescencia del hombre. (Vol.1). Sobre el alma en la época de la segunda revolución industrial*, Valencia, Pre-Textos, 2001, 110-112.

²¹ Manuel CASTELLS, *Galassia Internet*, Milano, Feltrinelli, 2002, 129.

²² Per approfondimenti sul concetto di “modernità liquida” cf.: Zygmunt BAUMAN, *Modernità liquida*, Roma/Bari, Editori Laterza, 2011.

²³ Zygmunt BAUMAN, *Vite di corsa. Come salvarsi dalla tirannia dell'effimero*, Bologna, il Mulino, 2009, 64.

²⁴ Maria D'AMBROSIO, *Gioventù in corpo. O della seduzione*, in Ornella DE SANCTIS (Ed.), *Immagini dal presente. Giovani, identità e consumi culturali*, Napoli, Liguori Editore, 2009, 35.

²⁵ Pina DE ANGELIS, *Essere giovani oggi: una patinata, eccessiva ostentazione dei sentimenti che vorremmo fossero privati*, in Vincenzo CASTELLI (Ed.), *Inventarsi il futuro. Sogni, passioni, speranze dei giovani per la costruzione di una cittadinanza attiva*, Milano, Franco Angeli, 2011, 41.

²⁶ Francesco PIGNATTI, *Internet e i movimenti sociali*, Civitavecchia (RM), Prospettiva Editrice, 2008, 77.

Siamo di fronte al culto generalizzato dell'io e del principio di prestazione, al feticismo della cifra (ogni cosa deve essere misurabile, quantificabile) ed al mito della padronanza (cioè l'illusione di poter governare la propria vita). Tutto ciò si scontra però con l'attuale società dell'incertezza che spinge questo stesso io a negare – o perlomeno ad occultare – la sua vulnerabilità e ad incentivare la sua illusoria onnipotenza:²⁷ «Se un aspetto della realtà non è compatibile [...] con il proprio investimento narcisistico o con le proprie ambizioni sproporzionate, diventa subito una minaccia insopportabile, una fonte di angoscia talmente profonda da dover essere immediatamente mascherata con una costruzione fittizia»,²⁸ senza badare a quale sia la scissione dell'io che questa autoillusione esige in pegno. Ma sotto tale maschera si cela il disagio della civiltà attuale immiserita dall'adeguamento della vita al “principio di prestazione”, il che genera soggetti appiattiti sulla realtà, incapaci di pensiero, emozioni, desideri e sogni.

L'attuale crisi economica (che determina una costante fluttuazione di quel benessere che, in epoche precedenti, era dato per acquisito in via definitiva) investe anche i meccanismi di costruzione dell'identità, «evidenziando la crescente importanza degli ambiti simbolici e non materiali fra le dimensioni più significative per la definizione del Sé».²⁹ Pertanto, all'interno dei progetti bibliografici individuali, le reti relazionali ed i rapporti sociali acquisiscono una rinnovata centralità nel processo di definizione delle dinamiche identitarie. La lista dei contatti che una persona ha, ad esempio sul proprio profilo Fb, costituisce buona parte del suo *capitale sociale* ed è proprio tale capitale che contribuisce alla definizione del soggetto. Interessante, in tal senso, la riflessione che la sociologa Geraldina Roberti fa:

Su Facebook le interazioni poggiano in molti casi sull'affinità di gusti e/o interessi [...]. Il pericolo, però, è che questa sorta di *infatuazione relazionale* [...] finisca per farci entrare in contatto solo con chi appare simile a noi, rendendo i legami sociali più schematici e superficiali. È come se, per affermare la propria identità, gli attori sociali puntassero a costruire *reti relazionali di uguali*, attribuendo di fatto un significato più profondo a quelle connessioni in grado di funzionare come *specchio* per la loro immagine. [...] I legami sociali veicolati dai consumi corrono il rischio di trasformarsi in una sorta di estensione del soggetto, accentuando [...] l'*iperτροφία dell'io* [...] in una sorta di *bulimia relazionale* che sostituisce all'accumulazione di merci e prodotti la creazione di rapporti sempre nuovi.³⁰

Sembrano dunque più che mai attuali le parole del sociologo Christopher Lasch in base alle quali il “culto dei rapporti personali” nasconderebbe, in realtà, un disincanto completo ed una assoluta diffidenza nei rapporti umani: sembra che la nostra società abbia reso sempre più difficili da ottenere sia le amicizie profonde e durature, che i rapporti amorosi e i matrimoni.³¹

L'uomo contemporaneo, dunque, si rifugia nell'indifferenza emotiva, si dedica maniacalmente ad una qualche forma di attività, disinveste sul rapporto con gli altri e, temendo un intralcio al successo dei suoi rendimenti, si guarda bene da ogni possibile identificazione “autentica” con i suoi simili. In questo uomo “iper-moderno” la libertà si libera da ogni responsabilità – quest'ultima intesa come un problema antiquato –, ma recidendo il nesso “libertà-responsabilità” tale uomo sperimenta una libertà degradata a puro “capriccio”.

²⁷ Cf. Francesco Napolitano citato in: BORRELLI, Introduzione, XLV.

²⁸ Massimo De Carolis citato in: BORRELLI et al., Nuovi disagi nella civiltà, 190.

²⁹ Geraldina ROBERTI, In relazione al consumo. Legami sociali e pratiche di fruizione sui SNS, in «Sociologia della Comunicazione», 23 (2012) 43, 181.

³⁰ ROBERTI, In relazione al consumo, 181-183.

³¹ Christopher LASCH, La cultura del narcisismo. L'individuo in fuga dal sociale in un'età di disillusioni collettive, Milano, Bompiani, 1981, 42-43.

Anche i giovani, mai come adesso, sperimentano una grande libertà individuale e di massa; purtroppo, però, a questa nuova libertà non corrisponde nessuna promessa sull'avvenire. Si assiste così alla crescita dei giovani nella dispersione ludica – mentre la storia li investe di una responsabilità enorme – e allo sfaldamento, in definitiva, di un qualsiasi discorso educativo.³²

Gli adolescenti sono caratterizzati sempre più da un mix di “fragilità” e di “spavalderia”. Oggi, però, questa fragilità è una fragilità “nuova”, che colloca l'adolescente fuori dal suo tempo rendendolo disinteressato alle vicende che invece dovrebbero riguardarlo da vicino, facendogli ritenere che ciò che a lui interessa abbia sempre e comunque un valore prioritario rispetto a tutto il resto di ciò che accade nell'ambiente in cui vive; fa credere all'adolescente di doversi dedicare allo sviluppo della propria bellezza fisica, psichica, sociale ed espressiva, ma questo lo espone alla delusione derivante dal divario fra le “aspettative di riconoscimento” e quello che è il “riconoscimento reale” che invece riceve da parte non solo del mondo adulto ma anche dai propri amici/coetanei. La spavalderia è perlopiù una spavalderia interiore vissuta come qualcosa di “normale” nei rapporti di forza fra le persone, ed ha quale esito lo sminuire l'importanza sia di queste ultime che delle istituzioni (*in primis* quelle educative – famiglia, scuola) che di solito ne avrebbero molta ma che, invece, sono oggi costrette a fare i conti con la loro perdita di fascino, credibilità e potere simbolico agli occhi degli adolescenti.

Sono i giovani coloro che, forse più di chiunque altro, hanno saputo sfruttare (non sempre in maniera proficua e/o positiva) le potenzialità comunicative che i nuovi mezzi di comunicazione (il web su tutti) offrono loro. Non a caso c'è chi li ha definiti *Screen Generation*, chi *Generazione Hashtag*, chi ancora *Generazione App*.

I Nuovi Media rappresentano un elemento esistenziale fondamentale nella vita degli adolescenti: questi ultimi nascono e crescono assieme ad internet ed al cellulare, aprendosi ad un mondo di relazioni, allo scambio di esperienze, ad emozioni ed informazioni come mai prima d'ora. Tuttavia non si può ignorare che ci si trovi dinanzi ad una realtà complessa, apparentemente priva di regole, nella quale trovano spazio contenuti e comportamenti potenzialmente dannosi soprattutto per gli adolescenti ed il loro sano sviluppo, come ad esempio il *sexting*, il *grooming*, il *cyberbullismo*, l'istigazione all'anoressia, l'istigazione al suicidio, ecc. Infatti costoro, pur essendo spesso tecnicamente competenti nell'uso dei nuovi media, tendono a non cogliere o a sottovalutare le implicazioni dei propri comportamenti.

L'abuso di oggetti tecnologici esercita un impatto importante sulla psiche e sul corpo dei ragazzi, andando ad interferire col normale svolgimento delle loro attività quotidiane. Costoro sviluppano così nuove patologie legate all'abuso ed alla dipendenza soprattutto da *smartphone*: dal *vamping* alla *nomofobia*, dal *ringxiety* al *vibranxiety*, dal *F.O.M.O. (Fear Of Missing Out)* al *M.O.M.O. (Mystery Of Missing Out)*, dal *F.O.J.I. (Fear Of Joining In)* allo *S.L.O.M.O. (Slow to Missing Out)*.

La comunicazione ha il grande potere (e parimenti la grande responsabilità) di ampliare gli orizzonti per tante persone, ma ciò richiede grande coscienza. E non sempre i mezzi di comunicazione ne tengono conto.

Nel corso del mio intervento, partendo dai risultati di ricerche nazionali ed internazionali sul rapporto giovani-media, esporrò le caratteristiche dell'abuso delle nuove tecnologie e le conseguenze che ciò esercita sui giovani, sia nella percezione di se stessi che nel proprio rapporto con gli altri. Inoltre mi soffermerò sul perché quella attuale venga definita l'era della “biomedialità” e della “disintermediazione digitale”.

³² Cf. Massimo RECALCATI, *Il complesso di Telemaco. Genitori e figli dopo il tramonto del padre*, Milano, Feltrinelli, ⁴2016, 75-78.

Inoltre offrirò spunti di riflessione su come organizzare una didattica dell'IRC che possa promuovere (anche con l'utilizzo dei Nuovi Media) una conoscenza che sia capace: di cogliere l'essenza dei problemi globali e fondamentali; di decifrare il "sistema vita" nella sua complessità e casualità circolare; di trasformare l'insegnamento e l'educazione in un programma che interroghi l'uomo aiutandone a scoprire (o riscoprire) la sua triplice natura biologica/psicologica/sociale.

I mass media, così come il Papa ha ribadito più volte, dovrebbero farsi portavoce di una comunicazione pienamente umana, caratterizzata da quell'ascolto che permetta agli individui di uscire dalla "tranquilla" condizione di "spettatori" e avere desiderio di comprendere, dare valore, rispettare, custodire la parola e l'esistenza altrui, condividere domande, dubbi, camminare gli uni accanto agli altri mettendo i propri doni al servizio del bene comune. Non è infatti la tecnologia a determinare se una comunicazione sia autentica o meno, bensì il cuore dell'uomo e la sua capacità di usare bene i mezzi a sua disposizione.

In un momento come quello attuale, nel quale la vita è precaria ed è vissuta perlopiù secondo le logiche del *low cost* (scarsa qualità e basso profilo) e del *last minute* (prigioniera di tempi brevi ed intenta a cogliere, di volta in volta, le diverse opportunità che si presentano), solo con i fili della speranza – così come sostiene papa Francesco nel suo Messaggio per la 51ª Giornata Mondiale delle Comunicazioni Sociali – sarà possibile arginare la spirale della paura e, seppur nello scenario drammatico di questo mondo, tessere la trama di una storia di salvezza.³³



³³ FRANCESCO, «Non temere, perché io sono con te» (Is 43,5). Comunicare speranza e fiducia nel nostro tempo. Messaggio del Santo Padre Francesco per la 51ma Giornata Mondiale delle Comunicazioni Sociali, (24.01.2017), in <https://goo.gl/OU8YMC>, (23.02.2017), 1.

Educatore ed educando: una relazione fra dialogo e valori Promuovere i valori esistenziali nelle relazioni educative a scuola

Samir E. Emad

L'azione educativa si basa necessariamente su un dialogo in continua evoluzione tra educando ed educatore, il quale non può che far riferimento ad un sistema di valori di riferimento. L'educazione è una questione antropologica. Essa, infatti, è una comunicazione di quello che sono, vivono e pensano l'educatore e la comunità educativa, al servizio della promozione integrale della persona, in modo che, in collegamento con il reale, essa si possa realizzare pienamente. Il presente contributo si propone di riflettere sull'orientamento antropologico insito nelle relazioni pedagogiche e come tali relazioni con le "persone significative" influenzano, attraverso processi di apprendimento, sia la percezione interpersonale che il comportamento interpersonale e sono, inoltre, fondamentali per lo sviluppo della mente.

Parole chiave: pedagogia, relazione educativa, dialogo, persona.

La pedagogia è la scienza che studia in modo sistematico l'educazione e la formazione dell'uomo nella sua interezza. Essa ha come oggetto del proprio studio l'uomo nelle diverse fasi del ciclo di vita (Nanni 2008a, 851), occupandosi anche dell'educazione scolastica e dell'apprendimento. Il fine euristico della pedagogia è l'Uomo che si relaziona con l'altro da sé (educazione) e che si relaziona con se stesso (formazione). Il suo scopo ultimo, invece, secondo Pellerey (1999, 14), è quello di costituire modelli di intervento spendibili nella pratica educativa immediata. In questo contesto si situa il presente testo.

Poiché l'educazione si configura come una relazione tra educatore ed educando, è chiaro che dietro qualsiasi pedagogia c'è un'antropologia di riferimento: è impensabile, infatti, una scienza pedagogica senza una visione antropologica che diriga l'operato dell'educatore. Ogni azione educativa necessita di un quadro di culturale in grado di giustificare l'agire pedagogico. Per questa ragione ci sembra importante definire qual è l'idea di uomo a cui facciamo riferimento, per poi tracciare il profilo della persona che intendiamo formare.

A tal proposito occorre precisare che l'azione educativa consiste in una complessità d'interventi volti al supporto dell'individuo, affinché quest'ultimo raggiunga una sua autonomia. Educare è, dunque, orientare, ovvero accompagnare gli educandi verso la progettazione del proprio futuro, mediante graduali tappe di apprendimento. L'individuo viene, quindi, guidato, ed orientato, attraverso l'educazione, verso la costruzione di un'identità personale e sociale.

1. L' Uomo nell'azione educativa

Nell'impostare una base antropologica che guidi l'azione educativa si sceglie il Personalismo, poiché essa è la corrente filosofica che si è maggiormente soffermata sul concetto di persona. Nell'ottica del Personalismo la coscienza e la responsabilità sociale sono dimensioni indispensabili per la piena realizzazione dell'uomo che, in quanto persona, è appunto relazione, sia con Dio sia con il prossimo (Amadini 2001, 193-203). Le posizioni che prenderemo in considerazione saranno in particolare quelle di Buber e Mounier.

L'opera di Buber (conosciuta anche come "filosofia del dialogo"), infatti, può essere interpretata in un'ottica pedagogica, soprattutto puntando l'attenzione sul dinamismo Io-Tu. Partendo da questo concetto, l'insegnante ha la responsabilità di stabilire con i soggetti una comunicazione efficace in grado di coinvolgerli e motivarli. A tal proposito Buber (1993, 181) precisa come l'uomo non possa vivere in qualità di essere indipendente, poiché è nella relazione stessa che viene trovata la chiave di accesso alla persona: la relazione, dunque, non è solo un modalità psicologica attraverso cui affrontare il mondo, bensì essa rappresenta una dimensione connessa all'esistenza stessa dell'uomo. Proprio l'uomo, secondo Buber, ha bisogno della relazione Io-Tu, ma solo il Tu Eterno è in grado di appagare tale necessità. Nonostante ciò, ogni Tu, con cui l'individuo entra in relazione autentica sulla terra, rappresenta una possibile porta d'accesso al Tu Assoluto.

Se applichiamo questo concetto all'agire pedagogico, ne deriva che trattare i ragazzi come un Esso rappresenta un tentativo di trasferire alcuni contenuti, senza prendere in considerazione le loro domande esistenziali. Dal nostro punto di vista, invece, l'educatore dovrebbe far acquisire in modo attivo la "verità" all'allievo: l'azione educativa in classe diventa, allora, un dialogo a due direzioni in cui anche l'insegnante può apprendere, un cammino in cui maestro e allievo tendono insieme alla conquista della verità.

Può trovare uno sviluppo pedagogico anche il pensiero di Mounier, il quale fonda la sua speculazione sulla necessità di liberare lo spirito, di "restituirgli l'iniziativa e il controllo dei suoi scopi" (Mounier, 1932, 15). Possiamo sostenere, infatti, che il compito degli educatori dovrebbe essere quello di suscitare persone libere, aperte alla vita e agli altri, capaci di impegnarsi e di autoformarsi durante l'intero corso della loro esistenza. A tal proposito Mounier (1975, 115) afferma che l'educazione non può avere per fine quello di adattare il ragazzo al conformismo dell'ambiente familiare, sociale o statale, né si deve fermare nel prepararlo al compito che egli ricoprirà da adulto. L'autore sostiene, invece, che ognuno debba appartenere solo a se stesso, ma che non debba essere considerato come un soggetto isolato, bensì "inserito in collettività", e qui si forma (Mounier, 2004, 162). Proprio in virtù, dunque, dell'influenza dei fattori esterni sull'individuo, Mounier illustra il valore che deve essere assegnato all'ambiente, all'intervento dell'educatore, alla libertà e all'agenzia educativa principale che è la scuola.

L'ambiente si configura come punto di partenza del processo educativo, offrendo occasioni per la formazione della persona. Poiché tutti gli ambienti sono fonte di crescita, nell'ambito scolastico l'insegnante dovrà costruire un ambiente in cui è stabilito un clima relazionale di fiducia reciproca. Ritengo infatti che qualsiasi attività o sforzo educativo ha sempre anche un impatto sulla persona, cioè sulle qualità della persona e sulle qualità personali (Biesta, 2013, 29).

Mounier, inoltre, sostiene che "la vita personale non sorge già formata con la vita [...], ciascun individuo deve ricominciare la conquista" (1975, 114). L'educazione, dunque, non può non essere "interventista": l'azione dell'educatore diventa necessaria per non lasciare il ragazzo in balia dei suoi apprendimenti e degli influssi negativi dell'ambiente. L'intervento dovrà, come è ovvio, prendere in considerazione le aspettative e gli interessi dell'individuo e, a tal proposito, si parla di educazione liberatrice, in grado di consentire il libero sviluppo della persona. Partendo da queste basi teoriche, l'educazione a scuola non può essere totalitaria, bensì deve essere totale, ovvero mirare allo sviluppo completo della persona (Mounier, 1982, 550).

La visione di uomo che scaturisce dal contributo dei due autori presi in considerazione a nostro parere potrebbe rappresentare la base adatta per la formulazione e l'indicazione di particolari principi operativi che possono essere presi in considerazione per la progettazione di un concreto progetto educativo. Di seguito verrà riportato in modo più esteso l'apporto

teorico di Buber e Mounier considerato essenziale in relazione alla visione antropologica da cui si intende partire.

2. L'Io nel Tu: fra dialogo e comprensione secondo Buber

Nel paragrafo seguente presentiamo il concetto umanistico esistenziale dell'uomo presente in Buber. Sinteticamente è possibile affermare che alla base delle sue idee vi è il concetto che "l'uomo si fa Io nel Tu" (Buber, 1993, 30). Questo avviene a partire dalla relazione madre-bambino in età prenatale in cui il "Tu" della madre si dona all'Io, è disponibile per l'Io e dipende dall'Io. Qui è valida anche la sua affermazione "all'inizio è la relazione" (Buber, 1993, 72). L'uomo stesso dunque può essere compreso solamente in quanto essere in relazione. L'essenza dell'Io si configura come apertura, incontro, dialogo; è in tale relazionarsi che si attua l'autentica libertà dell'uomo (Milan, 1989, 21).

Il dialogo vero e autentico, secondo Buber (1993, 205), è un ideale al quale bisogna tendere e che può essere raggiunto con volontà e con intelligenza. In particolare, nel dialogo autentico, ciascuno dei partecipanti percepisce l'altro o gli altri nella loro esistenza e particolarità. Tra i presupposti fondamentali per lo sviluppo del dialogo autentico vi sono: il riconoscimento, la comprensione e l'accettazione dell'alterità dell'interlocutore (Buber, 1993, 177).

Il primo e principale presupposto per l'avvio di un vero dialogo è il riconoscimento dell'esistenza peculiare dell'interlocutore considerando "ciò per cui egli è altro, essenzialmente altro da me, in questo modo unico, caratteristico, suo proprio, essenzialmente diverso da me, e accetto l'uomo che ho intuito" (Buber, 1993, 304). Ogni relazione reale nel mondo è esclusiva in quanto poggia sull'individuazione che garantisce il riconoscimento reciproco dei diversi. Tale prospettiva di apertura e riconoscimento dell'altro nell'incontro porta con sé una percezione realista dell'altro, una percezione libera da possibili distorsioni e da interesse utilitaristico o da pretese egocentriche (Buber, 1993, 131).

Ulteriore elemento fondamentale per lo sviluppo di un dialogo autentico è la comprensione dell'altro intesa come comprensione della sua alterità nel suo essere determinato e nel suo modo di essere differente da me, nella sua diversità, nelle sue opinioni e convinzioni. Questo concetto di diversità dell'essere umano che sta alla base della complessità dell'uomo, in quanto ognuno è un singolo, è altro nella sua specificità ed unicità, termine considerato non solo ed esclusivamente come presupposto teorico ma soprattutto come valore positivo di ogni essere umano.

Buber (1993, 304) si chiede che cosa significhi in senso stretto comprendere un uomo e cerca di rispondere affermando che "comprendere l'uomo significa sperimentarlo nella sua totalità e concretezza senza astrazioni restrittive". Egli è per condizione, diverso da tutte le cose e dagli altri esseri e non può essere veramente compreso senza che lo si comprenda tra tutti gli uomini come persona nel suo dono spirituale. Concepire un uomo significa quindi percepire la sua totalità come persona, offrendo "il contributo dello spirito", realizzato attraverso una conversazione autentica in cui ognuno dei partecipanti apporta genuinamente se stesso in quanto persona (Buber, 1993, 311).

In questa prospettiva intuire un uomo significa, dunque, percepire la sua "totalità come persona determinata dallo spirito, riconoscere il centro dinamico che imprime ad ogni sua manifestazione, azione e comportamento, il segno comprensibile dell'unicità" (Buber, 1993, 304). In altre parole si tratta di cercare di comprendere l'uomo nella molteplicità delle sue relazioni con gli altri.

Fino a questo punto sono stati presentati alcuni dei principi generali dell'antropologia

dialogale di Buber a cui fa seguito la presentazione di alcuni atteggiamenti atti a favorire il dialogo autentico, per poi passare a considerare l'influenza del dialogo, ed in particolare della relazione, all'interno della prospettiva educativa di Buber.

2.1. Verso una promozione del dialogo

L'uomo concepito come essere aperto, dialogante e in relazione con gli altri costituisce una delle note più caratteristiche della visione antropologica di Buber. In questo contesto l'apertura è un presupposto e, allo stesso tempo, un atteggiamento, dai quali dipende non solo la realizzazione ma anche l'auto trascendenza dell'essere umano che può essere realizzata solo nell'apertura e nel dialogo con l'Altro e con gli altri in quanto, come afferma l'autore "ogni singolo Tu è una breccia aperta sul Tu eterno" (Buber, 1993, 111).

Un altro atteggiamento che concorre alla comprensione dell'altro e alla realizzazione del vero dialogo è l'ascolto autentico: è importante saper tacere e fare silenzio quando è necessario, lasciando spazio alla voce dell'altro per poter ascoltare. A tale proposito Buber (1993, 187) parla del "silenzio comunicativo" descrivendolo come quella manifestazione che avviene mediante il gesto espressivo, lo sguardo o l'atteggiamento del corpo di uno verso l'altro, che denunciano o che permettono di leggere o interpretare più facilmente quanto sta accadendo.

L'autore fa riferimento inoltre, ad un atteggiamento di "accoglienza e accettazione dell'altro nella sua alterità reale, non come io penso che sia, bensì come realmente è; l'altro che pensa in un altro modo e che pensa un'altra cosa" (Buber, 1993, 291).

In questo contesto, s'insiste sul fatto che "vivere nella direzione dell'altro uomo è vivere in direzione della sua persona, del suo essere non pensato ma come realmente è, accettandolo non combattendolo ma rendendolo presente e autenticandone la sua presenza (Buber, 1993).

Alla base di qualsiasi relazione diventa allora fondamentale la comunicazione tra emittente e ricevente. Nel contesto del discorso sui movimenti, motivi o moventi fondamentali del dialogo, Buber (1993, 207) parla di un "atteggiamento" essenziale che implica tensione ed attenzione di tutta la persona, con tutto il corpo e tutto l'essere rivolto verso l'altro, verso la totalità dell'altra persona, in contrapposizione ad un "atteggiamento apparente", che è più superficiale, parziale, mancante di interiorità e probabilmente di "orientamento solo sentimentale"; un "atteggiamento durevole", come contrapposto ad un "atteggiamento momentaneo o passeggero", che indica la serietà e responsabilità con la quale si voglia trattare l'altro e l'intenzione di perseverare nella relazione, o l'intenzione di voler solo giocare con l'altro e volerlo trattare come una cosa od un oggetto. Da questi atteggiamenti dipende che il dialogo sia vero o solo apparente (Buber, 1993, 208). Pertanto risulta di estrema importanza che un insegnante sia in grado di sviluppare alcune competenze come, appunto, la capacità di prendere decisioni e di proporsi in modo libero, cosciente e adulto. La fiducia rappresenta per l'autore, "lo spirito del dialogo e l'atmosfera del dialogo autentico" che spinge gli interlocutori ad esporsi, a "dire ciò che bisogna dire" (Buber, 1993, 311-312). Infatti, come verrà sottolineato più volte all'interno del presente elaborato, riprendendo il pensiero di autori quali Franta (1982, 42), Polito (2000, 52) e Gordon (2005, 11), è importante che un insegnante sappia offrire affidabilità e accoglienza, permettendo all'alunno di sentirsi accettato, "in grado di". Ciò rappresenta, per gli insegnanti, una risorsa necessaria per la conduzione positiva ed il clima generale della classe, e, per gli alunni, la base per la creazione dei propri rapporti nel futuro.

Gli atteggiamenti di fiducia, di franchezza e di sincerità si contrappongono ad un atteggiamento difensivo, che è sinonimo di apparenza o di mascheramento e che impedisce

il dialogo. È importante poter offrire aiuto ad una persona in modo aperto e leale, attraverso una condizione e posizione di assoluta parità (io sono ok, tu sei ok), al fine di sviluppare un senso di accettazione incondizionata e quindi una comunicazione autentica della relazione.

Infine, l'autore fa riferimento alla presentificazione come il fatto di "accettare, affermare e confermare" l'altro nell'incontro; e anche se non si riferisce specificamente all'empatia, parla della "capacità di sperimentare concretamente in me ciò che prova l'altro, in modo che questo dolore diventi sensibile, concreto" (Buber, 1993, 292). Infatti, diversi autori come Scilligo (1999a, 14), Franta (1982, 42) e Polito (2008, 102-103) soffermano il loro pensiero sull'empatia, considerata un atteggiamento generale dell'insegnante verso l'allievo, come livello di confronto fra sé e l'altro, una qualità che caratterizza un'interazione positiva, nel momento in cui si sceglie di aprirsi all'altro in modo funzionale alla crescita.

2.2. La relazione educatore-educando-mondo: quali implicazioni pedagogiche?

L'educazione secondo Buber (2009, 83) è un'esperienza importantissima, imprescindibile, che fa parte dell'esperienza umana e la qualifica. Non riguarda solo il singolo individuo ma la vita di tutta la comunità, si attua per mezzo di relazioni interpersonali e per questo è ricca di complessità e problematicità. Si può comprendere la complessità che l'autore attribuisce al tema dell'educazione dalla seguente definizione: "Educare significa fare che una selezione del mondo agisca su di una persona attraverso un'altra persona" (Buber, 1993, 179).

Alla base dell'educazione c'è quindi una relazione imprescindibile che lega l'educatore, l'educando e il mondo. Più avanti si analizzerà come sia necessario che l'io, per raggiungere l'autonomia all'interno della relazione, parta dal presupposto che la sua singolarità interagisce inevitabilmente con un Tu, generando una relazione interpersonale in una prospettiva Altro-me e diverso da me. Come abbiamo visto, questa dinamica relazionale per compiersi in modo autentico deve sottostare ad un principio: quello dialogico, che presuppone il pieno riconoscimento dell'alterità secondo una prospettiva di apertura che ascolta, promuove e sollecita. In questa logica si presuppone una piena apertura nei confronti dell'altro, affinché sia l'educatore che l'educando possano realizzarsi attraverso la reciprocità della loro azione, avendo come costante riferimento il mondo. In tale prospettiva la relazione educativa è a carattere interattivo in quanto gli interlocutori si pongono come soggetti attivi in grado di contribuire al processo educativo dell'uomo ed è contrassegnata dalla reciprocità, dall'autentica accoglienza e dalla continua e potenziale presenza dei soggetti educativi (Buber, 2009, 12).

In particolare, il mondo circostante, che comprende natura e società, educa l'uomo suscitandone le forze mediante i suggerimenti offerti. In tale processo l'educatore opera una selezione del mondo agente e il mondo diventa il vero soggetto dell'agire educativo (Buber, 1993, 168). Dunque, l'educatore dovrebbe leggere il mondo e trarre da esso forze creative di cui l'educando ha bisogno per la costruzione del suo essere. In tale prospettiva, come afferma Buber (1993, 181), "l'educatore si educa per divenire strumento". A sostegno di questa idea Cerrocchi (2002, 6) sostiene che le potenzialità del gruppo classe risultano insite nella capacità dell'insegnante di operare coniugando soggettività personale e soggettività di gruppo, ossia creando un equilibrio tra la soddisfazione dei bisogni individuali e dei bisogni di gruppo, sia a livello cognitivo che a livello affettivo.

I tre soggetti della dinamica educativa, educatore-educando-mondo, si esprimono nell'interazione attraverso modalità sempre nuove e dense di reciproche influenze. Infatti l'educazione, all'interno di un'esistenza che si configuri come autentica, comporta una chiara determinazione, un'intenzionalità che pervade le dinamiche interpersonali coinvolgendo ciascuno nella responsabilità, nella decisione di fronte a se stesso, di fronte agli altri, di fronte

al mondo (Milan, 2008, 47).

In particolare Buber (2009, 20) concepisce la relazione educativa specifica tra educatore ed educando, come un'interazione nella quale l'altro è visto come "prossimo" o più esattamente come "compagno di cammino" che bisogna cercare di intendere, comprendere e confermare nella sua unicità, integrità e totalità, e che bisogna riconoscere come un interlocutore in una relazione diadica.

In tale prospettiva l'autore chiarisce la funzione dell'educatore e dell'educando nel divenire della relazione educativa. L'educando è considerato come "discepolo", ossia colui che interagisce in una relazione che può essere autentica ed educativa solamente per la reciproca influenza. Il discepolo è considerato non passivamente come se fosse una "tabula rasa", bensì come un autentico interlocutore, attivo e spontaneo, con potenzialità latenti come la capacità di iniziativa e di discussione, che può anche contribuire alla crescita e al processo di educazione permanente dello stesso educatore (Buber, 1990, 20-22).

D'altra parte l'educatore rappresenta l'attore primo dell'educazione in quanto ne determina l'autenticità e l'efficacia ed è inoltre chiamato ad aiutare il soggetto educativo a realizzare, nella dimensione dell'io-Tu, un'esperienza autentica (Buber, 2009, 21). L'educatore nel rapporto educativo dovrebbe saper cogliere l'implicita domanda che l'educando invia e tentare di rispondere in modo pertinente.

In tale prospettiva l'educatore, nella relazione pedagogica, realizza una doppia esperienza: da una parte quella di educare, in cui sperimenta la ricchezza della possibilità, dall'altra quella di essere educato, vivendo la realtà del limite, del proprio confine nella relazione con l'altro (Buber, 1993, 180).

L'educatore dovrebbe essere in prima persona testimone di valori vissuti, poiché considerato un punto di riferimento, per cui si ritiene auspicabile che possa essere detentore di una chiara costellazione di valori, di obiettivi educativi. Inoltre, l'ideale dell'uomo è tendere verso "un'esistenza autentica" che corrisponde all'ascoltare e rispondere a tutto ciò che attimo per attimo "sta di fronte all'uomo" (Buber, 1993, 230).

Un presupposto fondamentale nella relazione educativa è la fiducia di base che l'educando nutre verso l'educatore e verso il mondo nel quale vive. Entrambi gli aspetti sono considerati come opera e compito dell'educatore verso i suoi discepoli, in quanto dipende soprattutto dall'educatore il clima di fiducia che si può creare nella relazione educativa. Buber (1990, 32-33) fa derivare da questo fondamentale presupposto della fiducia lo sviluppo delle capacità dell'alunno di ascoltare, domandare e dialogare. Solo se l'alunno percepisce che l'educatore sta lì proprio per lui, per assisterlo ed accompagnarlo nel suo processo educativo, apprende ad avere fiducia, aprendosi così al dialogo educativo.

Tale processo di conquista della fiducia fondamentale nella relazione educativa è descritto da Buber (1990, 32-33) in questi termini: "Quando si è conquistata la fiducia del giovane e la sua resistenza a essere educato è stata vinta, succede qualcosa di particolare, accetta l'educatore come persona. Sente che può avere fiducia di quest'uomo; che quest'uomo non trarrà alcun vantaggio senza fare riferimento a lui, esattamente perché sta diventando parte della sua vita, accogliendolo prima di desiderare di influire su di lui. Ed è così come impara a domandare".

La polarità io-Tu, nell'incontro interpersonale è stata trattata da Buber in modo diffuso; essa ci consente di comprendere meglio la straordinaria profondità della dinamica educatore-educando, la reciprocità che la dovrebbe caratterizzare e la necessità dell'inscindibile legame in cui la diversità del soggetto educativo va preservata e valorizzata. Di fatto l'essere umano per prendere coscienza della propria identità e per il consolidamento della stessa ha bisogno dell'alterità, che precede l'autocoscienza e l'atto di pensare (Buber, 1993, 66).

In questa prospettiva da un punto di vista pedagogico lo sviluppo dell'identità è legato

alla necessità di un modello di identificazione che prevede qualcuno con cui identificarsi. Difatti lo sviluppo del pensiero e dell'affetto nel bambino è indissolubilmente legato "allo sviluppo della richiesta del Tu, alle soddisfazioni o alle disillusioni di questa richiesta, al gioco dei suoi esperimenti e alla tragica serietà del proprio disorientamento" (Buber, 1990, 57).

Tali presupposti portano a concepire la relazione educativa secondo la complessa dinamica Io-Tu che conduce al raggiungimento di alti livelli di reciprocità e soltanto in questa dimensione l'io si educa e si costituisce come esistenza autentica. Secondo questo orientamento nella relazione e nella reciprocità "il Tu opera sull'io come l'io opera sul Tu" (Buber, 1993, 70). La relazione educativa fondata sulla prospettiva dell'io-Tu conduce l'educando a sviluppare la sua capacità di critica, di selezione e di azione e di essere responsabile in prima persona. A tal proposito, infatti, Buber (1990, 35) afferma: "Educare significa fare in modo che una parte del mondo agisca attraverso una persona su un'altra, è perché l'altra persona lo permette o lo consente".

In conclusione si desidera sottolineare come il fine dell'educazione debba essere la persona nella sua totalità, compresa sia nella sua presente concretezza sia nelle sue possibilità future (Milan, 2008, 51). In ambito pedagogico le considerazioni di Buber hanno portato ad evidenziare l'importanza del rapporto educativo ponendo l'io-Tu a fondamento primo dell'educazione e mettendo in luce anche i benefici che lo stesso educatore ricava dall'incontro con l'educando in quanto a quest'ultimo è consentito di essere "protagonista".

Dopo aver illustrato in linea generale l'apporto teorico buberiano si analizza il contributo di Mounier che offre spunti interessanti relativi al quadro teorico ed al modello di riferimento preso in considerazione.

3. L'essere in, l'essere per, l'essere con: la prospettiva di Mounier

Nei paragrafi successivi si esplicita il concetto di uomo come "essere in relazione" così come viene descritto nella filosofia umanistica di Mounier (Mounier, 2004, 48). Secondo Campanini (2004, 12) il cammino di lenta costruzione e di graduale affermazione della persona passa attraverso la qualità della relazione. Infatti, Mounier (1983, 69) afferma che la persona è essenzialmente relazione ed incontro con l'altro ed il dialogo fra l'"io" e il "tu", è strutturalmente costitutivo dell'essere, dal momento che dire persona è appunto dire relazione.

Con il concetto di relazione Mounier riprende l'affermazione di Buber (1993, 79) che rivendica l'idea che in principio c'è la relazione in quanto "l'uomo diventa io, al contatto con il Tu". La relazione posta all'inizio e come punto di partenza fra l'"io" e il "Tu" è intesa come sentimento di appartenenza nel senso che siamo l'uno per l'altro (Mounier, 2004, 50-53).

Illiceto (2008, 250) rintraccia la concezione di essere in relazione di Mounier a partire dall'esplicitazione di tre strutture intrecciate tra loro, le quali costituiscono tre passaggi esistenziali fondamentali: "l'essere in, l'essere per, l'essere con".

La relazione cambia radicalmente il modo di essere dell'io, in quanto, se io sono in relazione, vuol dire che l'altro con cui sono in interazione non è accidentale rispetto a me, non è un supplemento, ma è necessario al mio io quanto il mio stesso io. In tal senso si può dire che la relazione fa entrare in scena l'alterità nel cuore della stessa identità (Mounier, 1984, 95). L'altro non è uno scarto, un derivato, ma un luogo originario che mi costituisce nel mio essere fin dall'inizio. Dunque, tenendo conto delle tre strutture interdipendenti del concetto di essere, possiamo dire che "l'essere in" (l'altro in cui si è) è il cominciamento; "Il tu è ciò che dà il cominciamento all'io, ciò mediante cui il mondo diventa chiaro all'io, il perno intorno al quale ruota l'io per l'autocoscienza e per l'eterocoscienza" (Ducci, 2002, 51); "l'essere per"

(l'altro per cui si è) è il compimento, "l'essere con" (l'altro con cui si è) è l'attraversamento. E così cominciamento, attraversamento e compimento sono i tre tempi nei quali si articola e si svolge l'esistere della persona.

Secondo Illiceto (2008, 254-255) possiamo individuare, ispirandoci al pensiero di Mounier, le seguenti direzioni del nostro "essere in relazione": la relazione con Sé stesso, che fa riferimento alla dimensione dell'identità in cui si evidenzia il rapporto tra l'io e il Sé che definisce l'interiorità della persona; la relazione con Dio, che è relativa alla dimensione religiosa che costituisce "la struttura ultima" ed anche "la struttura prima" ed evidenzia la trascendenza come aspetto fondamentale dell'essere persona; e la relazione con gli altri, che concerne la dimensione comunitaria la quale si colloca in rapporto alla socialità, all'interpersonalità ed evidenzia la responsabilità di ogni persona nei confronti della comunità.

Tali relazioni nel vissuto della persona non sono separabili ma intrinsecamente intrecciate, correlate tra di loro in quanto l'una fornisce all'altra la piattaforma per ulteriori sviluppi dell'essere della persona (Mounier, 2004, 59).

Mounier parte dal presupposto che l'uomo sia alla costante ricerca di Sé per riuscire a stabilire una relazione con il Totalmente Altro. In questa ricerca arriva a trovare anche il volto dell'altro. La relazione con l'altro caratterizza l'essere della persona, mentre colui che abbandona la ricerca dell'altro per rinchiudersi nel proprio sé non trova un posto tranquillo perché non riesce a realizzarsi come persona. In effetti ci spiega Mounier (2004, 77-78): "Ritirarsi dall'agitazione non significa trovar riposo. Chi scendendo in se stesso, non si ferma alla quiete dei primi ripari, ma decide di condurre l'avventura fino in fondo, viene ben presto precipitato lontano da ogni rifugio". Coloro che si volessero fermare alla propria interiorità dovrebbero considerare le parole dell'autore quando dice: "Bisogna uscire dall'interiorità per mantenere l'interiorità" (Mounier, 2004, 83).

L'uomo che trova se stesso non ritrova tutto, perché al se stesso ritrovato dall'io manca l'altro, in quanto si accorge che questo se stesso ritrovato è per un altro. L'essere fatto per un altro è insito nella natura dell'io (Lamacchia, 1981, 177-240, 226-227).

La persona, per il fatto stesso che esiste, tende a rapportarsi con l'altro, si espone, ed è per sua natura comunicabile. Muoversi nella direzione dell'altro è la chiave secondo Mounier (2004, 80) per realizzare l'essere della persona. Dopo aver considerato l'importanza dell'alterità nella relazione io-Tu analizziamo di seguito la dimensione comunitaria espressa nella prospettiva del noi, e successivamente, dopo aver illustrato l'importanza della comunità che si fonda sulla persona e sulla relazione che questa stabilisce con l'altro e con gli altri, si analizza la prospettiva educativa di Mounier a partire dalla sua antropologia.

3.1. Il "Noi persona": la comunità

La relazione che si sviluppa tra l'io e il Tu, in cui il Tu è l'altro fuori da sé a cui ci si rivolge, trascende e diventa nell'ottica di Mounier (2004, 67) il Noi che rappresenta il nucleo da cui si sviluppano i membri di una comunità. Il Noi presente nell'io e nel Tu, li trascende come un'entità nuova che non esisteva prima del loro incontro. L'io, il Tu, il Noi sono impensabili gli uni senza gli altri, tuttavia ognuno di essi è radicato autonomamente nell'essere.

L'autore si distacca dai suoi contemporanei, con un'intuizione originale, pensando il noi con i lineamenti di una persona che emerge sempre più chiaramente in relazione alla qualità del rapporto (Mounier, 1984, 155). Egli centra il suo discorso sulla qualità del rapporto interattivo introducendo il concetto del noi persona: "Due esseri che si amano attraverso queste profondità arrivano a formare con le loro due persone una persona nuova. E quando le persone sono molte, quando sono centomila, non si ha vera comunità se non raggiungendo una fusione simile a quella che lega due persone. Una comunità è una persona nuova"

(Mounier, 2004, 69). In tale prospettiva l'esito della filosofia della relazione di Mounier porta ad un recupero della persona nella sua dimensione sia individuale che comunitaria. Secondo il filosofo francese ricostruire la persona significa ricostruire lo spazio comunitario e allo stesso tempo agire sulla comunità per ricostituire l'essere frammentato della persona (Illiceto, 2008, 341).

Nell'ottica di Mounier (1984, 94) la comunità è elemento costitutivo della persona a partire dalla sua sfera interiore e la porta ad aprirsi relazionandosi con gli altri. La comunità diviene, in questo senso, luogo di inclusione ed è anche il luogo in cui l'uno si prende cura dell'altro; essa è luogo di appartenenza ma allo stesso tempo spazio di impegno e di responsabilità. La cura dell'altro e l'attenzione che gli si rivolge non vanno mai disgiunte dalla cura di sé e dalla propria dimensione interiore. La cura del soggetto, quindi, si basa sul riconoscimento dell'altro nella consapevolezza della sua unicità e irripetibilità. La responsabilità deve essere intesa sempre come personale e comunitaria: questo è il modo per poter creare spazi collettivi personalizzanti che permettono di sfuggire dall'impersonale e dai processi di spersonalizzazione. La comunità in particolare si fonda su un doppio esercizio della responsabilità: rispondo di me all'altro e rispondo dell'altro già in me, per poter poi rispondere di lui a lui stesso e a me. Ciò vuol dire che solamente chi nella propria solitudine assume se stesso come persona riesce ad assumere gli altri come altrettante persone. La relazione con se stessi e quella con gli altri si compenetrano in modo indissolubile (Illiceto, 2008, 343-344).

Si ritiene necessario che la persona impari a stare con se stessa in solitudine, creandosi uno spazio interiore, se intende poi relazionarsi in modo positivo con gli altri nello spazio comunitario. La rivoluzione personalista rivendica l'importanza di questo spazio interiore come mezzo per costruire lo spazio comunitario. Non si può infatti costruire uno spazio comunitario senza allo stesso tempo costruire lo spazio personale della propria interiorità (Illiceto, 2008, 345).

Il termine "relazione" (dal latino *relatio - onis* a sua volta derivante dal verbo *referre*) significa "riportare indietro, volgere" e, in senso più ampio, "riconduurre, riportare a Sé". Implica dunque un movimento di andata e ritorno: mettersi in relazione vuole dire portare l'altro a Sé e poi anche rimandare all'altro. In tutto questo la persona diventa il principio unificante della comunità. L'unità della comunità sorge nel contesto dell'unità della persona e solo chi fa unità dentro di sé, in un Sé già da sempre relazionato ed aperto agli altri, unisce gli altri a sé, e si unisce agli altri come parte di Sé.

Si creano in questo modo all'interno della comunità dei legami indissolubili che fanno sì che ognuno senta l'altro come l'altra parte di sé, percependo allo stesso tempo se medesimo come anello che tiene il tutto della comunità in sé. Avendo dentro di sé la comunità, ognuno porta i volti di ciascuno. Rispondere della comunità significa rispondere di ogni suo membro colto nella sua dimensione personale e sociale (Illiceto, 2008, 351).

3.2. L'eredità pedagogica di Mounier

Mounier non ha lasciato una riflessione pedagogica organica, tuttavia ha dato il suo contributo anche a questa disciplina con spunti di grande interesse. Per gli aspetti del personalismo mounieriano, più direttamente rivolti alla problematica educativa, va detto che essi risultano ancora attuali, nonostante sia mutato il contesto socio culturale nel quale sono fioriti. L'eredità pedagogica di Mounier può essere sintetizzata nei seguenti cinque nuclei tematici proposti da Caimi:

1) Fenomenologia della persona e dell'educazione

L'antropologia personalistica di Mounier è concentrata intorno a categorie chiave come l'incarnazione, la vocazione, la comunione, la trascendenza, la conversione, l'impegno.

Questi concetti pongono premesse importanti e suggestive per lo svolgimento di un discorso pedagogico aperto sull'intero orizzonte delle dimensioni costitutive e dei processi evolutivi dell'uomo.

La sua antropologia dischiude condizioni di possibilità per un'educazione intrisa di motivi di fiducia nella persona e nel suo desiderio di autodeterminarsi in ragione del bene (Caimi, 2005, 247).

2) Struttura e qualità della relazione educatore/educando

Mounier (2004, 54) prende le distanze da ogni ipotesi di autoritarismo o di dirigismo nei confronti dell'educando, infatti afferma: "Una persona si suscita con un appello, e non si fabbrica con l'addestramento".

Franta (1988, 55) si avvicina al pensiero di Mounier quando rivendica l'importanza di trovare un'alternativa valida all'educazione autoritaria che risiede nella prospettiva di una guida autorevole. Dalla prassi educativa del filosofo francese emerge l'idea dell'educatore come di colui che è chiamato a stimolare e risvegliare la persona, in un rapporto fondato su una matura consapevolezza testimoniale e carica di intensa tonalità valoriale.

Il modello relazionale personalistico nutre piena fiducia nei confronti sia della persona in crescita, sollecitata ad aprirsi con speranza al futuro, sia dell'educatore, invitato a credere in sé stesso e nell'altro rifuggendo da atteggiamenti rinunciatari e pessimistici (Caimi, 2005, 248).

3) Educazione alla vita democratica

L'idea di democrazia costituiva il tratto distintivo della società "personalistica e comunitaria" agognata da Mounier (1984, 234). Egli dava importanza alla dimensione partecipativa del cittadino, quale espressione di un "protagonismo democratico" derivante dalla stessa vocazione sociale della persona.

Per maturare consapevolezze e stili comportamentali in questo senso, l'educazione diveniva insostituibile. Le compete, inoltre, di maturare, sia nei giovani sia negli adulti, una coscienza democratica nutrita di senso civico, di gusto partecipativo, di disponibilità ad accogliere le sfide della "nuova cittadinanza" (Mounier, cit. in Caimi, 2005, 248).

4) Appello ad una coraggiosa formazione cristiana

Il filosofo francese, all'interno dell'ipotizzato quadro di rinnovamento personalistico e comunitario, assegna un ruolo e delle responsabilità ai credenti.

Il profilo di cristiano da lui definito (un uomo con il gusto dell'interiorità, libero, amante della *parresia*, impegnato, disponibile al dialogo con tutti nutrito di speranza, libero dalle ambizioni di potere, consapevole dell'autonomia delle realtà temporali) conteneva, *in nuce*, i valori indispensabili per attrezzare convincenti itinerari spirituali e formativi. Mounier (cit. in Caimi, 2005, 250) lascia un'eredità a chi, nei diversi contesti ecclesiali, riflette e opera per un'educazione del credente.

5) Responsabilità delle istituzioni educative

L'educazione del minore deve tendere, secondo l'impostazione mounieriana, alla tutela della sua piena e libera maturazione umana nel rispetto della sua autonomia. Non si può intervenire sul soggetto in crescita indottrinandolo.

A tale rischio, seppure in misure e forme differenti, sono esposte le varie agenzie educative quali famiglia, scuola, associazioni giovanili, organismi per il tempo libero (Caimi, 2005, 249).

In questa prospettiva, analogamente Pellerey (1999, 199) afferma che i luoghi privilegiati del dialogo educativo si trovano all'interno della dimensione comunitaria, dove nella relazione con l'altro, si prospetta un orientamento culturale e valoriale che dà senso all'esperienza umana e sociale.

4. Rilievi conclusivi

Quanto affrontato finora ci ha permesso di soffermarci sull'idea di uomo (studente) che s'intende formare. Per far questo si sono scelti i pensieri di Buber e Mounier che, meglio di altri, sintetizzano l'aspetto relazionale dell'agire educativo. Analizzando l'apporto di Buber si è posto l'accento sulla relazione Io-Tu e sulla nozione di dialogo fondamento della sua filosofia. Infine, si è brevemente illustrata la prospettiva educativa di Buber, sottolineando le implicanze pedagogiche della relazione Io-Tu. Allo stesso modo è stato preso a completamento il pensiero di un altro autore, Mounier, che, al pari del primo, considera l'uomo come essere relazionale. In questa linea è stata esaminata la dimensione del noi che caratterizza la comunità e sono stati individuati gli spunti pedagogici che delimitano la riflessione dell'autore.

Secondo la visione degli autori, l'essere umano, o meglio la persona, necessita di un percorso individuale in quanto ha bisogno di risanare le relazioni con se stesso, trovare un suo "centro" per ristabilire l'equilibrio dei propri rapporti con il mondo delle cose e per curare e guarire le relazioni con i suoi simili. L'educazione deve, quindi, partire dall'essere umano singolare, dalla riscoperta della sua vocazione e missione nel mondo, dalla formazione e costruzione del suo carattere e della sua personalità, dalla ristrutturazione e configurazione del suo centro vitale e dalla capacità di prendere iniziative a vantaggio della comunità. Nello specifico l'antropologia filosofica di Buber (cit. in Milan, 2008, 30) vede la persona umana come "soggetto di relazione dialogale", e quella di Mounier (cit. in Danese, 2005, 34) sostiene che "la relazione realizza l'essere della persona".

Dunque, il nucleo centrale espresso dalla filosofia dei due autori è la considerazione della relazione come categoria e dimensione antropologica fondamentale. In particolare, si ritiene che i contributi antropologici presentati da Buber e Mounier siano significativamente legati alla prospettiva che si intende seguire, soprattutto per quel che riguarda la visione dell'uomo come essere animato da una tendenza intrinseca a sviluppare le proprie potenzialità, facendo esplicitamente riferimento a quel dinamismo "naturale", che spingerebbe l'uomo verso il completamento ed il miglioramento. Da questa prospettiva emerge una visione "ottimistica" dell'uomo, a cui si aggiunge la fiducia nelle capacità di introspezione e la possibilità di risolvere i problemi che gli impediscono la piena soddisfazione.

Il presupposto di base dal quale si parte è che il benessere della persona può essere recuperato e conservato in qualsiasi momento della vita attraverso processi interpersonali. Un altro presupposto è che le relazioni interpersonali con le persone significative influenzano, attraverso processi di apprendimento, sia la percezione interpersonale che il comportamento interpersonale e sono, inoltre, fondamentali per lo sviluppo della mente.

Ritengo che il punto della istruzione non è che gli studenti apprendano, ma che apprendano qualcosa, che lo apprendano per ragioni particolari e che lo imparino da qualcuno. Domande di contenuto, scopo e relazioni sono esattamente ciò che distingue una discussione generale sull'apprendimento da una discussione concreta sull'educazione. L'istruzione, per dirla in modo diverso, non è concepita in modo che i bambini e i giovani possano imparare - cosa che possono fare ovunque - ma in modo che possano imparare cose particolari (nel senso più ampio del termine) all'interno di particolari relazioni e per ragioni particolari. Quest'ultima dimensione - che riguarda la questione dello scopo - è la più fondamentale, perché è solo una volta che abbiamo articolato ciò che vogliamo che i nostri programmi e sforzi educativi producano, che possiamo prendere decisioni sui contenuti e su il tipo di relazioni che sono più favorevoli a questo. Senza un senso di scopo potrebbe esserci apprendimento ma non educazione. Questo è il motivo per cui potremmo dire che l'educazione non è semplicemente una pratica che è caratterizzata dalla presenza di scopi, ma

che è in realtà una pratica costituita da uno scopo (Biesta, 2010a, 76).

Si ritiene che tali contributi possano porsi come importante stimolo alla proposta psicoeducativa che si intende realizzare, poiché sottolineano la rilevanza del porre l'accento sulla centralità della persona (del Tu e non dell'Io) evidenziando la preminenza della relazione con gli altri e con il "Totalmente Altro". La persona non cerca in maniera prioritaria l'autorealizzazione bensì l'autotrascendenza, dando valore all'identità mai dissociata dall'alterità.

Pertanto, l'oggetto dell'educazione a cui si intende fare riferimento è la "persona" cioè l'uomo nella sua essenzialità, integralità e profondità al di là di ciò che immediatamente ci appare. Si ritiene, dunque, che tali approcci designino l'ideale di uomo a cui l'azione educativa dovrebbe ispirarsi e mirare.

Bibliografia

- AMADINI M., *Ontologia della reciprocità e riflessione pedagogica. Saggio sulla filosofia dell'amore di Maurice Nédoncelle*, Milano, Vita e Pensiero, 2001.
- BIESTA G.J.J. *Good Education in an Age of Measurement: Ethics, Politics, Democracy*, Boulder, London , Paradigm Publishers, 2010b.
- BIESTA G.J.J. *The Beautiful Risk of Education*, London , Paradigm Publishers, 2013.
- BUBER M., *Il principio dialogico e altri saggi*, Milano, San Paolo, 1993.
- BUBER M., *Il cammino dell'uomo secondo l'insegnamento chassidico*, Magnano, Qiqajon, 1990.
- BUBER M. - PENTINI A.A. (Edd.), *Discorsi sull'educazione*, Roma, Armando Editore, 2009.
- CAIMI L., *Ripensando al personalismo pedagogico di Mounier*, in TOSO M. - FORMELLA Z. - DANESE A., *Emmanuel Mounier. Persona e umanesimo relazionale. 2*, Roma, LAS, 2005, 233-250.
- CAMPANINI G., *Introduzione*, in MOUNIER E., *Il Personalismo*, Roma, AVE Editrice, 2004.
- CERROCCI L., *Relazione e apprendimento nel gruppo-classe*, Bari, Adda, 2002.
- DANESE A., *Da Mounier a Ricoeur. Verso l'umanesimo relazionale*, in TOSO M. - FORMELLA Z. - DANESE A., *Emmanuel Mounier. Persona e umanesimo relazionale. 1*, Roma, LAS, 2005, 29-49 DUCCI E., *Essere e comunicare*, Roma, Anicia, 2002.
- FRANTA H., *Individualità e formazione integrale*, Roma, LAS, 1982.
- FRANTA H., *Atteggiamenti dell'educatore. Teoria e training per la prassi educativa*, Roma, LAS, 1988.
- GORDON T., *Relazioni Efficaci. Come costruirle, come non pregiudicarle*, Molfetta, La Meridiana, 2005.
- ILLICETO M., *La persona: dalla relazione alla responsabilità*, Troina, Città aperta edizioni, 2008.
- LAMACCHIA A., *Gli esistenzialismi. Emmanuel Mounier*, Bari, Ecumenica, 1981. MILAN G., *Relazioni interpersonali a scuola*, Padova, CLEUP Editrice, 1989.
- MILAN G., *Educare all'incontro. La pedagogia di Martin Buber*, Roma, Città Nuova Editrice, 2008.
- MOUNIER E., *Refaire la Renaissance*, in "Esprit", 1 (1932) 5-51.
- MOUNIER E., *Che cos'è il personalismo?*, Milano, Einaudi, 1975.
- MOUNIER M., *Manifesto al servizio del personalismo comunitario*, Bari, Ecumenica, 1982.
- MOUNIER E., *Dalla proprietà capitalista alla proprietà umana*, Bari, Ecumenica Editrice, 1983.
- MOUNIER E., *Rivoluzione personalista e comunitaria*, Bari, Ecumenica Editrice, 1984.
- MOUNIER E., *Il personalismo*, Roma, AVE, 2004.
- NANNI C., *Pedagogia*, in PRELLEZO J. M. - NANNI C. - MALIZIA G. (Edd.), *Dizionario di scienze dell'educazione*, Torino, LDC - LAS - SEI, 2008a, 851-854.
- PELLERER M., *Educare. Manuale di pedagogia come scienza pratico-progettuale*, Roma, LAS, 1999.
- POLITO M., *Attivare le risorse del gruppo classe. Nuove strategie per l'apprendimento reciproco e la crescita personale*, Trento, Erickson, 2000.
- POLITO M., *Comunicazione positiva e apprendimento cooperativo. Strategie per intrecciare il benessere in classe e successo formativo*, Trento, Erickson, 2008.
- SCILLIGO P., *Io e Tu (Vol. I). Parlare Capire e Farsi capire*, Roma, IFREP, 1999a.
-

La costruzione di sé nell'adolescenza e nella gioventù

Antonio Dellagiulia
Istituto di Psicologia, Università Pontificia Salesiana

Roma, 11 marzo 2018

Come guardo
all'adolescente?



► L'adolescenza è in effetti un tempo di sospensione in cui i significati dell'infanzia si allontanano, mentre quelli dell'età adulta cominciano solo a intravedersi. Si cerca di differenziarsi dai propri genitori, si entra in un corpo sessuato e si acquisisce una sempre maggiore autonomia.

► Breton, 2015

I compiti di sviluppo non sono [...] difficoltà che esistono per ogni adolescente, sempre uguali e inevitabili. Bensì si definiscono nel rapporto tra l'individuo, la sua appartenenza sociale e l'ambiente in cui è inserito: in certe condizioni sono numerosi ma possono essere affrontati senza drammi, in altre appaiono particolarmente difficili, creando frustrazioni, angoscia, senso di impotenza che portano inquietezza, aggressività e, al limite, apatia. Più che parlare di singoli compiti di sviluppo, può avere senso considerare classi di compiti legate a quelli che sono i cambiamenti che definiscono l'adolescenza. (Palmonari, 2011, p. 45)



In questo senso avremo compiti di sviluppo in rapporto con l'esperienza della pubertà, l'allargamento degli interessi personali e sociali, l'acquisizione del pensiero ipotetico-deduttivo e le problematiche dell'identità o della riorganizzazione del concetto di sé (Palmonari, 1991; 2011, p. 45).

Così la nozione compiti di sviluppo, collegata ai principi della teoria focale, rappresenta un criterio unitario grazie al quale analizzare i diversi eventi che l'adolescente è chiamato ad affrontare verso la costruzione dell'identità personale, compito che include in sé tutti gli altri.

A. Compiti di sviluppo legati alla pubertà e alle pulsioni sessuali



Accettazione del corpo

Integrazione delle pulsioni sessuali

Relazioni con l'altro sesso

B. Compiti di sviluppo legati alle competenze cognitive

Capacità di coping

Competenza emotiva

Efficacia nello studio



C. Compiti di sviluppo legati alle relazioni



Relazione con gli amici.

Sviluppo dell'autonomia

D. Compiti di sviluppo legati alla costruzione dell'identità personale



Acquisizione dell'identità.

Conoscenza e coerenza di sé

Senso e soddisfazione della vita

«Un padre-amico smette di essere un padre e non è un amico. E per genitori dimissionari, il bambino-sovrano diventa un adolescente tiranno e problematico. Allevato nell'onnipotenza dei suoi desideri e nella manipolazione totale dei suoi familiari, troverà uno scoglio nel confronto con gli altri al di fuori della cerchia domestica»

Breton, 2015

La comprensione di sè

- ▶ L'adolescente si sforza di delimitare il proprio spazio interiore ed esteriore, di stabilire dei limiti di senso per sentire di esistere senza esserne sopraffatto. Incede a tentoni alla ricerca della giusta distanza dagli altri. Separa il suo universo da quello dei genitori, sviluppa una vita segreta attraverso amicizie, amori, passatempi, diari personali o blog, social network, ecc.
- ▶ Non tollera più che i genitori entrino nella sua stanza senza permesso, a volte s'inventa un nuovo nome o soprannome come se volesse rinascere e smarcarsi dall'infanzia, segna il suo corpo con piercing e tatuaggi per mostrarne l'esclusivo possesso, si veste di una seconda pelle (abbigliamento, pettinatura, trucco, modo di portare un foulard o un velo, loghi, ecc.). L'adolescenza è autocostruzione attraverso l'emancipazione dal nucleo familiare.
- ▶ Si tratta di un processo di soggettivizzazione attraverso il quale ci si appropria simbolicamente di se stessi.

Breton, 2015

La comprensione di sè: verso una definizione della propria identità

- ▶ Durante l'adolescenza, vestiario, pettinatura, atteggiamenti e aspetto in generale, sono elaborati come un linguaggio, un distintivo di riconoscimento. L'imperativo è trovarsi uno stile.
- ▶ Il look diventa una forma primaria di socializzazione. Esistere significa farsi notare, cioè distinguersi e omologarsi contemporaneamente. È difficile resistere alla tentazione di esistere come immagine, portatrice di segni valorizzanti, poiché ne va del proprio status all'interno del gruppo.
- ▶ Per un giovane, sfoggiare un logo non è tanto volersi elevare al di sopra degli altri ma piuttosto non esserne da meno. **Narcisismo delle minuscole differenze innalzate a segno d'identità.** Ognuno tenta di dare la propria versione di un ruolo già scritto. Particolarità trascurabili, per nulla originali, ma che procurano un senso di autovalorizzazione. Breton, 2015.

La comprensione di sè

Harter (1998, 1999) descrive come la comprensione di sè multifaccettata dell'adolescente si differenzi da quella del bambino:

- ▶ Astratto e idealistico
- ▶ Contraddizioni del sè
- ▶ Sè fluttuante
- ▶ Reale, ideale, possibile e temuto
- ▶ Pubblico immaginario e fiaba personale

Alcune letture.....

- ▶ Breton, D. (2015), *Breve Storia dell'adolescenza*, Ludes Press.
- ▶ Palmonari, A. (2011). *Psicologia dell'adolescenza* (3a ed.). *Strumenti. Psicologia*. Bologna: Il Mulino.
- ▶ Pellai, A. (2016). *Questa casa non è un albergo! Adolescenti: istruzioni per l'uso* (3a ed.). Milano: Feltrinelli.

«Irc, catechesi e comunità di apprendimento»

Antonino Romano

Introduzione

- IRC = Insegnamento della religione cattolica nella comunità scolastica
- Catechesi = educazione del credente nella comunità ecclesiale
- Comunità di apprendimento = secondo il modello di E. Wenger è una comunità di pratica

► Che cosa intendiamo per catechesi?

■ **Orientamenti magisteriali**

La catechesi risponde alla domanda: Come si diventa cristiani oggi?

■ **IRC**

L'insegnamento della RELIGIONE CATTOLICA risponde alla domanda: Come si apprende la dimensione antropologica della religione in una comunità scolastico?

L'IRC promuove la CULTURA RELIGIOSA nella scuola.

■ **MPD del IV Sinodo: n. 11**

- Indole particolare della PEDAGOGIA DELLA FEDE.
- Perché ogni forma di catechesi si realizzi nella sua integrità è necessario che siano indissolubilmente unite: La conoscenza della PdD; La celebrazione della fede nei sacramenti; La confessione della fede nella vita quotidiana.
- Perciò la pedagogia della fede possiede un'indole particolare: incontro con la persona di Cristo, conversione del cuore, esperienza dello Spirito nella comunione ecclesiale.

■ **CATECHESI COME APPRENDISTATO**

La catechesi si presenta nella sua qualità di apprendistato iniziatico alla comunicazione divina (imparare a parlare la lingua di Dio) e nello stesso tempo diventa tirocinio di vita che abilita a comunicare in modo trasformativo e performativo; prescindendo da questo modello non si attiveranno (poiché i credenti non ne saranno capaci!) i sistemi di trasformazione/performance culturale.

■ **IRC – APPRENDIMENTO DELLA RELIGIONE: CONCORDATO 1985**

Art 9§2. La Repubblica italiana, riconoscendo il valore della cultura religiosa e tenendo conto che i principi del cattolicesimo fanno parte del patrimonio storico del popolo italiano, continuerà ad assicurare, nel quadro delle finalità della scuola, l'insegnamento della religione cattolica nelle scuole pubbliche non universitarie di ogni ordine e grado.

■ **CATECHESI E IRC**

- La catechesi implica l'opzione battesimale e accompagna il processo di conversione
- IRC è una MATERIA SCOLASTICA e non implica di per sé né l'opzione battesimale né il processo di conversione
- Sia la catechesi che l'IRC sono dimensioni dell'apprendimento in una comunità di riferimento e strutturano processi di trasformazione culturale

■ **EDUCAZIONE FORMALE E NON FORMALE**

- La catechesi fa parte dell'educazione NON FORMALE COMUNITARIA
- L'IRC fa parte della DIDATTICA SCOLASTICA FORMALE... COMUNITARIA
- ELEMENTO COMUNE TRA LE DUE ESPERIENZE È LA COMUNITÀ DI PRATICA.

► **Apprendimento del saper essere religioso/credente per soggetti in età evolutiva e in età scolare**

■ **SVILUPPO DEL RAGIONAMENTO – KOHLBERG**

Gli stadi dello sviluppo del ragionamento morale - Kohlberg	
STADIO	COMPORAMENTO
morale pre-convenzionale (infanzia)	
1° stadio: Premio-punizione.	Obbedienza alle regole per evitare la punizione
2° stadio: Edonismo ingenuo	Adeguamento alle regole per ottenere ricompense o vantaggi
morale convenzionale (adolescenza)	
3° stadio: Relativismo morale	Conformità alle regole per mantenere buone relazioni ed evitare la disapprovazione degli altri
4° stadio della legge e dell'ordine	Conformità alle regole per evitare la censura da parte dell'autorità
morale postconvenzionale o dei principi (età adulta)	
5° stadio (a): Stadio del contratto sociale	Desiderio di mantenere un buon funzionamento della società
5° stadio (b)	Si comincia a domandare: Cos'è una buona società
6° stadio: Stadio dell'etica universale	Morale dei principi individuali della coscienza, conformità a dei principi individuali per evitare autocondanna
La CdS attraverso il ragionamento socio-morale	

■ **SVILUPPO RELIGIOSO DI FOWLER**



► **Le competenze cristiane come manifestazione
Del lifestyle evangelico**

- In questi ultimi decenni, una maggiore incidenza di riflessioni critiche hanno evidenziato i limiti della classica distinzione tra “*sapere che*” (*knowing that*) e “*sapere come*” (*knowing how*) per dare maggiore spazio alla considerazione dell’“*essere abili*” (*been able*).
- **Conoscenze teoriche/pratiche:** risultato delle informazioni acquisite.
- **Abilità:** capacità di applicare conoscenze, usare know-now.
- **Competenze:** comprovata capacità ad usare...

► **COMPETENZE CRISTIANA**

La competenza cristiana viene evidenziata dall’essere in grado di **attivare** (o mobilitare) la fede, la speranza e la carità cristiana e **integrare** (o combinare) le risorse interne possedute (conoscenze, abilità, significati e altre qualità personali, come motivazioni e volizione) e quelle esterne disponibili (la Sacra Scrittura, la Tradizione e la comunità dei discepoli).

► **OTTO COMPETENZE CHIAVE DEL DISCEPOLO DI GESÙ**

- Imparare ad imparare da Gesù.
- Agire in modo autonomo e responsabile come discepolo autentico.
- Risolvere problemi con il criterio del Regno di Dio.
- Individuare collegamenti e relazioni nell’amore cristiano e nel tessuto ecclesiale.
- Progettare la missione della comunità dei discepoli.
- Comunicare la ragione della propria fede.
- Collaborare e partecipare nell’originalità del culto cristiano come culto spirituale e come liturgia della vita.

■ **QUATTO AMBITI INTERCONNESSI CON LE OTTO COMPETENZE**

- La costruzione del Sé attraverso l’identità personale.
- Lo sviluppo di coerenti significati.
- Una positiva interazione con gli altri.
- Il reciproco coinvolgimento nella realizzazione delle azioni.

► **CATECHESI COME APPRENDIMENTO AUTODIRETTO DEL LIFESTYLE EVANGELICO**

Assunti e focalizzazioni dell’apprendimento educatechistico

- L’apprendimento catechetico è un *fenomeno fondamentalmente sociale* che riflette la natura profondamente cristiana e comunitaria di essere discepoli di Gesù Cristo in grado di conoscersi in una comunità di discepoli.
- Il divenire discepolo si realizza solo in una comunità e in una comunità di discepoli. Inoltre, siamo esseri sociali. Lungi dall’essere un’ovvietà, è questo un aspetto centrale dell’apprendimento catechetico

► **LA COMUNITÀ DI PRATICA È UNA COMUNITÀ DI APPRENDIMENTO?**

- **TRE CENTRALITÀ:** 1/ CENTRALITÀ DEL CAMPO: realtà umana universale, particolare e speciale, collettiva ed individuale che invoca, provoca, domanda e attende educazione; 2/ CENTRALITÀ DEL SAPER FARE: saper fare le cose e saperle fare bene; 3/ CENTRALITÀ DELLE PERSONE ATTIVE IN OGNI CAMPO.

- Dal punto di vista delle SCIENZE DELLA FORMAZIONE E DELL'ORGANIZZAZIONE:
 - Quali sono gli elementi costitutivi che, empiricamente, definiscono una comunità e possono aiutare a riconoscerla di fatto nel suo divenire?
 - Cosa vuol dire oggi, dal punto di vista organizzativo, divenire "comunità di apprendimento" e in che modo ciò è possibile?
 - In particolare quali sono gli elementi/fattori che, in una comunità, "facilitano l'apprendimento", "attengono allo strutturarsi di comunità di pratica" e ne favoriscono la realizzazione in quanto "comunità di apprendimento"?
- Dal punto di vista delle SCIENZE TEOLOGICHE E PRATICHE:
 - Quali gli elementi costitutivi che, empiricamente, definiscono una comunità e aiutano a riconoscerla di fatto nel suo divenire?
 - Cosa vuol dire oggi, in ambito ecclesiale, divenire "comunità di apprendimento" e in che modo ciò è possibile?
- ▶ In concreto quali scelte la chiesa, in quanto "comunità di apprendimento" è chiamata a mettere in cantiere "per una riformulazione del processo catechistico?
- Dal punto di vista TEOLOGICO-SISTEMATICO:
 - Quale riflessione teologico-dottrinale sulla chiesa può aiutare a definire il quadro di riferimento per la ricerca teologico-pratica?
 - Come interpretare i testi magisteriali in questa dimensione?
- ▶ IPOTESI:
 - Ogni organizzazione in genere (e nel caso specifico quella ecclesiale/parrocchiale) incide, può incidere (o **non** incidere) sulla formazione.
 - Ogni discorso formativo non può esaurirsi in un processo unicamente trasmissivo/didattico.
- ▶ ATTUALMENTE:
 - Il problema del rapporto catechesi-comunità cristiana: 1/ In ambito catechetico viene affrontato sul piano **non** rigorosamente *organizzativo*; 2/ Viene colto e declinato semplicemente sul *piano teologico (ovvero dottrinale)* come un rapporto veritativamente necessario e fondamentale.
 - È poco studiato e indagato sul *piano più empirico/operativo* della praticabilità o meno.
- ▶ CHE COSA BISOGNA FARE?
 - Attivare l'idea di uno specifico sapere catechetico e pastorale al tempo stesso.
 - Incrociare la catechesi/formazione ecclesiale e quello che viene detto anche lo "sviluppo di comunità".
- ▶ NODO DA SCIogliere:
 - Nodo dell'impasse attuale (a fronte delle belle teorizzazioni catechetice esistenti) si pone paradossalmente sul *piano della prassi*.
 - **QUINDI???** OCCORRE PARTIRE DALLA PRASSI, STUDIARLA E COMPRENDERLA SUL PIANO CATECHETICO

▶ COME STUDIARE LA PRASSI?

-
- A partire dalla teologia empirica si reputa necessario strutturare una metodologia della ricerca catechetica in chiave teologico-empirica.

► **AMBITO CATECHETICO** (E. Alberich)

1. la catechesi azione ecclesiale.
2. la catechesi richiede un «bain écclésiale».
3. la catechesi azione della comunità, in comunità (il primo catechista è la comunità).
4. i tratti tipici di una catechesi comunitaria.

[A] La Chiesa-comunità e catechesi: l'essenziale dimensione ecclesiale della catechesi:

1. La catechesi deve costruire la chiesa, essere esperienza di chiesa.
2. La catechesi deve educare al *sensus ecclesiae*.
3. La catechesi deve promuovere comunità ecclesiali sane e mature.
4. La catechesi deve essere un fattore di riforma della Chiesa.
5. La catechesi deve favorire l'unione delle chiese: catechesi ecumenica.

Catechesi e Chiesa-comunità: catechesi per costruire la Chiesa, per trasformare la Chiesa.

► **ASPETTI SOCIOLOGICI** (Alessandrini)

- **COMUNITÀ DI PRATICA?** Gruppi di persone che condividono un interesse o una passione per qualcosa che fanno e che interagiscono con regolarità per imparare a farlo meglio (WENGER 2000).
- **TRE CARATTERISTICHE ESSENZIALI:** 1/ *Identità e competenza collettiva*: condivisione di interessi; 2/ *Interazione continua*: è cruciale l'aspetto interattivo e un impegno nell'attività comune; 3/ *Prassi condivisa*: presenza di insieme di risorse e di pratiche condivise
- **APPRENDERE NELLE ORGANIZZAZIONI:** 1/ *Nozione di COMUNITÀ*: rimanda alla diade io-altro, io-noi, io-loro; 2/ La sociologia contemporanea richiama l'emergere di forme di soggettivizzazione estrema fino all'individualizzazione, come categoria caratterizzante l'uomo post-moderno; 3/ La comunità è un *bisogno primordiale* contro l'individualizzazione.
- **BISOGNO DI ESSERE-IN-COMUNITÀ:** 1/ La comunità autentica è intrisa, viceversa, di legami affettivi, valoriali e simbolici che richiedono durata ed assiduità, postulano storia e memoria, dedizione, impegno; 2/ La voglia di comunità in questo contesto, diventa soprattutto voglia di identificazione in una comunità ludica, estetizzante, come quella che si genera a fronte di un evento.
- **ASPIRAZIONE AUTENTICA?** Ma quest'aspirazione alla comunità è autentica, corrisponde alle radici storiche della comunità reale del noi-famiglia, vicinato, ecc., fatta di legami duraturi correlati alla memoria ed al significato?
- **INDISPENSABILE APPRENDIMENTO:** all'interno delle comunità si veicolano processi fondamentali di apprendimento intenzionali e informali che generano (e rigenerano) l'identità degli individui e delle relazioni sociali tra di loro.

[B] La Chiesa-comunità e catechesi: l'essenziale dimensione ecclesiale della catechesi:

Le modalità più efficaci per trasmettere le conoscenze si determinano attraverso i processi di interazione sociale che si manifestano nelle comunità di professionisti: quest'idea è - per così dire - modellizzata nelle cosiddette "comunità di pratica".

- **COMUNITÀ DI PRATICA: CHE COSA SONO?** Sono sostanzialmente processi di interazione sociale identificati concettualmente e studiati in modo specifico per la prima volta a partire dalle ricerche di E. Wenger e J. Lave alla fine degli anni ottanta.
- **INTERAZIONE SOCIALE:** è una relazione di tipo cooperativo attuata da due o più attori orientata all'azione/reazione verso altri individui e si distingue per le seguenti caratteristiche: DURATA, INTENSITA', RIPETITIVITA'.

- ▶ **PER APPROFONDIRE** (cf. teorie): 1/ Teoria dell'interazionismo simbolico: MEAD (tutte le reazioni sono basate sulla comunicazione), Goffman ecc.; 2/ Microsociologia; 3/ Sociologia della cultura.
- ▶ **ULTERIORE SVILUPPI**: questo dominio di studi si pone di fatto correlato ad altre aree di interesse come l'apprendimento collaborativo, come alcuni processi nell'ambito più ampio delle ricerche e pratiche sull'apprendimento organizzativo, come anche il cosiddetto network learning.
 - **WENGER**: 1/ "Conoscere - secondo Wenger - è un atto di partecipazione a complessi sistemi sociali di apprendimento"; 2/ Il nucleo semantico della comunità altro non è che "apprendere e divenire una persona".
- ▶ **FATTORI DI ATTENZIONE ALLA «CODP»**:
 1. La crescente tendenza nei paesi avanzati verso forme "orizzontali" di comunicazione.
 2. La crescita di spinte verso l'autoapprendimento.
 3. La presenza di forme "meticciate" di apprendimento e di lavoro.
 4. Il valore di intermediazione giocato sempre più nello scenario futuro delle tecnologie di rete.
- ▶ **VALORE AGGIUNTO**:
 - Emerge sostanzialmente nei processi informali.
 - La dimensione conversazionale che caratterizza la relazione tra le persone, il brainstorming e la creatività.
- ▶ **COSTRUIRE PROCESSI E STRUTTURE**: *le organizzazioni devono imparare a gestirsi come sistemi sociali di apprendimento e sviluppare questi sistemi internamente.*
- ▶ **APPRENDIMENTO FORMALE/INFORMALE**:
 - Chi lavora ed apprende oggi è un attore che estrae apprendimento dall'attività di tutti i giorni e lavora nella comunità attraverso opportunità formali e non formali.
 - Condivide l'apprendimento con i pari e con le comunità rilevanti.
- ▶ **COMUNITÀ DI PRATICA E COMUNITÀ DI APPRENDIMENTO: DIFFERENZA**
 - Una comunità di apprendimento: è attuata sulla base di un ben preciso progetto la cui realizzazione è osservata e controllata.
 - Una comunità di pratica può emergere spontaneamente all'interno di una comunità.
- ▶ **APPRENDIMENTO**: si configura un vero e proprio processo di «apprendistato cognitivo»
 - *Fattori che facilitano*: 1/ Il meccanismo della "partecipazione periferica legittima"; 2/ Anche i membri periferici del gruppo, i più giovani e meno esperti, sono pienamente legittimati dall'appartenenza alla comunità; 3/ Questo processo di costruzione delle competenze implica inoltre un parallelo processo di rafforzamento dell'identità.
 - *Tre elementi significativi*: 1/ La facilitazione e l'incremento della conoscenza individuale attraverso l'elemento veicolante del gruppo; 2/ La condivisione delle risorse e delle esperienze, ovvero di una partecipazione legittimata anche se periferica al gruppo; 3/ Il rafforzamento dell'identità individuale e collettiva.
- ▶ **I PUNTI DI FORZA DEL CONCETTO «COMUNITÀ DI PRATICA»**:
 - Prospettiva di grande interesse rispetto al tema dell'apprendimento nell'ambito delle comunità professionali.
 - Processi di cooperative learning.
 - Sviluppare attraverso le comunità di pratica forme di cooperazione peer to peer (da pari a pari).
- ▶ **Cardini essenziali**:
 - Un problema essenziale per i gruppi sociali è quello di preservare le conoscenze da trasmettere e di stabilizzarne gli effetti.

- Un altro elemento cardine è il sostegno allo sviluppo di *una cultura formativa diffusa della condivisione*
- *Apprendere in una comunità come pratica dell'ospitalità.*

Educare nella comunità, co-educarsi come comunità

Aspetti ecclesiologicali

- LA FEDE CRISTIANA, UN'ESPERIENZA DI COMUNIONE:
 - La fede accade dentro una rete di rapporti interpersonali che ne è il luogo e allo stesso tempo l'effetto.
 - La riflessione sull'educazione e l'iniziazione alla fede cristiana non possono quindi mai prescindere.
 - Da un riferimento alla dinamica di educazione/iniziazione a tale comunione e insieme alla forma empiricamente rilevabile che la media, la esprime, la rende possibile.
- IL NOI ECCLESIALE SOGGETTO:
 - Il Noi ecclesiale non è quindi tanto lo scenario in cui avviene la proposta di fede cristiana o la successiva educazione sul piano tematico e categorizzato, ma è soggetto, spazio definente, forma necessaria di tale processo educativo.
 - L'educazione religiosa cristiana si colloca all'interno di una esperienza e di una coscienza di mediazione, nella relazione con Dio.
- UNA ISTITUZIONE IN DEVENIRE: in particolare la Dei Verbum 8, *nell'affrontare il tema della Traditio, ne illustra i soggetti* (popolo di Dio, teologi, vescovi) e la dinamica evolutiva (processo di comunicazione e interpretazione del vangelo e della fede apostolica).
- SECONDA COMUNICAZIONE: 1/ L'interrogativo sulla educazione come comunità si colloca specificamente in questo dinamismo di "*comunità ermeneutica*", che sa di non aver colto una volta per tutte il contenuto del vangelo e che quindi lo ri-esprime, lo ri-comprende, se ne fa plasma; 2/ Si dà così una costruzione sociale della realtà nel medium comunicativo.
- LA SFIDA EDUCATIVA PER IL NOI ECCLESIALE: la dinamica ecclesiale e l'educazione alla luce dei soggetti: tra [inter-]soggettività e Noi sociale.
- R. GUARDINI (*La vita di fede*, p. 96): Non esiste una fede isolata, indipendente. La nostra fede personale alimenta la sua vita a quella della totalità di fede che ci circonda e che dal presente risale fino al passato. La chiesa è il "Noi nella fede"; la comunità di credenti; è la collettività credente. Non solamente la preghiera, ma anche la fede cristiana deve dire "Noi". Anch'essa è radicata nel Noi preso come totalità. Il Noi è più che la somma degli individui; è il movimento prodotto dagli individui. Cento uomini che si presentano a Dio come ekklesia rappresentano più che l'addizione di 100 individui; forma una comunità viva, una comunità credente.
- LA DINAMICA ECCLESIALE: TRA FORMA E FIGURA ECCLESIALI – COMUNITÀ E CHIESA: la coscienza di appartenenza ecclesiale viene mediata e viene esperita *in questi diversi livelli*: 1/ Un primo livello è quello della vita di "comunità"; 2/ Una seconda "figura" di riferimento è quella della "parrocchia"; 3/ La centralità fondativa della chiesa locale.
- PASSAGGIO BASILARE: educare in e attraverso dinamiche comunicative «scelte»/«definite»:
 - Tutto si gioca (la figura ecclesiale educativa e l'efficacia del processo educativo) intorno a definire e scegliere un modello comunicativo specifico, da garantire e promuovere
 - si educa attraverso la partecipazione a dinamica comunicative pluridirezionali, tesi al *consensus fidelium* (LG 12).

- ▶ NODI APERTI:
 - Il modo di declinare la comunione in figura di chiesa significativa e mediatrice della Tradizione.
 - Le dinamiche comunicative inter-generazionali sono limitate e deboli.
 - L'educazione in prospettiva di genere parziale.
 - Il tema del potere e delle forme di esercizio dell'autorità sia un vero e proprio tabù nella chiesa.
- ▶ MCCORNELL SOSTENEVA alcuni anni fa che il problema della modernità è quello di costruire, di edificare comunità», questo vale anche per coloro che si pongono la domanda sulla qualità, l'efficacia, l'adeguatezza dei percorsi educativi alla fede cristiana.

Apprendere nelle organizzazioni. Apprendere nella comunità cristiana

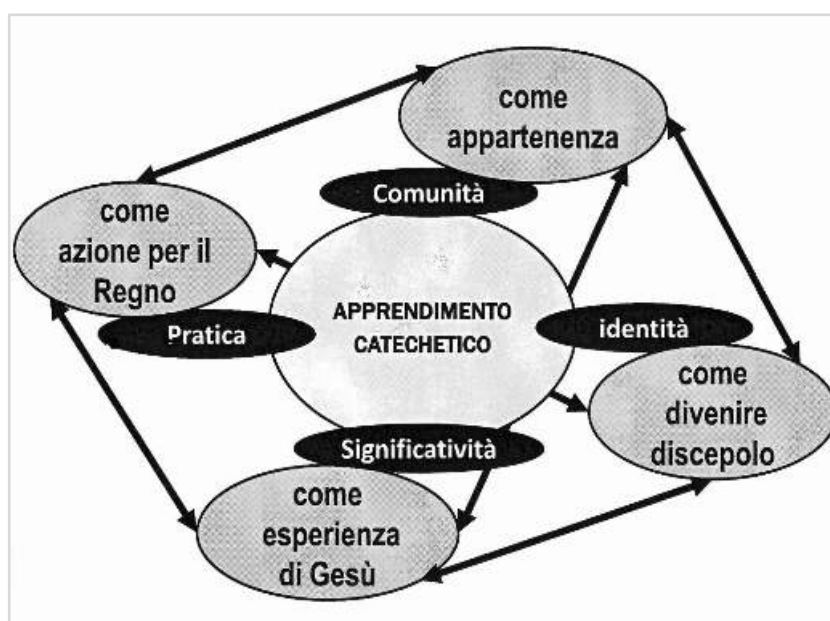
Prospettiva pastorale

La debolezza della proposta è la debolezza della stessa cultura prassico-formativa dell'istituzione ecclesiale in quanto *agenzia educativa*.

- ▶ VALUTAZIONE DELLA PROPOSTA: i compiti educativi sono sostanzialmente tre
 - La socializzazione della conoscenza prodotta dalle generazioni precedenti.
 - L'accompagnamento dell'elaborazione personale del proprio progetto di vita.
 - L'offerta permanente di formazione o abilitazione a gestire il cambio culturale e acquisizione delle rispettive competenze.
- ▶ RIFERIMENTO IMPRESCINDIBILE:
 - La valutazione della proposta avviene valorizzando l'apporto di culture formative differenti, IN ALLEANZE EDUCATIVE.
 - Occorre chiedersi: quanto le comunità cristiane s'impegnano nei tre compiti, distinti ma complementari?
- ▶ NECESSITÀ DEL CAMBIO DI PARADIGMA: cambia il modo di organizzare un apprendimento, inteso come rielaborazione di conoscenza (riflessione) e realizzato in comunità di pratica (la pratica costituisce il contesto in cui avviene l'apprendimento, la comunità sottolinea le dinamiche relazionali del processo).
- ▶ NUCLEI ESSENZIALI:
 - La *centralità del soggetto* che richiede una pedagogia centrata non tanto sulla trasmissione dei valori quanto sull'elaborazione di competenze e orientamenti nella società.
 - L'*allargamento dell'offerta formativa* realizzata dai new media che introduce nuove agenzie educative e obbliga alla contrattazione.
 - Lo spostarsi dall'elemento verticale e intergenerazionale al gruppo dei pari e dai luoghi della memoria ai luoghi delle nuove memorie (nonluoghi).
 - La rilevanza delle motivazioni ad apprendere, delle relazioni e il rapporto all'insieme della persona come bisogni e passaggi di vita.
 - Il superamento del modello formativo istruttore-apprendista.
- ▶ DUE AMBITI IN CORRELAZIONE SISTEMATICA:
 - La *comunicazione della fede*, che riflette sulla catechesi come atto comunicativo.
 - La *catechesi educativa*, che si concentra sul compito complementare dell'accoglienza e interiorizzazione della fede.

► **Verso una catechesi nella comunità
che parteca il Vangelo
in uno spazio pubblico culturalmente trasformato**

- **APPRENDIMENTO COME PARTECIPAZIONE SOCIALE-COMUNITARIA:**
 - Il termine “partecipazione” si riferisce non tanto al coinvolgimento locale in determinate attività con determinate persone, quanto piuttosto a un *processo più inclusivo dell’essere partecipanti attivi* nelle pratiche di comunità cristiana e nella costruzione di identità cristiana in relazione a questa comunità.
 - Partecipare a un’equipe di lavoro, per esempio, è al tempo stesso una forma di azione e una forma di appartenenza; questa partecipazione influenza non solo ciò che facciamo, ma anche chi siamo e come interpretiamo ciò che facciamo.
- **RILEVANZA DELLA CATECHESI PER ETÀ:**
 - La catechesi ai giovani va proposta con percorsi nuovi, aperti alla sensibilità e problematiche di questa età.
 - Si insiste perciò sulla necessità di un “adattamento della catechesi ai giovani”, sapendo tradurre nel loro linguaggio “con pazienza e saggezza, senza tradirlo, il messaggio di Gesù» (DGC 185).
- **RIPENSARE L’APPRENDIMENTO CATECHETICO DEI GIOVANI IN CHIAVE DI COMPETENZE CRISTIANE:**
 - Il DCG nei numeri 82-91 indica i problemi fondamentali di quest’età che sono: 1/ La ricerca del senso della vita; 2/ L’attenzione ai valori autentici; 3/ L’autonomia della personalità; 4/ Le esigenze intellettuali; 5/ Le attività e i gruppi di appartenenza.
 - CT 39: ora delle grandi *decisioni*: il Vangelo ispira questi momenti essenziali.
- **ENFASI SUL PROTAGONISMO GIOVANILE:** la scelta di porre l’enfasi sul protagonismo dei giovani come empowerment nelle competenze cristiane come manifestazione del lifestyle evangelico e di conseguenza sulla loro partecipazione ha vaste implicazioni in termini di ciò che occorre per capire e sostenere l’apprendimento catechetico.
- **GRUPPI DI COMPETENZE NELL’APPRENDIMENTO CATECHETICO DA PARTE DEI GIOVANI.** All’interno della finalità, inoltre, possiamo identificare altri gruppi di competenze che sono:
 - Significatività.
 - Identità cristiana.
 - Appartenenza alla comunità dei discepoli.
 - Praticità della prospettiva.





UNIVERSITÀ PONTIFICIA SALESIANA

FACOLTÀ DI SCIENZE DELL'EDUCAZIONE

ISTITUTO DI CATECHETICA



PROGRAMMAZIONE «IRC»

Triennio 2017-2020

IRC/2017-2020 — «IRC» e il «cristianesimo di domani»

- 2017-2018: Giovani generazioni e «ricostruzione del cristianesimo».
- 2018-2019: L'«IRC» nell'orizzonte culturale e teologico contemporaneo.
- 2019-2020: «IRC» e identità cristiana.

Le comunità educative più che «in-segnare», cioè, mettere in segni fissi quello che sanno, «si educano» (*e-ducono*), ossia, nascono, crescono, vivono, ricreando loro stesse i simboli della vita (e della fede). All'*insegnamento* corrisponde l'istruzione: decifrare, catalogare e rinnovare i segni del conosciuto. All'*educazione*, invece, corrisponde l'«iniziazione»: quell'avvicinarsi tremante ai simboli per scoprire le relazioni che hanno in serbo per noi. L'*insegnamento* porta ad imparare un linguaggio; l'*educazione* conduce ognuno a parlare da sé stesso.

Il triennio 2014-2017 ci ha permesso di lavorare in tale direzione cercando di rivedere i concetti di educazione, di apprendimento e di insegnamento o istruzione. Nell'*educazione* non si tratta di accumulare saperi, ma di costruirli di volta in volta per affrontare le sfide e le novità della vita. Le provocazioni vengono dalla vita e le risposte vanno ricercate con un lavoro di apprendimento fatto insieme ai ragazzi e alle ragazze.

In quei tre anni, concretamente, abbiamo sviluppato la tematica generale dell'«Educazione, apprendimento e insegnamento della religione» in queste prospettive specifiche:

- Analisi della situazione e prospettive educative (2014-2015).
- Educazione e apprendimento (2015-2016).
- Religione e cittadinanza (2016-2017).

Il nuovo triennio 2017-2020, in linea di continuità con la precedente programmazione, si colloca più esplicitamente nell'ambito della «formazione permanente» dei professori che lavorano all'interno dell'«IRC». Inoltre, questa formazione si orienta in tre direzioni:

1. «Conoscenza-comprensione» delle giovani generazioni, in sintonia anche con i lavori del prossimo «Sinodo» (2017-2018).
2. Formazione culturale e teologica (2018-2019).
3. Formazione pedagogica in relazione al binomio «IRC-identità cristiana» (2019-2020).

► OBIETTIVO

Identificare alcuni tratti fondamentali delle nuove generazioni per «pensare e costruire» con loro la fede e la religione, considerando anche l'ipotesi della possibile «riconversione del cristianesimo» che la loro vita porta spontaneamente avanti.

► AZIONI-ATTIVITÀ FONDAMENTALI

- [«*Possono vivere la fede senza rinunciare ad essere giovani?*»].
- Convegno – Aggiornamento (10-11 marzo 2018): «**I giovani, la fede e la religione**».
- Corso estivo (1-7 luglio 2018): «**Nuove generazioni e ricostruzione**

All'epoca dell'ultimo Concilio circolavano, per così dire, due modi di interpretare le difficoltà di dialogo fra la realtà socio-culturale e l'esperienza cristiana.

Per alcuni la causa era da ricercare nell'impossibilità di conciliare rilevanza e identità (J. Moltmann). L'esperienza cristiana, infatti, se da un lato, quanto più cercava di essere rilevante nel presente, tanto più profondamente si addentrava in una crisi di identità; dall'altro, più inseguiva la riaffermazione della propria identità – attraverso dogmi, riti e idee morali tradizionali –, più vedeva diminuire la sua rilevanza e credibilità agli occhi della società e della cultura contemporanea.

Per altri, invece, la vera questione si giocava nel dilemma di sapere se l'uomo moderno poteva ancora essere cristiano senza soffrire una rottura dualista della sua coscienza, e se un cristiano può essere un uomo moderno senza perdere per questo la sua identità credente (W. Pannenberg).

Il Vaticano II, in qualche modo, raccolse la provocazione del primo enunciato: accettò la sfida della cultura moderna e volle «ripensare l'identità» cristiana, più che assicurare la sua «rilevanza sociale». Una decisione coraggiosa che però nel tempo ha sovvertito le priorità: infatti, dopo anni di non poca sofferenza (fino all'arrivo di Papa Francesco), sembra che poi interessava maggiormente recuperare la rilevanza, nonostante questo comporti un'identità incapace di entrare in sintonia con lo stato di coscienza dell'essere umano contemporaneo.

Forse dobbiamo situarci nella prospettiva della seconda formulazione, ovvero, chiederci anzitutto se la donna e l'uomo moderni – o postmoderni – possono ancora essere cristiani senza subire una frattura dualistica. In altre parole: *è possibile vivere e proporre la fede senza rinunciare ad essere contemporanei?*

Nel contesto di questa problematica, forse la prima condizione per capire le nuove generazioni e il loro rapporto con la fede e la religione passa dal «sentire con loro» o, meglio ancora, dalla compassione (*patire cum*), perché solo una «ragione compassionevole» o un *intellectus misericordiae* (J. Sobrino) può essere in grado di spiegare e comprendere la vita dei giovani. Rileggere i dati con questa *parzialità* – essere inequivocabilmente di parte – non è questione di ottimismo o corteggiamento, neanche un modo per sollevare i giovani dalla responsabilità delle loro scelte (tanto meno vogliamo entrare nella dialettica delle «asticelle da abbassare»). Si tratta semplicemente di lasciar parlare i giovani, di ascoltare loro. Poi, al massimo, possiamo usare la distinzione, propria del linguaggio dei marinai, fra «opera morta» e «opera viva» e lasciarci sorprendere dal fatto che definiscano «opera morta» la parte dello scafo situata sopra la linea di galleggiamento, mentre l'«opera viva» è la parte sommersa della

nave, quella che ne costituisce il fondo. Per il moderno modo di guardare è paradossale, infatti, considerare che la parte visibile della nave – alberi, fumaioli o coperta – sia definita l'*opera morta*, mentre la parte nascosta, quella poco visibile e più sporca – elica, timone e sala macchine – ne rappresenti l'*opera viva*.

Cercando di indicare l'atteggiamento di base che deve avere la Chiesa nel confronto con il «cambio culturale», pochi come i vescovi francesi son riusciti a esprimerlo così bene nell'affermare che, di fronte alla tentazione del rifiuto o del risentimento, noi cattolici

“dobbiamo accettare di situarci senza esitazioni nel contesto culturale e istituzionale di oggi, segnato in particolare dall'emergere dell'individualismo e dal principio della laicità. [Perciò] rifiutiamo ogni nostalgia per epoche passate in cui il principio d'autorità sembrava imporsi indiscutibilmente. Non sogniamo un impossibile ritorno a quella che si chiamava la cristianità. [...] La crisi che attraversiamo non è fondamentalmente dovuta al fatto che alcune categorie di cattolici avrebbero perduto la fede o voltato le spalle ai valori della Tradizione cristiana [...]. D'altra parte non si può neppure attribuire le nostre presenti difficoltà all'ostilità degli avversari della Chiesa [...]. La crisi che la Chiesa oggi attraversa è dovuta, in larga misura, ai contraccolpi, nella Chiesa e nella vita dei suoi membri, di un insieme di mutazioni sociali e culturali rapide, profonde, che hanno una dimensione mondiale. È in atto un cambiamento del mondo e della società. Un mondo scompare e ne sta emergendo un altro, senza che, per la sua costruzione, vi sia un modello prestabilito [...]. Particolarmente in Europa, la Chiesa si trova abbastanza profondamente legata agli antichi equilibri e con l'immagine del mondo che si dilegua. Essa vi era non solo ben inserita, ma aveva contribuito alla sua formazione, mentre l'immagine del mondo che si tratta di costruire ci sfugge” (I VESCOVI DI FRANCIA, *Proporre la fede nella società attuale*, LDC, Leumann (To) 1998, nn. 1-2).

Citazione lunga, che merita però lo spazio che occupa. Da queste parole, è ovvio dedurre che forse – guardando il nostro tempo e principalmente le giovani generazioni – non siamo innanzitutto davanti a un problema di perdita di fede; ci troviamo di fronte non tanto a una situazione di *perdita*, quanto di *cambio* – necessario ed urgente – della formulazione e comunicazione della fede. C'è ancora di più: la gioventù cristiana non si sintonizza del tutto con il «cattolicesimo ufficiale», quanto piuttosto con una specie di «nuovo cristianesimo»: quelli che si descrivono come credenti, infatti, *credono a modo loro* (e magari vanno docilmente a messa) in una specie di *cristianesimo umanitario e autonomo*.

Prima di tutto proviamo a giustificare l'aggettivo *umanitario*. Alcuni dei giovani cristiani accettano incondizionatamente Dio ed agganciano la loro vita a Lui, soprattutto tramite la preghiera; *altri* realizzano una traduzione umanista di questo rapporto con Dio, quasi senza riferimenti trascendentali. Comunque, la maggioranza ritiene che il vero credente e cristiano lo si riconosce dall'onestà, dall'aiuto ai bisognosi e dalla capacità di porsi la domanda sul senso della vita.

Il *secondo* aggettivo dà ragione del carattere *autonomo* che si vuole attribuire al cristianesimo: molti giovani che si dicono cattolici non si pongono né fuori né dentro la Chiesa, ma ai margini. In genere, per loro, l'appartenenza alla Chiesa non fa parte dei requisiti dell'identità cristiana. Costoro però, non sono tanto contro la Chiesa, quanto «a-ecclesiali»: pur non interessandosi molto alla Chiesa cattolica, non esprimono una particolare ostilità. Questa caratteristica, quindi, si pone lungo un continuum che va dall'estremo di quelli che non immaginano un cristianesimo senza la Chiesa fino a quello di coloro che la escludono decisamente.

Telegraficamente, queste sarebbero alcune delle note particolari con cui la gioventù *ricompon*e il cristianesimo nella direzione umanitaria ed autonoma: 1/ Una stretta connessione fra l'identità e la realizzazione; 2/ La destrutturazione dei contenuti della fede; 3/ Una religione più umana (sebbene non esente da pregiudizi «anti-religiosi»).

Di fatto, i giovani cristiani rivendicano, più di ogni altro, la *dimensione personale*, aperta e configurata soprattutto all'interno del gruppo di pari; aspetto che, guardando la fede e la religione, comporta da un canto, la sottolineatura del «vivere individuale» e delle opzioni libere; dall'altro, la diffidenza e persino il rifiuto delle istituzioni. L'accento posto su questi elementi, inoltre, e il loro vincolo con la fede religiosa, appaiono molto permeabili alla «cultura ambientale» e, in genere, ai valori della modernità. Allo stesso tempo, queste e altre richieste (indirette) di «autorealizzazione» si mescolano con denunce, carenze e desideri di ogni tipo.

Riguardo ai contenuti (*destrutturati*) della fede, le nuove generazioni affermano, prima di tutto, l'idea di Dio come «Padre» e di Gesù come «Amico», immagini legate entrambe a sentimenti di solidarietà, di fratellanza, di cameratismo che, a loro modo, spingono verso l'affermazione di un individuo più umano e una società più umanizzata. Queste due *esperienze-affermazioni* costituiscono la base della loro fede e, in qualche maniera, orientano il resto delle relazioni all'interno della dottrina cristiana, che si presenta con forme molto variabili rispetto al contenuto e alla sua gerarchizzazione. In conclusione, sia Dio che Gesù Cristo che le altre verità di fede vengono regolate dai giovani cattolici secondo *leggi soggettivistiche*. Ne consegue che essi tendono a considerare unicamente ammissibile una fede e una religione che rati- fichino la fiducia nella vita e l'autonomia delle persone.

Infine, e ancora una volta detto in un modo molto sintetico e generico, «il religioso» visibile, per i giovani cristiani, deve equivalere a «l'umano», all'umanitario e non tanto identificarsi con pratiche di culto; in questo senso, una buona parte di loro conferma che «si può essere un buon cristiano senza andare a messa ogni domenica» o senza entrare nella pratica tradizionale dei sacramenti. Su questa strada, cercano ed esigono una maggiore autenticità nella relazione tra fede e vita quotidiana; mentre, nonostante l'instabilità della loro responsabilità ed impegno, mostrano una certa vicinanza con la costruzione della giustizia del Regno.

2018–2019 — L'«IRC» NELL'ORIZZONTE CULTURALE E TEOLOGICO CONTEMPORANEO

► OBIETTIVO

Proporre diverse coordinate fondamentali per delimitare le prospettive culturali e teologiche contemporanee che dovrebbero essere alla base sia di ogni azione educativa che del concreto sviluppo dell'«IRC».

► AZIONI-ATTIVITÀ FONDAMENTALI

- Seminario (*dicembre 2018*):
«**Pluralismo e nuovo paradigma o modello esplicativo generale**».
- Convegno – Aggiornamento (*marzo–aprile 2019*): «**Cultura, teologia e IRC**».
- Corso estivo (*luglio 2019*): «**Prospettive culturali e teologiche contemporanee**».

Viviamo una mutazione culturale senza precedenti e non basta semplicemente guardare la realtà per interpretarla e cercar di comprenderla. Il presente che viviamo è in se stesso una «situazione ermeneutica», in cui si implicano gli effetti del passato e il progetto di futuro che vogliamo. La comprensione del nostro tempo dipende soprattutto da un processo inserito nella storia degli effetti (o delle determinazioni) che provengono dal passato e costituiscono un «presente spiegato»; il quale, per essere capito e rendere possibile un futuro autenticamente umano, deve essere reinterpretato. Per questo motivo H.-G. Gadamer afferma che «chi non ha un orizzonte è un uomo che non vede abbastanza lontano e pertanto sopravvaluta

ciò che gli sta più vicino. Il compito della comprensione storica porta con sé l'esigenza di appropriarsi, in ogni singolo caso, dell'orizzonte storico in base a cui ciò che si deve comprendere si presenta nelle sue vere dimensioni. Chi non si preoccupa di collocarsi nell'orizzonte storico a cui il dato appartiene e dal quale ci parla non può capire il significato di tale dato» (*Verità e metodo*).

È innegabile poi che ogni situazione storica è originale; inutile quindi cercare nel passato le ricette che presumiamo possano rispondere alle sfide che si debbono affrontare oggi. D'altro canto, se il carattere inedito di ogni congiuntura storica non deve muoverci a considerare che necessariamente viviamo un'epoca più drammatica dalle altre, bisogna anche leggere l'evoluzione culturale contemporanea abbandonando deliberatamente interpretazioni in termini di semplice crisi, di perdita di valori e di scomparsa del senso della vita.

È ben noto a tutti e non c'è bisogno di spiegare come il cambiamento decisivo dell'esperienza e della cultura umana sia stato innescato dall'idea di *autonomia*, forse la base della trasformazione di tutti i processi moderni; a questa si associa la *storicità*, che imprime l'impronta più singolare nella coscienza contemporanea; insieme alla *libertà* e alla *secolarizzazione* le quali, unite alla *scienza* e alla *tecnica*, completano il sintetico elenco degli elementi con cui possiamo definire gli effetti del passato che risultano più determinanti per interpretare la situazione socio-culturale e teologica odierna.

A partire dalla consolidazione dell'autonomia, della storicità, ecc., si affermano progressivamente due visioni globali – una secolare e l'altra religiosa – quale doppio orizzonte interpretativo della realtà. Possiamo permetterci una semplificazione, forse un po' esagerata (ma i vantaggi della chiarificazione giustificano gli azzardi della generalizzazione), riducendo la visione secolare ad una *spiegazione* scientifica della *realtà* e situando la visione religiosa cristiana sul piano della *comprensione* del suo *senso*.

L'analisi primordiale del reale si estende a ciò che possiamo considerare l'ambito oppure l'*orizzonte esplicativo mondano* («Welt»), confermando una spiegazione scientifica globale di *primo livello* basata su criteri di stretta razionalità critica, dipendenti dalle conclusioni delle scienze logico-formali ed empiriche. Si tratta, in principio, di una spiegazione *funzionale* che si attiene ai *fatti* e alla loro spiegazione; interpretazione preminentemente causale con le sue opportune teorie, sempre rivedibili. Questo primo livello esplicativo non annulla il *metafisico* della realtà; tuttavia, qualsiasi comprensione successiva che opti per un senso onnicomprensivo, non potrà più *giustificarsi* senza assumere – tra le sue esigenze di coerenza e verifica – quest'orizzonte primario. In altre parole: le *opzioni* di senso e l'assunzione della verità rimandano a presupposti o condizioni di possibilità non empiriche e si combinano con credenze e convinzioni personali, ma non possono entrare in contraddizione o non ammettere le espressioni «accreditate» delle scienze.

Questo progetto esplicativo secolare che poggia su una fede razionale diversa da quella religiosa (ma sempre fede, alla fin fine), suppone logicamente un'ontologia corrispondente che, nonostante tutto, non può pretendere di abbracciare più di quanto sia concesso alle sue basi scientifiche.

Una tale spiegazione iniziale del mondo e dell'uomo ha tutte le carte in regola per ottenere il consenso maggioritario nell'attuale *comunità di comunicazione*, e per generare un'«etica del senso» che confidi responsabilmente nella razionalità delle argomentazioni e delle azioni umane. Pensa che l'avvenire non si trovi tanto nelle mani di Dio quanto in quelle dell'uomo, e cambia l'orizzonte ontologico di comprensione del senso che, sebbene non escluda altre alternative, neppure le considera, dato che rende conto autonomamente del cosmo, della vita e della storia.

Il piano d'analisi successivo corrisponde all'*orizzonte di senso del «mondo della vita»* («Lebenswelt») o comprensione interpretativa di *secondo livello*, e si riferisce alla costruzione del senso della realtà in correlazione diretta con il *senso ultimo* dell'uomo e del mondo. Tale comprensione si trova direttamente connessa alla cosmovisione (personale e istituzionale), che costituisce la pre-comprensione fondamentale alla base di ogni conoscenza ed interpretazione ultime della realtà. Il percorso torna ad essere più ermeneutico; ciononostante, questo *significato* (di secondo livello) non può prescindere dalle conclusioni dell'*orizzonte esplicativo* del primo, dipendenti dalle scienze logico-formali ed empiriche e con i contenuti dei quali non può entrare in contraddizione diretta.

È a questo secondo livello che si situa (ogni pensiero teologico – e religioso –) il pensiero cristiano il quale, relativamente alla spiegazione globale del primo, non dispone degli elementi per una propria specifica analisi. Anche il senso, d'altra parte, si costruisce a partire da un insieme di convinzioni fondate, principalmente, su una metafisica e antropologia filosofico-teologica caratteristiche di ogni visione del mondo; cosmovisioni sempre storiche e, pertanto, soggette a revisione e riformulazione sul filo rosso dell'universo simbolico e del paradigma corrispondenti.

Anche in una distinzione di piani così sintetica ed elementare, appare evidente il rischio continuo che gira attorno al primo livello: oltrepassare il confine della spiegazione scientifica e affermare che lì si trova anche l'*unico* senso del reale. Mentre la tentazione più forte del secondo livello consiste nel soppiantare o controllare le descrizioni della scienza e, soprattutto, confondere «specifico» con «esclusivo». A questo proposito, è importante prestare attenzione al fatto che *specificamente* cristiano, prima di tutto, non significa *esclusivamente* cristiano. Chi confessa Gesù di Nazaret come «Cristo» e «Figlio dell'uomo» sta affermando che lo specifico cristiano consiste in una più profonda qualità umana e non in uno spazio *estraneo* all'umano. Questo significa che lo specifico cristiano non è qualcosa che non possa trovarsi in altri uomini.

Riassumendo (e semplificando di nuovo): dal nostro punto di vista cristiano, il modo migliore per capire ed entrare in dialogo con la visione secolare della vita, consiste quindi nell'*ac-cettarla*, innanzitutto, come una prima esplicazione della realtà. Siamo e *funzioniamo*, la natura è e funziona, tutte le cose sono e funzionano, primariamente, in accordo con le leggi autonome e accessibili in buona misura dalla conoscenza scientifica umana. La risposta che deriva da questa approssimazione al reale, una volta garantita da un'adeguata verifica, non può essere ignorata o, peggio ancora, esclusa dal suo proprio livello per sostituirla con credenze o convinzioni appartenenti ad un altro. D'altro canto, è ugualmente inaccettabile che la spiegazione scientifica inerente al primo livello oltrepassi i propri limiti, arrivando a considerare quel piano come l'*unico* esistente, saltando in questo modo dal «questo è così» a «questo è tutto».

I due livelli sono «indipendenti eppure profondamente intercomunicanti», anche solo perché nessuno osserva e spiega la realtà senza *pre-comprensioni* o teorie né concepisce la vita al margine dell'osservazione e dell'esperienza. Ne consegue che questa fluidità possa essere ingannevole, e indurci a mescolare e confondere i due piani, quello esplicativo e quello comprensivo. Per lo stesso motivo, mentre il contesto attuale del pluralismo, della libertà e della coscienza democratica richiede accuratezza e diligenza nel dialogo e nell'argomentazione, noi dobbiamo prestare attenzione – l'espressione è di W. Kasper – a quella «verità che arriva alla certezza per via dell'accordo», quella direzione della verità, cioè, che, in quanto umana, si allaccia al dialogo per mezzo della nozione regolatrice del consenso.

In questa prospettiva, tanto l'*orizzonte esplicativo* secolare come quello comprensivo cristiano perseguono fini e valori comuni (umanizzazione, sviluppo, cultura, ecc.) e, proprio in

base ad essi, non possono non essere aperti alla critica. Di fatto, il primo orizzonte, quello secolare, per il suo vincolo diretto con l'«empirico», si trova nella migliore disposizione per esigere che i suoi contenuti si *applicino* universalmente e per pretendere che ogni sapere umano sia sottoposto ad un minimo di osservazione e di verifica critica. Per la stessa ragione, la visione cristiana o altre situate nella sfera del senso ultimo, hanno il dovere di prendere sul serio l'«evo-luzione» delle scienze, che ha modificato completamente la nostra visione del mondo e introdotto categorie nuove per *pensarlo* e pensare attenendosi ad esse.

Queste esigenze esterne sono di capitale importanza, sia nella teoria che nella pratica, per il cristianesimo e per la teologia – ricordava con acutezza E. Gilson che «le metafisiche invecchiano per la loro fisica» –. Non per nulla gli enormi scompigli provocati dal paradigma scientifico moderno si evidenziano con tutta la loro forza in questa sfera esterna. Pensiamo al cambio radicale operato dall'introduzione della ricerca storico-critica nello studio della Bibbia, per il quale a nessuno oggi verrebbe in mente che essa ci insegna astronomia o biologia, oppure che i «racconti dell'infanzia di Gesù» – per esempio – pretendano essere una narrazione di fatti *reali*, cioè una specie di registrazione o semplice cronaca piuttosto che una «ri-lettura teologica della storia».

In definitiva, le diverse analisi della situazione ermeneutica odierna seguono due direzioni fondamentali: diagnosi monotematiche e spiegazioni sulla base della rottura epocale che viviamo. Nelle prime si collocano autori come U. Beck (*società del rischio*), Z. Baumann (*società liquida*), oppure interpretazioni che trovano nella secolarizzazione o nel relativismo, per esempio, la radice della situazione socio-culturale. In qualche modo, *vogliamo situarci* nella seconda direzione, considerando il nostro come un tempo di cambio epocale la cui caratteristica essenziale, oltre che chiave interpretativa centrale, risiede proprio nel *pluralismo*.

Finalmente (per quanto riguarda il «pensiero cristiano»), tutto sta a dirci che abbiamo bisogno di una nuova matrice disciplinare o di un nuovo *paradigma scientifico* basilare per la teologia, quello *ermeneutico*. Assieme ai metodi che rivoluzionarono l'esegesi biblica, l'*armatura* della *matrice dogmatica* di far teologia va pian piano sgretolandosi a causa della propria e vecchia struttura metafisica. La *regina scientiarum* dei medievali, con il concilio Vaticano II, tornò a proposte più modeste: ammesso il *superamento* del pensiero scolastico, nel contesto culturale non esistevano altre filosofie o filosofi capaci di offrire un supporto stabile ed unico perché il teologo ripensasse la fede cristiana sullo stile delle grandi costruzioni sistematiche dell'Età Media, se non una matrice ermeneutica e pratica riconosciuta per tutte le scienze. Niente di più lontano dalla nostra intenzione che stabilire una rivalità fra dogmatica ed ermeneutica: considerare la nuova matrice disciplinare della teologia come ermeneutica non equivale a qualificarla come «a-dogmatica», bensì a riconoscere che si prende sul serio l'«identità comprensiva» del soggetto umano (*essere è comprendere*) e la storicità di ogni verità.

Lo vogliamo o meno, assistiamo ad una vera «rivoluzione teologica» determinata dai cambiamenti radicali nella concezione del mondo e dell'uomo. Queste profonde modifiche non potevano non alterare la struttura scientifica della teologia vigente fino al Vaticano II. Il Concilio registrò il dato e spinse, secondo le sue possibilità, il nuovo paradigma ermeneutico che spuntava allora. Ecco il risultato, dunque, di questa trama rivoluzionaria: la matrice ermeneutica e il conseguente «lavoro del testo»; un deciso ancoraggio antropologico della teologia, obbligata anche a tornare sempre all'esperienza; infine, l'orientamento pratico con cui muoversi all'inter-no di un complicato «clima pluralista».

La progressiva operazione con cui la teologia si trasforma (da scienza occupata nella gestione di un sapere accumulato lungo secoli – il «deposito della fede» –, a scienza che cerca

di comprendere il significato di un'esperienza che continua ad essere viva) coincide con la scoperta del carattere storico ed interpretativo dell'esistenza umana. In buona logica e di fronte ad una scolastica che emarginava le fonti storiche della fede, i metodi storico-critici andavano minando la solidità del sapere teologico speculativo. M. Heidegger, per fare un nome particolarmente significativo, ci convinse che «comprendere è il nostro modo di essere» e che la temporalità e la storicità costituiscono i segnali di nascita dell'identità umana. Così crollavano i fondamenti concettuali dell'«onto-teologia». Le prospettive scientifiche convergono oggi nell'affermazione di questo «comprendere storico» che produsse la spaccatura del sistema dogmatico. Comunque, bisogna riconoscerlo, il lavoro ermeneutico risulta particolarmente faticoso ed è comprensibile che molti cerchino di fuggire davanti al «rischio dell'interpretazione».

C. Geffré spiega graficamente questo ripensamento della teologia che ci ha portato a un nuovo paradigma come «passaggio dal sapere all'interpretazione: «vale a dire, il passaggio dalla teologia quale sapere costituito alla teologia come interpretazione plurale, o anche il passaggio dalla teologia dogmatica alla teologia come ermeneutica». In questa direzione, il compito attuale della teologia si concentra sulla correlazione critica e mutua tra l'interpretazione della tradizione cristiana e quella della nostra esperienza contemporanea, correlazione che implica l'accettazione del «rischio di una interpretazione *creatrice* del messaggio cristiano» (il Vaticano II non solo accettò questa sfida, ma continua a scommetterci con la sua decisa scelta a favore dell'umanizzazione della rivelazione e della fede).

2019–2020 — «IRC» E IDENTITÀ CRISTIANA

► OBIETTIVO

Delimitare alcuni elementi essenziali dell'identità cristiana che devono segnare lo sviluppo dell'«IRC» e soprattutto orientare la «competenza pedagogica» e la relazione educativa; allo stesso tempo, quest'ultimo anno della programmazione pretende una «formazione permanente» specifica in grado di definire alcune prospettive pedagogiche fondamentali.

► AZIONI-ATTIVITÀ FONDAMENTALI

- Seminario (*dicembre 2019*): «**Rivelazione divina e realizzazione umana**».
- Convegno – Aggiornamento (*marzo–aprile 2020*): «**Credibilità, ragionevolezza e «senso salvifico dell'esperienza religiosa cristiana**».
- Corso estivo (*luglio 2020*): «**Identità cristiana, ragione pedagogica e IRC**».

L'esperienza cristiana si tesse attorno alla rivelazione (*iniziativa divina*), alla fede (*risposta umana*) e alla tradizione-Chiesa (*vissuto del Popolo di Dio*). La grande sfida antropologico-culturale del nostro tempo si ascrive, in tale intreccio, alla necessità di mostrare la *credibilità* della rivelazione, la *ragionevolezza* della fede e il *senso salvifico* della tradizione e della Chiesa. Ecco, dunque, alcuni elementi essenziali dell'identità cristiana riguardo la credibilità della rivelazione, la ragionevolezza della fede e il senso salvifico della tradizione e della Chiesa.

La categoria fondante del cristianesimo è la RIVELAZIONE, davanti alla quale dobbiamo porci una domanda fondamentale: dove trovare la *garanzia* in grado di *mostrarci* che si tratta di una «rivelazione di Dio», che merita di essere creduta (*credibilità*)?

L'apologetica classica cercava di rispondere attraverso un'argomentazione essenzialmente metafisica e astratta, così come utilizzando diverse «prove» (miracoli, profezie e la

Chiesa), sulla base di una rappresentazione della rivelazione come istruzione. La riflessione attuale si muove diversamente: a partire da un concetto di rivelazione intesa come comunicazione e incontro o relazione interpersonale, la cui comprensione è legata all'esperienza storica dell'essere umano.

Comunicazione-incontro nella storia: ecco i capisaldi per assicurare la credibilità della rivelazione; la credibilità alla fin fine del cristianesimo. Comunicazione e incontro tra Dio e l'uomo che ovviamente rimandano all'ambito della trascendenza, del mistero e della confessione di fede, ma che però si legano anche alla storia ed esperienze dell'essere umano in quanto aperto alla trascendenza, «capace di Dio» e in continua ricerca di senso.

Questa credibilità, quindi, *dipende* dalla capacità della rivelazione per mostrare e testimoniare il suo valore per la vita dell'uomo; in altre parole: dipende dall'essere compressa, vissuta e annunciata quale cammino autentico per la realizzazione delle persone. È proprio questa la credibilità di cui ci parla l'ultimo Concilio nella *Dei Verbum*, concentrandola in tre caratteristiche sostanziali: 1/ La rivelazione come incontro e comunicazione, parole ed eventi, tra Dio e l'uomo (cf. DV 2); 2/ La rivelazione come storia dell'amore salvifico divino (cf. DV 3); 3/ La rivelazione come autocomunicazione di Dio in Gesù Cristo (cf. DV 4). Tutto si concentra in questo terzo aspetto: Gesù Cristo, rivelatore e rivelazione, «Parola e volto» di Dio e insieme «volto dell'uomo».

La credibilità della rivelazione, dunque, si concreta per eccellenza e definitivamente in Gesù di Nazaret, il Cristo, permettendoci di *comprendere* Dio come un «Dio per l'uomo» che conferma la vita e la speranza di ogni persona; in lui «trova compimento tutta intera la rivelazione del sommo Iddio» (cf. DV 7). Il Nazareno, per così dire, è la «credibilità di Dio» perché in lui «si chiarisce il mistero dell'uomo» (cf. GS 22).

Rivelazione e FEDE sono due termini correlativi: giustificare la rivelazione significa anche dare credibilità alla fede cristiana. Tuttavia dobbiamo chiederci: è *ragionevole* la fede? Sicuramente, come in tante altre cose fondamentali della vita, non possiamo esigere pura e dura razionalità, ma come *mostrare* invece la sua ragionevolezza? Queste domande sono ancora più spinose perché il termine chiave della sequela di Gesù è appunto la fede.

La credibilità della rivelazione, anzitutto, costituisce una prima spiegazione della ragionevolezza della fede. Detto questo, il passo successivo ci porta a esaminare l'aggancio o la correlazione tra fede e antropologia: solo se l'uomo è sostanzialmente «credente» potrà essere ragionevole la fede. Tale correlazione sembra fuor di dubbio: molte delle nostre «fermezze» si basano sulla fede, più che nel sapere scientifico o persino nella propria esperienza. La fede sembra un tratto essenziale dell'essere umano e una forma connaturale di situarsi davanti agli altri e al mondo. C'è di più, l'atteggiamento credente dell'uomo ha una particolare «dimensione personale» che abbraccia la totalità della sua comunicazione oppure della comunione tra le persone: piuttosto che semplicemente dire un «io credo», l'espressione più eminente della fede umana si manifesta nell'«io mi fido di te». «Io ti credo», in questa prospettiva, contiene sia il carattere personale (*fede-fiducia*) che la dimensione conoscitiva (*fede-affermativa*) relativa ai contenuti che l'altro mi comunica «con autorevolezza».

Insieme a queste connessioni antropologiche, la ragionevolezza si convalida guardando la fede nella Bibbia. Infatti, l'atto di fede appare nella Scrittura come ragionevole, libero e responsabile: risposta agli interventi di Dio nei quali appare come «roccia ferma e sicura» (AT) e alla sua manifestazione definitiva in Gesù Cristo quale *giustificazione* e salvezza per tutti (NT).

La fede, dunque, non è tanto una questione meramente teorica o dottrinale e neanche una domanda concernente (soprattutto) il senso o non-senso, quanto piuttosto una questione di salvezza o perdizione, di giustificazione o condanna, di vita o morte, di destino felice

o assurdo fatale. La fede biblica palesa questa dimensione vitale, esistenziale e storica, salvifica o soteriologica della fede, senza però sminuire quella cognoscitiva.

Ancora una volta il Vaticano II ci permette, mediante una formula sintetica, comprendere la ragionevolezza della fede cristiana (cf. DV 5): 1/ La fede è – come la rivelazione – un incontro tra Dio e l'uomo; 2/ La fede è un *atto totalitario* dell'essere umano, affidandosi al Dio che si comunica; 3/ Si tratta, infine, di un'opera dello Spirito, per mezzo del quale si professa una fede *con, mediante e in Cristo*. Il concilio rimarca specialmente il carattere di «opzione fondamentale» che comporta la fede, così come la «circularità» tra rivelazione e fede, tra l'udente e il credente; inoltre, rileva anche la prospettiva sacramentale, sia della rivelazione che della fede, e ne indica tre luoghi fondamentali per svilupparla: 1/ La condizione umana (cf. GS 4); 2/ La convergenza fra il mistero del Verbo e il mistero dell'uomo (cf. GS 22); 3/ La Chiesa come sacramento (cf. GS 45).

Tutto ciò, da un lato, orienta la ragionevolezza nella direzione di una fede che da senso, che da vita; dall'altro, la vincola strettamente ad una comunità di fede. Tutte e due aspetti fondamentali per il nostro tempo: 1/ La fede sarà ragionevole e sensata se in grado di dare vita e senso all'esistenza delle persone; 2/ È la prassi o, meglio, l'ortoprassi della comunità credente, in ultima istanza, vuoi a fare ragionevole la fede vuoi a mostrare la credibilità della rivelazione.

Infine, se «quel che ci viene manifestato dalla rivelazione concorda con la stessa esperienza umana» (GS 13) e se «l'uomo è la sola creatura che Iddio abbia voluto per se stessa» (GS 24), forse basterebbe questa *incredibile* fede di Dio nell'essere umano a servirci come cammino per arrivare alla ragionevolezza della fede. Comunque sia, questa ragionevolezza è possibile quando la fede diventa davvero un'esperienza che da vita, perciò gli ambiti della medesima riguardano principalmente: la sintonia con i dinamismi antropologici, la coerenza interna dell'opzione e la sua connessione con la ragione umana e la significatività prassica dell'esperienza di fede.

«Perché non posso dire di sì a Gesù senza dover affermare la CHIESA? Cosa m'impedisce di proclamare «Cristo, sì; Chiesa, no»? Queste o altre frasi analoghe son diventate emblematiche per capire come mai la credibilità della rivelazione e la ragionevolezza della fede finiscono per inciampare quando subentra il tema della Chiesa. Tali domande sfociano poi in quell'altra – assai complessa e non impertinente –: Gesù ha voluto la Chiesa?

Diamo per scontata, ovviamente, l'impossibilità di una fede e una vita cristiana senza la Chiesa; tuttavia, non pochi credenti non solo contemplan tale possibilità, ma persino pretendono di considerarla un fatto fuori discussione. Di conseguenza, l'ecclesiologia fondamentale ha un duplice impegno: 1/ Riconoscere con onestà i dati critici della Chiesa messi in luce dagli studi storici e accettare umilmente le sue «zone oscure»; 2/ Cercar di vivere come un Popolo che compie segni di salvezza più che semplicemente esercitare un'«autorità dottrinale».

In tale prospettiva, bisogna superare la classica apologetica, concentrata quasi unicamente ad *attestare* il fondamento della Chiesa tramite la «*demonstratio catholica*» (con le famose «tre vie»: storica, delle note ed «empirica»); per il resto ci ha pensato splendidamente la *Lumen Gentium*. La costituzione difatti iniziò un'autentica rivoluzione ecclesiologia – ancora in atto e con non pochi alti e bassi – a partire dallo stesso schema e dalla definizione della Chiesa come «sacramento, comunione e Popolo di Dio» (cf. LG 1 e 5). Siamo dunque davanti ad un'«ecclesiologia di comunione» dove la «complessa realtà» della Chiesa si deve mettere in analogia con l'Incarnazione (cf. LG 8), cioè, la realtà sociale e quella spirituale hanno un rapporto «simbolico-sacramentale».

Non sarà possibile capire la rilevanza di questa trasformazione, e tanto meno portarla avanti, se non prendiamo veramente in considerazione il rapporto tra Gesù, il Regno e la Chiesa: “La Chiesa è in Cristo come un sacramento” (LG 1): “Lui e diede inizio alla sua Chiesa predicando la buona novella, cioè l’avvento del Regno di Dio da secoli promesso nella Scrittura” (LG 5). La comunità o assemblea del Popolo di Dio – serva l’espressione – ha l’obbligo di cristianizzare in continuazione la Chiesa per situarla nell’orizzonte del Regno, l’obbligo di decenterarla per mettere al centro Cristo e il servizio al Regno. Soltanto in questo modo potrà mostrare e *attuare* il «senso salvifico» della tradizione e annunciare oggi il Vangelo con credibilità.

Queste tre «richieste» (*credibilità, ragionevolezza e senso salvifico del cristianesimo*) ci rimandano anche a considerare l’identità cristiana in un’altra prospettiva.

Dopo Gesù, le prime comunità narrarono la loro *esperienza* di vita e di salvezza, *traducendola* poco a poco in «enunciati di fede» costruiti in accordo allo schema mentale, la cultura e le circostanze dell’epoca. Riuscire ad esprimere la fede che sosteneva una tale esperienza creava e crea, tra l’altro, un acuto problema di linguaggio e comunicazione.

Se i cristiani, lungo tanti secoli, furono capaci di rendere la loro esperienza tanto credibile e significativa da evangelizzare con la convinzione e gli effetti che conosciamo, ciò si deve a diverse condizioni che seppero attuare ammirevolmente. Ecco le tre fondamentali: 1/ Il radicamento esperienziale, ovvero, il ritorno permanente all’esperienza cristiana originale e il confronto con quella attuale; 2/ L’aggancio antropologico, ossia, l’ancoraggio antropologico della fede e dell’esperienza religiosa; 3/ L’orientamento pratico: l’attuazione cioè di una prassi coerente in grado di verificare il valore e il senso della vita cristiana.

Finalmente, la caratterizzazione più appropriata della nostra «situazione ermeneutica» (oltre al pluralismo) è sicuramente quella di un’«epoca complessa». La complessità, infatti, pervade ogni questione della vita odierna e non c’è alternativa che andare avanti cercando l’«uni-tas multiplex», cioè, «l’unità della molteplicità e della diversità umane: l’unità umana genera la diversità umana e la diversità umana mantiene l’unità umana» (E. Morin).

La complessità odierna, anzitutto, ci permette di constatare che «la diversità è il tesoro dell’unità umana e l’unità è il tesoro della diversità umana». Paradossalmente, dunque, abbiamo bisogno di un’ermeneutica molto concreta: la comprensione della situazione attuale ci obbliga a centrare l’interpretazione nella complessità; ancor di più, dobbiamo «educar-ci» e abituarci ad avere e gestire un *pensiero complesso*. Di conseguenza e in relazione all’educazione, è necessario propiziare una vera «riorganizzazione epistemologica», generare la consapevolezza e portare avanti l’esercizio di un inedito modo di analizzare la vita, ossia, una nuova maniera di conoscere la realtà e le relazioni che all’interno di essa manteniamo con noi stessi, con gli altri, con Dio e con le cose.

Questa epistemologia complessa non solo implica una competenza più vasta dell’epistemologia classica, comporta soprattutto che essa dovrà ruotare intorno al problema della verità passando di prospettiva in prospettiva, assicurando al massimo «verità parziali» bisogno di una interpretazione e rielaborazione continue: «ogni conoscenza oggi ha bisogno di riflettersi, di riconoscersi, di situarsi e di problematizzarsi; ha bisogno di un metodo che aiuti a pensare da soli per rispondere alla sfida della complessità dei problemi» (E. Morin).

Purtroppo ovunque si insegnano conoscenze, ma quasi mai si insegna «cosa è la conoscenza»; la scuola in concreto non si occupa, più di tanto, di introdurre nella «conoscenza della conoscenza», argomento intimamente legato alla questione della verità e a quella dell’errore. Le nostre certezze e credenze possono ingannarci con relativa facilità; a riguardo di tutto ciò, ha ragione Morin nel sottolineare due conclusioni: 1/ «La nostra educazione soffre di una ca-

renza enorme per quanto concerne il bisogno primario del vivere: ingannarsi e cadere nell'illusione il meno possibile, riconoscere fonti e cause dei nostri errori e delle nostre illusioni»; 2/ «Professori e scienziati mancano della cultura epistemologica necessaria per concepire il cambio di paradigma in atto».

Da queste due evidenziazioni si deduce una primaria ed essenziale duplice necessità: 1/ Nell'educazione dobbiamo insegnare a conoscere la conoscenza, che è sempre traduzione e ricostruzione; 2/ I problemi centrali da affrontare non sono tanto gli errori di fatto (*ignoranza*) o di pensiero (*dogmatismo*), quanto l'errore di un pensiero parziale e riduttivo che non si preoccupa di «conoscere cosa è conoscere» e perciò non tiene conto dei processi cerebrali, mentali e culturali delle conoscenze umane.

È così che scopriamo che l'incertezza e il dubbio sono dentro il cuore della conoscenza e della scienza umane e, dunque, entrare nella conoscenza della conoscenza comporta anche l'insegnamento delle incertezze. Solo l'incertezza è in grado di spezzare le nostre certezze artificiali; inoltre, la necessità del dubbio è cresciuta nel nostro momento storico dove false informazioni, dicerie e pettegolezzi vengono propagati con una velocità e ampiezza inaudite tramite Internet. Più che mai bisogna ricorrere alla riflessione che non fugge dall'incertezza e ci permette dubitare e diffidare di ogni razionalizzazione; riflessione che si oppone alla tendenza pigra della nostra mente che aderisce facilmente alla convinzione e tende a trasformare la teoria in dottrina o persino in dogma.

Non di rado, infine, dimentichiamo nell'educazione che ogni conoscenza è una traduzione, a cominciare da quella dei sensi, e che ogni traduzione rischia l'errore e l'illusione. Si deve promuovere una conoscenza, dunque, capace di cogliere i problemi globali e fondamentali; perciò una conoscenza interdisciplinare e transdisciplinare in grado di decifrare il «sistema vita», la sua complessità e causalità circolare. In questa prospettiva, il nocciolo iniziale dell'insegnamento e dell'educazione dovrebbe esprimersi in una specie di «programma interrogativo»: interrogare l'uomo, scoprire la sua triplice natura – biologica, psicologica e sociale – attraverso, in particolare, dalla classica interrogazione antropologica: «Chi siamo, da dove veniamo, dove andiamo?».

In definitiva, da una parte, l'errore e l'illusione dipendono dalla natura stessa della nostra conoscenza: vivere è affrontare continuamente questo doppio rischio e, soprattutto, affrontare l'incertezza; dall'altro, educare equivale a «insegnare–imparare–apprendere a convivere». Ergo, si tratta di imparare a vivere, di insegnare ad affrontare le incertezze e i rischi. Vivere ci mette continuamente a confronto con l'altro; vivere è avere costantemente bisogno di comprendere e di essere compresi. «Il problema – come direbbe Heinz von Foerster – è comprendere che cos'è comprendere».

ISTITUTO DI CATECHETICA
Facoltà di Scienze dell'Educazione
UNIVERSITÀ PONTIFICIA SALESIANA

Indice

R1. « Giovani e cambio epocale »	
JOSÉ LUIS MORAL	01
R2. « Fede e religione nella vita dei giovani »	
TERESA DONI	10
R3. « Linguaggi dei media e comunicazione con gli adolescenti »	
M. EMANUELA COSCIA	11
R4. « Educatore ed educando: una relazione fra dialogo e valori »	
SAMIR E. EMAD	17
R5. « La costruzione di sé nell'adolescenza e nella gioventù »	
ANTONIO DELLAGIULIA	29
R6. « Irc, catechesi e comunità di apprendimento »	
ANTONINO ROMANO	32
► PROGRAMMA «ICA-IRC» (Triennio 2017-2010)	41

Università Pontificia Salesiana
FACOLTÀ DI SCIENZE DELL'EDUCAZIONE

Istituto di Catechetica

Piazza Ateneo Salesiano, 1 - 00139 ROMA
istitodicatechetica@unisa.it ■ www.osservatoriocatechetico.unisa.it ■ www.rivistadipedagogiareligiosa.it