

MINISTERO DELL'ISTRUZIONE  
DELL'UNIVERSITÀ E DELLA RICERCA  
UFFICIO SCOLASTICO REGIONALE DELLA BASILICATA  
Direzione Generale

“Il Nodo - Scuole in rete” - n. 41 - Anno XV

Nella società attuale, definita “senza padri e senza maestri”, è necessaria ed urgente una riflessione sul “*ritorno all’Etica della Responsabilità*” e, in particolare, sulla responsabilità educativa della generazione adulta e sull’identità dell’educatore in senso ampio.

Tuttavia bisogna ammettere non solo la diffusa incapacità della società adulta di proporre, credibilmente, in una tavola di valori alle giovani generazioni, ma anche lo stato di confusione, d’impotenza e d’insoddisfazione di fronte al carattere globale della crisi e quindi l’insufficienza di soluzioni anche coraggiose, ma troppo frammentate e parziali per essere efficaci.

Per educare occorre, innanzitutto, cercare di conoscere la psicologia dell’educando, la sua percezione del mondo, i valori in cui crede, le sue idee mitizzate, le sue aspirazioni e i suoi progetti di vita. Questa è la motivazione profonda che ha spinto l’Ufficio Scolastico Regionale di Basilicata a progettare la Ricerca-Azione “Il mondo valoriale degli adolescenti lucani”, intesa a coniugare la ricerca diretta a comprendere meglio gli orientamenti valoriali degli adolescenti, di un campione significativo delle scuole secondarie della Basilicata, con l’Azione didattico-educativa delle scuole. Auspicando che, sulla base delle istanze del campione adolescenziale, possano meglio rispondere con l’Offerta Formativa ai bisogni manifestati di educazione, di disciplina, di formazione della coscienza e del comportamento.

Dai risultati della Ricerca si evince che, per i giovani studenti lucani, il valore positivo emergente è quello della persona umana, come genitore, come partner che si ama, come colei/colui al quale dedicare la vita. La scuola e la società vengono concepite in funzione della variabile famiglia e del suo ruolo formativo, anche nella lieve critica che i giovani lasciano trapelare verso un permissivismo che forse non vorrebbero fosse così sostenuto. Emerge implicita la richiesta di sicuri punti di riferimento da trovare nei genitori e negli adulti.

Due quesiti, posti all’attenzione degli intervistati, riguardano proprio la concezione della *responsabilità* e il grado di ammirazione di persone che si ritiene incarnino la concezione medesima. Gli intervistati sono decisamente “molto d’accordo” che “nella famiglia la responsabilità è condivisa tra genitori e figli” (63,5%), in secondo luogo che “nella vita scolastica la persona responsabile è quella che

mostra sollecitudine e attenzione anche verso i compagni e verso gli insegnanti” (48,9%). Piuttosto simile il giudizio sulla responsabilità, come prerequisito della società democratica, oltre che fondamentale per la sostenibilità ambientale, con valori percentuali intorno al 38%.

Le conclusioni della ricerca ci invitano a confrontarci, nel rispetto reciproco, per delineare *responsabilmente* una sinergia tra le diverse realtà cui facciamo quotidianamente riferimento: famiglia, ambiente di lavoro, scuola, parrocchia, istituzioni; diventare una rete radicata nel tessuto civile, nel riconoscimento di risorse e nodi comuni; comprendere che siamo complementari rispetto a una questione educativa che è complessa e che esige un rapporto globale.

Non siamo complementari soltanto perché stiamo operando in ambiti diversi per gli stessi obiettivi, ma anche perché siamo chiamati a porre in continuità critica e dinamica la vita e le sue domande, in un’ottica di promozione unitaria della persona.

È questa la sfida educativa a fronte della frammentazione sociale e culturale.

Risulta allora evidente come l’educazione incroci anche la concezione dell’uomo: non si può educare se non alla luce di un progetto di persona e di società. In particolare la scuola, in un rapporto sinergico con le altre comunità educanti, è chiamata a sostenere e aiutare le nuove generazioni fornendo, oltre alle competenze che consentano di essere alla pari dei giovani dei contesti più evoluti, mappe di orientamento e modelli di riferimento del patrimonio valoriale. I docenti, proprio per il loro ruolo istituzionale, hanno il compito di rappresentare un contesto di valori simbolici che, interiorizzati dagli allievi, li rendano partecipi del progresso del mondo sociale.

È questo sostanzialmente l’impegno che da adulti dobbiamo affrontare se vogliamo essere “educatori” capaci di proporre e testimoniare alle nuove generazioni il “mestiere di uomo”.

Al centro di questo processo in divenire sta come interlocutore privilegiato sempre una Persona, colta nella sua irriducibile unicità e concretezza.

IL DIRETTORE GENERALE  
FRANCO INGLESE

*Cari Amici del Nodo,*

il “Ritorno del Divino in Educazione”, il “Ritorno alla Pedagogia”, il “Ritorno all’etica della Responsabilità”: un trittico pittorico di vasta area teologica, pedagogica ed etica quale foto, a tinte forti, del nostro momento storico? una trilogia letteraria, effervescente e drammatica sulle vicende che segnano la nostra postmodernità?

Questi temi abbiamo presentato negli ultimi tre numeri del Nodo, la Rivista che accompagna e stimola il nostro cammino culturale dal 1997, individuando le urgenze della cultura critica e profetica propria di quest’epoca di mediaticità senza freni. Centinaia e centinaia di penne hanno vergato il pensiero di scrittori, di saggi della pedagogia per depositare nel nostro animo il loro pensiero da trasformare in cultura personale e critica onde arginare quella perdita di altezze spirituali, quello spreco di valori culturali che è la caratteristica di un tempo che abbonda di rifiuti da sprechi umani e stimola un progressivo ottundimento dell’animo umano.

Noi, con modestia e senso della realtà, abbiamo sempre lavorato per una cultura che riteniamo autentica perché finalizzata all’arricchimento dell’anima, allo sviluppo e perfezionamento della vita non materiale. Sotto questo auspicio nasce pure il “ritorno all’etica della responsabilità” che poniamo tra le urgenze di questo tempo così problematico anche sul piano etico. Se ci guardiamo attorno ed esaminiamo i due termini *etica* e *responsabilità* non è facile trovare tracce significative della presenza di questi straordinari momenti dello spirito: chi si preoccupa di agire eticamente o di estendere responsabilmente sul futuro la forza delle proprie azioni? Ecco, noi pensiamo che sia arrivato il tempo delle responsabilità non solo come risposta alle convinzioni personali ma anche per quel senso reattivo alla condizione diffusa dei “rifiuti” morali che stanno soffocando lo spirito umano. Però, lo sappiamo, il compito del pedagogo è quello di gettare il proprio cuore oltre le barriere, deve sperare anche “*contra spem*” perché le istanze dello spirito sono al di sopra delle logiche contabili dei beni materiali.

Questo, amici del Nodo, è lo spirito con il quale abbiamo lavorato a questo numero del Nodo 41: un tema di pari grandezza e dignità al Nodo 39 e 40. A ciascuno di noi spetta cogliere le migliori intuizioni per potenziare la struttura etica della nostra persona.

Con l’affetto di sempre a ciascuno di voi il nostro grande saluto augurale.

Angela Granata, Mario Ferracuti

MINISTERO DELL'ISTRUZIONE  
DELL'UNIVERSITÀ E DELLA RICERCA

Ufficio Scolastico Regionale della Basilicata  
Direzione Generale

41  
**il nodo**  
**SCHOLE IN RETE**

anno 15

Ritorno all'Etica della Responsabilità  
Europa: problema o opportunità?

Circolare Prot. n. 2637/A38 - 11 Maggio 2012

## sommario

1

F. INGLESE  
Premessa

3

M. FERRACUTI, A. GRANATA  
Presentazione

### *Editoriale*

6

G. ZANNIELLO, Etica della responsabilità

### *dalle Università di...*

8

G. MARI, Educazione ed etica della responsabilità

11

S. CHISTOLINI, Libertà morale e scelta responsabile

16

G. MOLLO, Per un'etica della responsabilità

19

P. MULÈ, Quale etica della responsabilità?

22

G. SERAFINI, Etica della responsabilità nell'indagine pedagogico-educativa

25

V. IORI, La pedagogia come area responsabile del sapere educativo-formativo

28

M. FERRACUTI, Le quattro armonie: per un'etica della responsabilità

31

C. XODO, Il valore della responsabilità: fondamento della legalità e democrazia

35

C. LANEVE, Imparare a dar conto del sé professionale. Il ruolo della scrittura

37

G. GIUSTOZZI, Pierre Teilhard de Chardin (1950): la responsabilità tra umano e «ultra-umano»

40

E. ROCCHI, L'etica della responsabilità: l'universale vocazione alla santità

43

M. BENETTON, Promozione del talento nella pratica sportiva dei giovani: la responsabilità etica

### *Dall'Ufficio Scolastico Regionale della Basilicata - Direzione Generale*

47

F. FASOLINO, Significato etico della "responsabilità"

### *All'Ufficio Scolastico Regionale della Basilicata - Direzione Generale*

### *Dalle Istituzioni scolastiche*

50

C. BRUSCELLA, L'etica della responsabilità nella scuola

52

C. SABATO, Ritorno all'Etica della Responsabilità

### *Contributi*

55

G. COVIELLO, La scuola e l'etica della responsabilità

### *Inserto - Europa: problema o opportunità?*

IV

F. DONADIO, Il «nodo» Europa

XIV

S. S. MACCHIETTI, Cultura cristiana e identità europea

XVII

P. CALIDONI, L'Europa dell'educazione: oggi

XXII

M. FERRACUTI, Europa: le forme del gigante

XXV

B. ROSSI, Un nuovo cittadino per il vecchio continente. Elogio della creatività

XXVIII

A. GISOTTI GIORGINO, Etica come scienza del comportamento

XXXIII

B. GALANTE, Crisi dell'inclusione scolastica e compito della pedagogia istituzionale

XLIV

M. AMORIGI, Il cambiamento della scuola quale emergenza educativa, in prospettiva di "e.t. 2020"

XLVI

G. CORSI, Musica-educazione: l'Europa 2020

XLIX

A. FASOLINO, L'Unione europea e le politiche a favore di disabili e anziani

LI

M. COVIELLO, Il futuro dell'Europa secondo gli alunni delle seconde medie dell'I. C. di Bella

LIII

A. GRANATA, M. AMORIGI, R. DIANA, C. OLIVIERI, Ricerca-Azione "Lisbona 2010 - E.T. 2020"

LVI

F. FASOLINO, Conclusioni: un varco per l'Europa

## *Editoriale*

GIUSEPPE ZANNIELLO  
Ordinario di Pedagogia  
Università di Palermo

# *Etica della responsabilità*

**S**i può parlare di responsabilità in termini giuridici o in termini morali. Una persona può non essere giuridicamente responsabile di un'azione o di una situazione e, nello stesso tempo, può esserne moralmente responsabile. Al pedagogo interessa la responsabilità morale. L'educazione – oggetto di studio della pedagogia – mira a rendere l'uomo moralmente libero perché, se non lo è, non può sentirsi responsabile delle sue azioni. Si educa un giovane affinché si senta libero e responsabile; ma di fronte a chi? Alla legge, alla società, a Dio, alla sua coscienza, ad una persona con la quale ha assunto un impegno?

Nel 1875, nella lettera al Duca di Norfolk, J.H. Newman scriveva: “Se io fossi obbligato a coinvolgere la religione nei brindisi dopo la cena (che in verità non mi sembra cosa opportuna), brinderei al Papa ma prima ancora alla coscienza e poi al Papa”. In questo caso la risposta è chiara: Newman, come tre secoli prima Moro, avverte la responsabilità di rispondere del proprio agire alla coscienza personale formatasi con decenni di ascolto dei propri maestri e di profonda riflessione interiore. Quella del settantaquattrenne Newman era una coscienza ben formata perché aveva saputo rispondere con profonda riflessività alle sollecitazioni dei suoi educatori, i quali avevano inteso risvegliare in lui i principi morali naturali iscritti nell'animo di ogni uomo. La sensibilizzazione della sua coscienza morale durante l'infanzia e l'adolescenza era riuscita bene; poi in età adulta seppe assumersi consapevolmente la responsabilità delle sue scelte morali e religiose.

La riflessività costituisce l'*humus* dove può nascere il senso di responsabilità. Se un giovane è stato aiutato a riflettere abitualmente sui motivi e sulle conseguenze delle sue azioni si sentirà poi responsabile delle decisioni prese. L'abito della riflessione è l'anticamera dell'atto di libertà; solo una persona davvero libera di decidere si può assumere in pieno la responsabilità delle sue azioni. Queste considerazioni evidenti per i pedagogisti, purtroppo non fanno ancora parte del comune sentire degli italiani.

Una vita finalizzata alla ricerca della verità, con la disponibilità ad assumersi la responsabilità delle conseguenze, ogni volta che in coscienza un uomo ritenga di averla

incontrata, essendo disposto a pagare di persona, anche con la perdita di benefici, onori, consensi di amici e parenti, costituisce un ideale attraente per un giovane quando la vede realizzata in un adulto contento delle scelte fatte.

Giovani e adulti restano ammirati davanti a persone coerenti, disposte ad affrontare momenti difficili e a rilanciare continuamente le iniziative per le quali hanno impegnato la loro vita. Siamo attratti dalle persone che accettano le conseguenze delle loro libere scelte. A volte però dimentichiamo il lungo lavoro interiore che comporta l'acquisizione di questo atteggiamento di fondo.

Esiste una precisa responsabilità della generazione adulta nei confronti della generazione giovanile; si può parlare di un vero e proprio debito generazionale: gratuitamente gli attuali adulti hanno ricevuto formazione quando erano giovani e gratuitamente sono tenuti a mettere gli attuali giovani in condizione di sviluppare le loro potenzialità. Chiaramente anche i giovani hanno la responsabilità di non sprecare le opportunità formative offerte loro dagli adulti

Perché oggi tende a sfumarsi il senso di responsabilità personale? Alcuni sociologi ci hanno indotto a pensare che il male sia frutto di una disfunzione sociale, che certi comportamenti errati dipendano dall'origine sociale e dall'ambiente in cui il soggetto vive. Alcuni psicologi cercano di giustificare qualsiasi comportamento con il ricorso all'inconscio. Tutto ciò è vero solo in parte perché la pressione sociale solo in rari casi schiaccia completamente la responsabilità personale e l'uomo non è mosso solo dai traumi del passato, con i relativi complessi. Alcune correnti della Sociologia e della Psicologia non hanno reso un buon servizio all'affermazione della libertà e della responsabilità dell'essere umano. La deresponsabilizzazione morale è figlia dell'assolutizzazione del peso attribuito al condizionamento delle pulsioni, dell'inconscio e della società nel comportamento del singolo uomo.

Storicamente, nel mondo occidentale, è stato il Cristianesimo a responsabilizzare il singolo uomo invitandolo a reagire all'ingiustizia – prima sua e poi degli altri – e dandogli nello stesso tempo l'opportunità di riparare la sua colpa personale (intesa come offesa a una persona amica) con le Grazie sovrabbondanti conquistategli dal Figlio di Dio mediante la sua passione, morte e risurrezione. Giustizia e misericordia divina – coniugate sempre insieme – consentono al cristiano di assumersi la responsabilità dei suoi errori e, nello stesso tempo, di riscattarsi senza cedere alla disperazione che sfocia nel disimpegno.

Anche chi non professa la fede cristiana può attingere, laicamente, da essa validi motivi per un impegno responsabile nella costruzione del bene comune.



*Dalle Università di...*

## *Educazione ed etica della responsabilità*

GIUSEPPE MARI

Ordinario di Pedagogia generale,  
Università Cattolica del Sacro Cuore



Nel momento in cui, alla fine degli anni Settanta, uscì il volume di Hans Jonas *Il principio responsabilità*, la minaccia sembrava provenire dalla eventualità che – in un gesto di pura follia – l’essere umano potesse attentare alla vita sulla Terra scatenando la guerra nucleare. Da oltre un decennio questa possibilità suscitava sentimenti di profonda inquietudine come si può cogliere anche dal *Messaggio alle donne* del Concilio Vaticano II che le invita a trattenere la mano dell’uomo che volesse – scatenando l’enorme potenziale distruttivo delle armi atomiche – ridurre la Terra a nulla o comunque farne una landa inabitabile.

Oggi lo scenario socio-politico è molto cambiato. Alla contrapposizione Est/Ovest si è sostituita la forbice Nord/Sud che – soprattutto attraverso il fenomeno migratorio – comporta tensioni molto forti, rese più acute dal terrorismo internazionale alimentato dal fondamentalismo pseudo-religioso. Ancora una volta, la situazione appare incerta e, purtroppo, questo si verifica su più fronti. Accanto a quello precedentemente richiamato, occorre ricordare almeno la crisi economica, il groviglio etico collegato alle tecnologie che manipolano la vita umana, il disagio ampiamente testimoniato da adolescenti e giovani... in questi (e al-

tri) casi la responsabilità è chiamata nuovamente in causa allo scopo di promuovere la piena manifestazione dell’essere umano anche sul piano pedagogico.

### *1. Il principio responsabilità*

Quando Jonas ha divulgato le sue riflessioni sul “principio responsabilità”, ha sottolineato come questo richiamo rimandi essenzialmente al futuro e comporti la valutazione del presente alla luce di chi verrà dopo di noi. In questo senso, l’elaborazione del “principio responsabilità” avviene insieme al superamento della morale puramente formale (di matrice kantiana), che si limita a valutare la situazione per se stessa ossia trattandola come un fatto isolato. Al contrario, la considerazione dell’azione umana viene inserita all’interno di una genealogia, la pone di fronte alla responsabilità di riconoscere il diritto delle generazioni future ad avere le stesse opportunità offerte a quelle del presente, costringe le attuali a misurare le conseguenze del loro agire in prospettiva e non solamente nell’ottica della temporaneità<sup>1</sup>.

Troviamo qui una prima caratteristica importante dell’agire “responsabile” che implica una



modalità genealogica di accostare la realtà. Essere responsabili, infatti, significa avere la consapevolezza del fatto che si è ricevuto qualcosa che deve essere trasmesso. Per questa ragione la persona responsabile guarda in avanti e si riconosce legata a chi verrà dopo. Si tratta di una condizione che – sul piano della maturità – domanda una caratteristica di fondo: essere capaci di ridimensionare (meglio: superare) il richiamo del proprio Sé. La persona responsabile sa decentrarsi, cioè è in grado di vincere il proprio narcisismo. A questo riguardo, la responsabilità incrocia la dimensione adulta perché – come accade all’adulto – domanda la capacità di anteporre altri (in questo caso, coloro che verranno) a se stessi<sup>2</sup>.

Ma perché fare spazio a chi verrà dopo di noi? La domanda, che può apparire forzata, in realtà non manca di fondatezza. Infatti, rimanda all’affermazione del valore della persona che domanda di essere posto sempre come inderogabile. Questa infatti è la ragione per cui – sul piano morale – prevale il riconoscimento del fatto che dobbiamo consegnare il pianeta ad altri e non possiamo farne un uso che guardi solo al presente<sup>3</sup>. Il “principio responsabilità” costituisce una icona dell’umanesimo occidentale.

## 2. *Principio responsabilità e umanesimo*

L’umanesimo costituisce la caratteristica più rilevante della civiltà occidentale. Questo non significa che l’Occidente l’abbia sempre riconosciuto integralmente né che la sua azione sia sempre stata all’altezza delle attese di una civiltà umanistica. Infatti, nei secoli di storia che abbiamo alle spalle, non sono mancati momenti nei quali le condotte adottate in poco (o nulla) sono corrisposte alla prospettiva dell’umanesimo, basti pensare ai secoli nei quali la schiavitù è stata tranquillamente giustificata e praticata. È tuttavia inoppugnabile che il concetto di umanesimo è nato in Occidente, dove ha conosciuto una graduale maturazione.

La civiltà greca ha fatto compiere un enorme balzo in avanti quando ha registrato l’affiorare – con Protagora – del principio secondo cui l’essere umano è “misura” delle cose. In questa convinzione si è raccolto il percorso che – in precedenza – aveva portato alla elaborazione della mitologia omerica dove il mondo divino era stato reinterpretato in chiave antropomorfa. L’approdo sarebbe consistito nell’idea latina di “humanitas”, secondo cui all’essere umano non può rimanere

estraneo nulla di ciò che riguarda ogni uomo. In particolare Seneca avrebbe dato corso ad una riflessione che riconosce nell’umanità un’unica comunità dove anche lo schiavo condivide la dignità umana con colui che è libero.

Sappiamo però come la schiavitù sia sempre stata praticata nel mondo antico anche quando veniva delineandosi una concezione cosmopolita, capace di riconoscere l’essere umano “cittadino del mondo”, ridimensionando quindi le identità particolari a cominciare da quella etno-culturale. Solo con il cristianesimo, in ragione della rivelazione del fatto che l’essere umano – ogni essere umano – è amato singolarmente da Dio, si giunge a scardinare l’idea che qualcuno possa essere “usato” da parte di altri. Ora l’umanesimo fa un salto di qualità e – attraverso il medioevo prima e la modernità poi – dà corso a una civiltà nella quale la centralità umana è chiaramente codificata pur con persistenti contraddizioni (a cominciare dal non completo superamento della condizione servile). La via è tuttavia aperta e permette di giungere – nonostante il razzismo scienziato – a formulare il principio dei “diritti dell’uomo” che il ventesimo secolo – pur grondando sangue come nessun altro tra quelli che l’hanno preceduto – ci ha consegnato come l’approdo della civiltà umanistica.

Il “principio responsabilità” si radica in questo humus. Infatti, l’affermazione della responsabilità come “debito” rispetto alle generazioni che verranno, implica che queste meritino il riconoscimento del diritto ad esprimere la loro presenza in tutta la sua portata. Ma questo domanda l’affermazione del primato dell’uomo su ogni altro vivente creato, perché solo questa condizione assicura rispetto all’eventualità che altri principi (dalla scarsità delle risorse alla efficienza tecnologica...) possano far appiattire sul presente o comunque far prendere in considerazione un avvenire in cui l’umanità non rivesta più un ruolo centrale.

## 3. *Responsabilità e sfida postumanistica*

Non possiamo, infatti, nasconderci che – da circa due secoli – l’umanesimo è insidiato dal post-umanesimo ossia dall’idea secondo cui l’essere umano non costituisce la forma più alta che la vita abbia assunto nell’universo creato terrestre<sup>4</sup>. Non si tratta di un’idea eccentrica. I maggiori pensatori antichi hanno professato la convinzione che non si dovesse riconoscere alcuna centralità all’essere umano: erano di questo parere Platone



Berlino. Università Humboldt

(in polemica con Protagora), Aristotele e Plotino. Anche dopo, questo sarà il motivo che spingerà Gregorio di Nissa a polemizzare con il concetto di “microcosmo” osservando che, al di là dell’apparente avvaloramento dell’essere umano, questa idea ri(con)duce il medesimo agli stessi fattori che costituiscono il cosmo, non permettendo di distinguerlo dagli altri animali.

Quando Nietzsche rilancia l’idea postumanistica (attraverso la dottrina dell’“oltre-uomo”), attinge ad un universo culturale ben definito. La sua concezione è motivata dall’aspirazione all’avanzamento della evoluzione umana, spinta fino al punto – come si legge in *Così parlò Zarathustra* – di ritenere l’essere umano nulla più che una forma di “passaggio” rispetto al suo oltrepassamento. È chiaro che, in questa prospettiva, la logica della responsabilità perde consistenza perché perde valore il riconoscimento della essenzialità che l’essere umano continui a rappresentare la forma di vita che connota l’esistenza terrestre.

Perché è tanto importante che permanga la centralità umanistica dell’essere umano? Che cosa ne giustifica l’inderogabilità? La ragione stessa che permette all’etica di manifestarsi come una espressione originale della fenomenologia umana: la libertà. Solo l’essere umano – tra i viventi dotati di corpo – è in grado di esprimere libertà ossia di non farsi assoggettare dal bisogno impersonale. L’originalità umana, che sostanzia la responsabi-

lità come atto morale, ne giustifica anche la centralità nel quadro del riconoscimento della esigenza che le generazioni future continuino l’opera avviata da quelle del passato e portata innanzi da quelle del presente.

In effetti, l’oltrepassamento della condizione umana è iscritto nello stesso manifestarsi della originalità umana, ma in chiave etica, non tecnologica come vorrebbe il postumanesimo. Evidentemente, tra la civiltà odierna e quelle trascorse, ci sono vistose differenze (come quella, già evocata, del superamento della schiavitù). Da questo punto di vista si è verificato un “postumanesimo” (che ha permesso di superare l’umanesimo antico rivedendo i suoi limiti), ma questo si è verificato sul piano dell’etica cioè della maturazione di stili di vita più conformi alla dignità umana, quindi come “neoumanesimo”. In questo senso, l’avvaloramento della responsabilità significa un ulteriore essenziale elemento (anche dalla prospettiva pedagogica): il riconoscimento dell’esigenza di incoraggiare una pratica di vita sempre più rispondente – nel senso di corrispondente – alla dignità della persona. L’etica della responsabilità, così accostata, diventa un ulteriore stimolo a far crescere il riconoscimento della dignità di cui l’essere umano è portatore. L’educazione è quindi sfidata a far riconoscere questo impegno affinché – sul piano personale come su quello comunitario – ispiri comportamenti all’altezza della dignità dell’uomo.

<sup>1</sup> Tra le riprese, in chiave critica, del pensiero di Jonas, cfr. M. Monaldi, *Tecnica, vita, responsabilità*, Napoli, Guida, 2000; M.L. Furiosi, *Uomo e natura nel pensiero di Hans Jonas*, Milano, Vita e Pensiero, 2003; A. Michelis, *Libertà e responsabilità*, Roma, Città Nuova, 2007.

<sup>2</sup> Oltre ai testi di Lasch, sul narcisismo cfr. A. Semi, *Il narcisismo*, Bologna, Il Mulino, 2007; A. Stella, *I destini di Narciso*, Milano, Franco Angeli, 2010; M. Mancia, *Narcisismo*, Torino, Bollati Boringhieri, 2010.

<sup>3</sup> Cfr. R. Guardini, *Persona e personalità*, Brescia, Morcelliana, 2006.

<sup>4</sup> Cfr. M. Farisco, *Ancora uomo. Natura umana e postumanesimo*, Milano, Vita e Pensiero, 2011; R. Marchesini, *Fondamenti di zooantropologia*, Ozzano dell’Emilia (BO), Perdisa, 2006; B. Romano, *Diritto, postumanesimo, nichilismo*, Torino, Giappichelli, 2004.



# Libertà morale e scelta responsabile

SANDRA CHISTOLINI  
Ordinario di Pedagogia  
Università degli Studi Roma Tre

## *La società tra conformazione e denominazione*

**I**l tema proposto in riflessione si presenta come una provocazione, come una sfida, come una scommessa. Una provocazione, per chi ritiene che la società sia un'entità complessa ed innocente, complessa, per la categoria sociologica che la sovrasta, ed innocente, dal punto di vista metodologico della libertà dai valori, la *Wertfreiheit* di Max Weber, i fatti sono constatabili, altra cosa è la valutazione dei fatti stessi. Entro tale quadro la società non ha alcun compito educativo, è semplicemente il luogo della manifestazione dell'essere collettivo della persona, la società non ha obblighi educativi e lo studio di essa equivale ad una ricognizione asettica di una struttura nella quale le parti interagenti costruiscono un sistema come organismo biopsichico o come organismo fisico-sociale, come dire, secondo una logica di ereditarietà, o secondo una logica di ambiente.

Accanto alla provocazione c'è la sfida rivolta non tanto a chi spetterebbe il compito di educare, quanto piuttosto alla stessa società che secondo alcuni avrebbe un compito educativo iniziale, inteso come socializzazione primaria e secondaria. La persona, nel momento in cui nasce, entra a far parte del genere umano e da subito inizia il suo cammino di acquisizione degli strumenti, dal movimento al linguaggio, necessari alla comunicazione con gli altri. Tra gli strumenti ci sono gli stili di vita, le regole di comportamento, l'assimilazione delle tradizioni e dei valori, l'interiorizzazione dei costumi, l'apprezzamento dei contesti di vita considerati di riferimento per l'azione educativa esercitata soprattutto dalla famiglia e dalla scuola, perché è nella famiglia e nella scuola che i bambini vedono le persone di cui si fidano e con le quali stabiliscono rapporti privilegiati di amore e di amicizia.

Il terzo argomento, a premessa di questo con-

tributo, considera la tesi della scommessa sottesa alla società che non educa e al presupposto che qualche altro invece si assuma tale obbligo. Si potrebbero allora comprendere le diramazioni verso l'intercultura, la sostenibilità, la cittadinanza; vale a dire, verso aree di senso nelle quali il fenomeno emergente permette di compiere una operazione di denominazione, con un aggettivo o con un nome, che qualifica la società riassegnandole un impegno educativo e morale quasi a liberarla dallo stigma della "modernità liquidità" attribuita da Bauman ad una società che cerca la felicità, ponendosi delle mete impossibili. Una liquidità che assegna alla società un ruolo di creazione e distruzione di senso, nel breve, brevissimo periodo. Il tempo e lo spazio sono scavalcati l'uno dall'altro. Non appena si padroneggia una conoscenza, subito essa è resa obsoleta dal mercato che crea un nuovo bisogno, lo consuma e lo getta via, alimentando la circolazione del denaro, senza più l'apprezzamento del risparmio.

Come si vede i modelli di questa presunta società che non educa potrebbero essere diversi. Tutti fondati, dal punto di vista della ricerca scientifica, e nessuno completamente chiuso, rispetto al tema dell'educazione. È difficile escludere la società dal processo educativo ed è altrettanto difficile condividere interamente la tesi della società che non educa, poiché nella società vi sono le premesse alla convivenza civile, alla partecipazione responsabile, alla assunzione dei significati del bene comune.

Per assurdo quindi, poniamo che la società venga meno ai suoi traguardi formativi, per una serie di fatti e situazioni che spesso sono evidenziati dai mezzi di comunicazione di massa. La società che mostra corruzione, incoerenza, che offre disvalori al posto di valori, che emargina invece di accogliere, certamente non educa. Accanto a questa immagine di società, vi è quella si segno completamente opposto: la società del rispetto

della persona, della cura dell'altro, del dialogo interculturale, della cittadinanza attiva. È con quest'ultima che la scuola solidarizza, in coerenza con i fini che ne valorizzano i compiti. Più che di un antagonismo tra una società diseducante e una emergenza educativa anelata dalla famiglia e dalla scuola, conviene esplorare le vie della solidarietà presente in aree sociali aperte all'educazione, affinché insieme si costruisca una più alta qualità della vita per tutti, per le persone e per le istituzioni.

### *I processi di partecipazione e la confusione delle età*

La società industriale ha in parte indotto le modifiche che hanno interessato la famiglia degli ultimi due secoli. Philippe Ariès ha affrontato il problema della modernità del sentimento familiare e ha notato come la famiglia, nonostante i fenomeni di decremento demografico, di crisi indicata dall'indice dei divorzi, resti fondamentale nel senso che influisce sulla condizione umana e costituisce uno dei grandi motori della vita contemporanea. Lo scarto, tra sentimenti vissuti nella famiglia e strutture legali dell'istituto familiare, mostrerebbe l'esistenza del carattere moderno della civiltà, più che la fragilità del sentimento familiare.

Le funzioni di autosufficienza economica, di produzione e consumo dei beni, di soddisfazione dei bisogni psico-fisici dei suoi membri, di educazione dei figli, di trasmissione dei valori, di preparazione dei giovani all'entrata nella società degli adulti, da esclusive, divengono partecipate. Nella prima infanzia, ha inizio il percorso formativo che conduce la persona alla interiorizzazione di norme e stili di vita e che la introduce nel gruppo di appartenenza, fino a renderla riconoscibile dai suoi membri.

Il bambino acquisisce i vocaboli che lo identificano nella sua e solo nella sua famiglia, come l'apprendimento del nome proprio e dei nomi dei genitori. Egli acquisisce il senso del sé, come individuo e nel confronto con gli altri, struttura progressivamente la sua personalità ed, in questo cammino, vede i genitori come modelli da imitare. Al padre e alla madre vengono presto affiancati gli insegnanti che operano fuori della famiglia e che per questo sono subito valutati dal bambino, abile organizzatore della gerarchia degli affetti, prima ancora di sedere al banco della scuola elementare.

La socializzazione primaria avviene così per azione di adulti significativi per l'infanzia: genitori ed insegnanti, fratelli e sorelle maggiori, nonni e nonne, parenti e conoscenti, amici e operatori sociali rendono il bambino membro della società alla quale egli sentirà sempre di più di appartenere, apprendendo le regole, riconoscendo le richieste e adattandosi alle dinamiche intersoggettive. Per la sua forte componente emotiva, la socializzazione primaria, di primo livello, ed anche di primo impatto con la società, è ritenuta la più importante nella formazione della personalità del bambino. Ad essa segue la socializzazione secondaria, così definita perché si riferisce ai momenti successivi di gioco del ruolo nel contesto di riferimento. "Il mondo interiorizzato nella socializzazione primaria diventa, in tal modo, assai più significativo per il comportamento dell'individuo, rispetto al mondo interiorizzato nella socializzazione secondaria. Quest'ultima è connessa in particolare all'acquisizione della conoscenza legata a un ruolo all'interno del contesto sociale, sia attraverso le normali modalità di apprendimento, sia attraverso la necessità di affrontare i problemi e il comportamento che il gruppo umano esige dall'individuo che svolge il ruolo" (K. Danziger, 1972, p. 6).

Una volta introdotto nella società, il bambino approfondisce il valore ed il significato delle regole, che inizialmente aveva sentito di dover apprendere, relazionandosi ai problemi e alle persone del suo gruppo, agisce da figlio, da alunno, da utente, da malato, da compagno, da protagonista positivo, da *leader* negativo, da amico del cuore, insomma apprende i ruoli che di volta in volta egli svolge, mettendo mano ai saperi circoscritti all'ambiente, e motivandoli presso quel contesto di persone nel quale, in ogni particolare momento, egli si trova ad agire ed interagire.

Questo processo di passaggio dalla famiglia alla scuola, e di attraversamento delle età della vita – infanzia, pubertà, adolescenza, giovinezza, maturità, vecchiaia – sembra compromesso dallo sfaldamento dei confini, come quelli morali, entro i quali si assegnavano, ad ogni epoca della vita, costumi e comportamenti.

Le dinamiche di socializzazione danno luogo a processi costanti, continui che durano tutta la vita, ed il prima ed il dopo hanno solo un valore euristico, non sostanziale, nel senso che parlare di momento primario e momento secondario è utile al fine di chiarire la progressiva assimilazione del codice sociale di comportamento, con i relativi



adattamenti alla norma costituita. Il prima ed il dopo, nulla tolgono alla varietà delle forme dei processi in studio e allo stesso, intero, processo di socializzazione, in sé considerato, quanto a sua esaustività concettuale e completezza interpretativa. La socializzazione è processo frutto di processi di formazione che introducono nella società e rendono sociali; vale a dire, partecipi delle dinamiche soggettive ed intersoggettive attraverso le quali si strutturano le appartenenze alla famiglia, alla scuola, ai gruppi e alle associazioni alle comunità umane vicine e lontane. Lo stesso essere dentro e fuori della famiglia, della scuola ha un carattere di flessibilità che significa continuo aggiornamento di visioni del mondo e concezioni della vita.

La teoria dell'apprendimento è alla base dei processi di socializzazione e gli studi sull'imitazione, sul rinforzo sociale, sui vincoli intra ed extrafamiliari offrono risultati interessanti in ordine alla valutazione di comportamenti, alla misura di atteggiamenti e alla osservazione di pratiche che orientano le azioni intese alla crescita della società.

Le relazioni familiari sono all'origine dello sviluppo dell'io, influenzano la progressione cognitivo-morale, intervengono nella crescita sociale della persona e ciascuno di questi aspetti risulta a sua volta condizionato dagli altri due. La classe sociale, lo stato occupazionale dei genitori, il linguaggio, la condizione economica, i valori socioculturali, la concezione dell'educazione, le relazioni intrafamiliari, il rapporto genitori-insegnanti, le aspettative dei genitori sono alcune delle variabili che permettono di descrivere l'evoluzione dei modelli familiari ed il comportamento del bambino, di spiegare le trasformazioni in atto e di precisare il grado di realizzazione personale e sociale della persona quale essere sociale.

Le misure psicologiche hanno il merito di chiarire l'andamento delle variabili e di standardizzare i procedimenti sperimentali, mentre la differenziazione socioculturale richiama alla flessibilità del quadro interpretativo che della misurazione ha bisogno, per il confronto di un fenomeno a connotazione spazio-temporale, ma che nella misurazione non conclude l'operazione conoscitiva. Da questo punto di vista, la pedagogia si occupa di socializzazione, costruendo un approccio singolare e differenziato, rispetto alle ricerche di sociologia, psicologia e antropologia. La proposizione scientificamente accreditata secondo cui il processo di socializzazione è quello che trasforma l'individuo in persona, sebbene sia valida, quan-

do analizziamo la relazione individuo e società, in termini di modifica dell'atteggiamento e di funzionamento di sistema, mostra scarsa incisività interpretativa in campo pedagogico. Infatti, il passaggio alla socializzazione come processo da studiare in modo da individuare i caratteri distintivi di consenso e conflitto, adattamento e devianza, soddisfa l'osservatore sociale e aiuta a spingere oltre l'osservazione nel momento in cui pone l'interrogativo sul destino dell'educazione impegnata a discernere il valore, il fine, gli strumenti della crescita psico-fisica e sociale dell'essere umano, e non la sola trasformazione dell'individuo in persona. L'educare si spinge oltre poiché cerca di condurre verso l'esplorazione del senso ultimo, dando la speranza che il bene, il vero, il bello si possano raggiungere, a piccoli passi, con il contributo di tutti e di ciascuno.

Socializzazione ed educazione confluiscono allora in un unico processo di formazione che accoglie l'uomo sulla terra insieme agli altri uomini e gli offre la possibilità di modificare la natura, assimilando cultura e producendo storia. Con le parole di Henri Bergson, si potrebbe dire che l'umanità deve prima decidere se vuole continuare a vivere e poi deve domandarsi se vuole solo vivere, o se vuole anche impegnarsi a non ostacolare l'azione esercitata dal Creatore, collaborando al piano di salvezza di Dio.

### *Questione scientifica e questione pedagogica*

Uno dei temi più dibattuti nella comunità scientifica è quella della oggettività della scienza, almeno tanto quanto in pedagogia si afferma costantemente l'importanza della persona come soggetto dell'educazione. Il rapporto tra oggetto del conoscere e soggetto che conosce si propone nella distinzione necessaria tra fatti esterni alla persona e capacità di indagine, da parte della persona.

Qui possiamo riprendere tre argomentazioni di Max Weber, a proposito della metodologia delle scienze storico-sociali, di Maurice Blondel, circa l'indissolubilità tra reale e ideale, di Romano Guardini sul "vero pedagogico" quale unità dei contrari, per mostrare come il passaggio dall'una all'altra, dalla scienza alla pedagogia, conduca ad un risultato interessante, dal punto di vista dell'educazione, un esito che è un modo di porsi la questione educativa, nel suo complesso considerata.

La prima argomentazione è quella che riprendiamo dalla sociologia di Max Weber a proposito

della critica tecnica dei valori. Entro i limiti del nostro sapere, possiamo stabilire quali sono i mezzi meno adatti a raggiungere uno scopo, ed ogni scopo si comprende attraverso la trattazione scientifica dei giudizi di valore che ci porta anche a valutare criticamente mete e ideali che sono alla base della nostra vita. Si tratta di una critica dialettica che valuta in modo logico-formale il materiale offerto dai giudizi di valore e dalle idee storicamente dati. Il ricercatore viene così condotto ad una autoriflessione sui criteri di valore ultimi che sono alla base della sua azione e di quella degli altri. Il confronto tra i criteri ultimi e la sua azione è un problema di coerenza e di coscienza che non può essere confuso con il sapere empirico. La scienza non insegna il dovere, ma il potere e in determinate circostanze il volere. Max Weber parla della scienza sociale come scienza della realtà nella quale sono definibili fenomeni della vita che hanno un significato culturale specifico. Nella molteplicità infinita dei fenomeni, noi scegliamo solo una parte finita alla quale attribuiamo significato di valore e possiamo fare questa operazione, perché siamo esseri culturali con capacità e volontà di assumere, volontariamente e consapevolmente, una posizione verso il mondo e in questo modo ad esso attribuiamo un senso.

Il ragionamento di Max Weber assegna al ricercatore un ruolo determinante nell'opera di elaborazione del senso delle cose, della presa di coscienza della propria dimensione culturale, nella attività di discernimento tra ciò che ha significato di valore e ciò che conseguentemente non lo ha. Si tratta di un procedimento logico che può avere interessanti sviluppi nell'educazione e nell'orientamento all'educazione della capacità di selezione dei messaggi e delle comunicazioni sociali. Chiedersi che senso ha quello che viene proposto, e se esso è coerente con i nostri fini ultimi per la crescita morale della persona, è fondamentale in quanto equivale ad una educazione alla libertà del volere agire con responsabilità. Ognuno di noi decide se la sua vita deve scorrere come un evento naturale e basta, oppure se debba essere condotta consapevolmente ed entrare in una successione di decisioni ultime, scegliendo il proprio destino e dando un senso al proprio agire e al proprio essere.

La filosofia dell'azione di Maurice Blondel pone l'interrogativo sul senso della vita umana e sul destino dell'uomo. La risposta è nella vita che va descritta dall'esperienza e quindi dall'azione nella quale ciascuno si esprime, manifestando la propria volontà. Il rapporto tra volontà volente *quod*

*procedit ex voluntate* e volontà voluta *quod voluntatis objectum fit* non è mai risolto, anzi constatiamo che esiste una sproporzione tra ciò che siamo e ciò che vorremmo essere. Questa dinamica, propria della dialettica della volontà, ci spinge a riproporre sempre il fine al quale tendiamo, nonostante i fallimenti.

Le sensazioni di cui è ricca la vita sono collegate in generalità empiriche che costituiscono la scienza. Nelle sintesi scientifiche si ha l'illusione che l'equilibrio cercato sia stato raggiunto. Si tratta di una apparenza, poiché anche nella scienza si pongono continue opposizioni tra concetti universali e intuizioni particolari.

La scienza non risponde all'interrogativo sul destino dell'uomo ed anzi essa ha bisogno del soggetto che scopre e ricerca con la sua azione. Secondo questa prospettiva l'azione è coscienza e finzione sociale in quanto evoca testimoni, produce simboli che aprono verso gli altri, verso la famiglia, la comunità, l'umanità. Dall'essere sospesi tra il fare senza volere e il volere senza fare scaturisce la necessità di Dio. Blondel parla di "Unico Necessario" come identità assoluta di reale e ideale presenti solo nella perfezione di Dio. L'imperfezione umana, la incapacità di veder pienamente realizzate le nostre aspettative, ci fa cercare altrove la compiutezza tra dovere e dovere essere, e in Dio riconosciamo l'ordine soprannaturale che sovrasta l'ordine naturale insufficiente.

Infine, Romano Guardini è interessante per il nostro discorso con riferimento alla sua tesi sulla "opposizione polare". L'opposizione massima che si pone è quella tra ragione e natura, l'uomo realizza il suo compito etico nella unione di questi due opposti, raggiungendo il massimo bene, tale procedimento è possibile con due attività, quella di simbolizzazione e quella di organizzazione. L'essere vivente è un "intreccio di opposti" ed è "costituito da opposizioni" tra le quali vi è un rapporto di compenetrazione, piuttosto che di dialettica. Guardini non parla di opposto come negazione dell'altro, né di equilibrio tra opposti o di sintesi in un terzo momento superiore ai due che si contrappongono, bensì formula la tesi, vicina a Schleiermacher, della compresenza dei due momenti che si escludono e si implicano, essi si presuppongono e non potrebbero essere l'uno senza l'altro. Di qui la vita reale che è opposizione polare dell'essere e nell'essere, e non proprio nel divenire: sono, non divengono, si ha una dialettica dell'essere più che una dialettica del divenire, come osserva W. Böhm.

Nel concetto di persona di Guardini ci sono le opposizioni. La persona non è creata biologicamente e non è fabbricata attraverso la socializzazione, va invece attuata come qualcosa che già è presente nell'uomo da sempre allo stato potenziale. Le conseguenze di questa impostazione sulla pedagogia sono tali da allontanare dalle tesi della tecnologizzazione dell'educazione, con cui la persona finisce per essere dominata dagli oggetti che ha prodotto e perde la cognizione della loro portata. Nella tecnica moderna prevale la logica matematico-concettuale e viene emarginata la concezione contemplativo-intuitiva del mondo, fino al punto in cui l'agire dell'uomo non rispetta più le cose, per quello che sono e per i diritti che hanno. È come se l'uomo avesse perso la coscienza del "vivere insieme" alle cose e come se la sua conoscenza invece di essere basata sul rispetto, si fosse orientata alla classificazione degli oggetti, per possedere e dominare tanto le cose che gli uomini. I problemi economici e psicologici generati da questi stati sociali e esistenziali, sono conosciuti con i termini di alienazione e di nevrosi, e sono stati studiati da Marx e da Freud; per Guardini tali fenomeni sono considerati effetto della demonizzazione del potere e conducono alla malattia della persona.

Si può uscire dalla minaccia alla vita sana della persona, secondo Guardini attraverso l'educazione all'amore, poiché chi ama procede verso la libertà, una libertà intesa come liberazione dai propri vincoli. "Libero è soltanto colui nel quale l'uomo interiore domina sull'esterno, la coscienza e la libertà del cuore sull'istinto e sulla passione. Questa solo è la vera libertà: la libertà morale. Essa fa sì che l'uomo viva in armonia con la sua più profonda essenza: la coscienza. Essa fa sì che la coscienza, e quindi Dio, dirigano ogni nostra azione, essa permette che l'uomo diventi una persona" (R. Guardini, 1956, p. 112).

La tradizione agostiniana cristiano-realistica assegna piena fiducia nella pedagogia che assume in sé l'uomo come essere che può far del bene e può far del male, ed implica il principio etico del-

la scelta responsabile. Il "vero pedagogico" scaturisce dalla assunzione consapevole del rapporto tra possesso e responsabilità, e dalla possibilità di concepirli come costitutivi della persona.

### Riferimenti bibliografici

- Ariès P., *Padri e figli nell'Europa medievale e moderna*, Roma-Bari, Laterza, 1981.
- Bu T., Cummings W. K., *Moral orientations of schoolchildren in the United States and Japan*, in "Comparative Education Review", v. 43, n. 1, 1999, pp. 64-82.
- Bauman Z., *L'arte della vita*, Laterza, Roma-Bari, 2009.
- Bergson H., *Le due fonti della morale e della religione*, Brescia, La Scuola, 1996.
- Blondel M., *L'azione. Saggio di una critica della vita e di una scienza della pratica*, Firenze, Vallecchi, 1921, 2 v.
- Böhm W., *Cosa rimane di Romano Guardini*, in Biser E ed altri, *Romano Guardini e la visione cristiana del mondo*, Padova, Euganea Editoriale Comunicazioni, 1989, pp. 123-148.
- Cesareo V., *Società multietniche e multiculturalismi*, Milano, Vita e Pensiero, 2000.
- Chistolini S., *Comparazione e sperimentazione in pedagogia*, Milano, Franco Angeli, 2001.
- Corradini L., *La scuola e i giovani verso il Duemila. Problemi di educazione etico-politica*, Teramo, Lisciani & Giunti, 1986.
- Corradini L. (a cura di), *Cittadinanza e Costituzione. Disciplinarietà e trasversalità alla prova della sperimentazione nazionale. Una guida teorico-pratica per docenti*, Napoli, Tecnodid, 2009.
- Corradini (a cura di), *Insegnare perché? Orientamenti, motivazioni, valori di una professione difficile*, Roma, Armando, 2004.
- Danziger K., *La socializzazione*, Bologna, Il Mulino, 1972.
- Guardini R., *Lettere sulla autoformazione*, Brescia, Morcelliana, 1956.
- Laeng M., *I gradini dell'ascesa. La vita e l'uomo*, La Scuola, Brescia 2004.
- Laeng M., *Unità della cultura e costruzione di concetti scientifici*, Lecce, Pensa Multimedia, 2001.
- Weber M., *La metodologia delle scienze storico-sociali*, in Rossi P. (a cura di), *Lo storicismo contemporaneo*, Torino, Loescher, 1970, pp. 113-115 e pp. 135-138.





# Per un'etica della responsabilità

GAETANO MOLLO  
Ordinario di Pedagogia  
Facoltà di Filosofia - Università di Perugia

**S**i può facilmente considerare come la tentazione esistenziale nella nostra realtà sociale sia quella del ripiegarsi sul proprio mondo d'interessi e di affetti, uscendo allo scoperto solo per rivendicare qualche diritto individuale o di categoria. Il rischio è di ridurre i propri ambiti d'impegno e d'intervento sociale, aumentando i livelli dell'indifferenza, dell'incomunicabilità e soprattutto dell'individualismo. A questa tentazione bisogna saper reagire, riflettendo sul senso della nostra responsabilità e quindi su ciò che ci è permesso e consentito assumere come compiti personali. Questo richiede il chiarirsi cosa si debba intendere per etica e conseguentemente quali debbano essere i corretti comportamenti sociali e morali che ci spetta apprendere e manifestare.

## 1. *Il sentire e il potere*

L'errore di una certa cultura razionalista sta nel reputare che sia sufficiente il sapere, per far sì che ci si possa comportare onestamente e lealmente. L'etica richiede, in vero, un po' di sapere, ma la sua essenza è il potere. Per questo, la conoscenza senza la comprensione rappresenta il peccato del sapere. Tale sapere, infatti, resta troppe volte impotente, riducendosi a buona intenzione. È il comprendere che costituisce la nostra coscienza, che è creata dalla vita stessa. Infatti, solo se sappiamo riferirci alla vita, che anima tutte le cose dal centro immateriale dello spirito divino e che tramite l'energia si fa materia – come Pietro Ubaldi ci spiega in tutta la sua Opera – solo allora possiamo comprendere a fondo come sia lo spirito che pensa attraverso il cervello. È per questo che non è il sapere a produrre atti etici: è il sentire che lo consente. Riuscire a sentire che una persona sta soffrendo, che un animale sta

male, che dei giovani hanno bisogno di noi, che ciò che si fa non è giusto, che si potrebbe fare di più per gli altri e per la collettività.

Questo sentire da un lato è naturale inclinazione dell'animo umano, dall'altro è acquisizione culturale di ciò che una comunità civile reputa giusto e vive come cosa buona. Da qui la necessità che i bambini possano vivere a contatto con la natura, assieme agli animali, in mezzo ad altri bambini, assieme a parenti di diversa età, condividendo esperienze di vita e piccole responsabilità. È in tali situazioni che ci si può decentrare e comprendere empaticamente: comprendere la difficoltà di un'altra persona, la bellezza di un gesto, il dispiacere di una brutta parola, il gusto di un'azione disinteressata. Al mondo degli adulti spetta il compito di permettere l'attivazione delle due facoltà fondamentali per l'assunzione di qualsiasi responsabilità: l'immedesimazione e l'immaginazione.

Se il poter sentire – concepito come capacità di cogliere i bisogni e le esigenze dell'umanità – è il motorino d'avviamento della responsabilità, il suo motore è il potere: il potere di comportarsi secondo coscienza, il potere di seguire i principi di una visione di vita ispirata a giustizia e bontà, il potere di coltivare la propria interiorità, il potere di operare per il benessere di tutti. Così Kierkegaard sostiene che, dal punto di vista etico, vale il principio che si può comprendere il senso di un atto etico solo quando ogni possibilità diventa effettivamente una realtà di vita: essere in ciò che si crede e si vuole divenire. Per questo Benedetto XVI nell'enciclica *Spe salvi* si domanda di come sia stato possibile interpretare la salvezza dell'anima come fuga davanti alla responsabilità per l'insieme, dimenticando che se la libertà necessita di una convinzione, questa debba sempre essere riconquistata comunitariamente.



Berlino. Pergamon Museum



Berlino. Pergamon Museum. Ingresso a Babilonia

## 2. *L'essere responsabili*

L'uomo è libero nel campo delle motivazioni, mentre nell'ambito delle attuazioni entrano in gioco gli elementi del contesto e le particolarità delle situazioni. Se Cristo ha affermato che è dalle opere che si riconosceranno i suoi discepoli, se nella lettera di san Giacomo si sostiene il non giovamento di una fede senza le opere, se qualsiasi virtù – come afferma san Paolo – senza la carità è vuota, è perché è nell'azione etica che l'essere umano realizza la propria vocazione.

Si è responsabili in quanto persone libere, ma si è liberi proporzionalmente alla responsabilità che si può assumere. Nel mondo vegetale e in quello animale non c'è responsabilità: il comportamento è ciò che naturalmente l'istinto impone. Nel mondo umano è diverso. Nel mondo umano c'è la coscienza: la coscienza di appartenere all'umanità, la coscienza di produrre degli effetti con i propri atteggiamenti, la coscienza di essere parte di un Tutto. Questa l'importanza di una vita mentale che ci faccia consapevoli del senso dell'esistere.

La vita mentale è oltre la vita cerebrale. La vita mentale è fatta di memoria, valori, umanità e ideali. La vita mentale è vita affettiva e vita culturale, che si coltiva con le relazioni e con gli apprendimenti. Per questo, più coscienza più responsabilità e viceversa. Così, Hans Jonas sostiene che la responsabilità è un rapporto non reciproco, come la cura per un altro e il senso della paternità, che ispira il dovere della continuazione e richiede oggi un'etica dell'emergenza, per lasciare aperto l'orizzonte delle possibilità. Parlare di etica significa impegnarsi a produrre maggiore coscienza e la coscienza si costituisce attraverso le esperienze relazionali e il possibile riferimento a modelli di vita. È per tutto ciò che servono delle guide mo-

ralmente credibili, specie nelle delicate e irripetibili fasi evolutive dell'infanzia e dell'adolescenza.

Ma è soltanto spiritualizzandoci che possiamo diventare più responsabili. Infatti, se è vero che solo quando ci sia libertà ci può essere vera responsabilità, allora il problema diventa la liberazione dai condizionamenti sia interni che esterni, liberando l'energia dello spirito. Da qui la necessità di espandere la sensibilità della nostra coscienza, perché in essa si alimenta la libertà e si genera la responsabilità. In tal senso la coscienza è relativa e progressiva: relativa, perché in relazione al livello di maturazione di ogni persona e di ogni collettività, progressiva, in quanto connessa al progredire evolutivo, che va per gradi.

## 3. *La consapevolezza etica*

È solo dalla consapevolezza del senso dell'essere a questo mondo, che può scaturire un adeguato senso di responsabilità. Se si arriva a comprendere – grazie a riflessioni, studi, esperienze proprie e altrui, ma soprattutto attraverso le gioie e le sofferenze – che la vita è una prova e che solo da atti etici può derivarne la felicità di compierli, allora e solo allora il senso di responsabilità può non limitarsi al senso del dovere o, peggio, ridursi alla paura delle conseguenze.

Dalla consapevolezza deriva la significatività del senso etico dell'impegno personale. Le stesse nostre intime convinzioni si formano in questo modo, se è vero quanto sostiene Feuerbach, che noi ci convinciamo della verità d'un pensiero soltanto con un impegno personale. Di un atto appassionato e lungimirante si tratta. Così, ogni genitore è guardando lontano che può trovare ispi-

razione per le esperienze fisiche, sociali, intellettuali e morali da offrire ai propri figli. Così, un insegnante sa allargare lo sguardo dalle conoscenze che ogni studente può acquisire tramite l'esperienza d'apprendimento, per prefigurare quella persona che saprà farsi uomo consapevole e cittadino corresponsabile. Così, un animatore e un allenatore saprà gustare il dispiegarsi delle doti morali e delle competenze dei propri allievi, per contribuire a formare una persona condividente e compartecipe.

A questo servono le regole di gioco, le situazioni di condivisione, i progetti di gruppo e gli apporti personali. Per questo Aristotele, nel capitolo X dell'*Etica nicomachea*, sostiene che, considerato che la massa agisce in forza della paura e della punizione – non avendo idea della bellezza morale e del vero piacere – sono necessarie leggi che si preoccupino di una corretta cura pubblica, all'interno della quale ad ogni giovane sia garantita una cura individuale.

#### 4. La corresponsabilità

La nuova etica della responsabilità deve poter essere un'etica della corresponsabilità. Non si può e non si deve essere responsabili da soli. È assieme che lo si deve diventare, abituandoci a farlo in situazione: a casa, a scuola, ai giardini, in palestra, in gita, in mezzo alla natura, in facebook, ogni

volta che ci s'incontra e ci si guarda negli occhi e magari si dona un sorriso o ci si ferma a dare una mano.

Certo, sappiamo che per il samaritano è difficile arrivare a Gerico, se troppe sono le persone da aiutare lungo la via. Ma, se crediamo di essere in tanti a fermarci e prenderci cura degli altri, ci basterà farlo ogni tanto e non a ogni momento del nostro viaggio. La famiglia, la scuola, le associazioni ricreative e sportive, i movimenti culturali, le università non lo possono fare isolatamente. È solo assieme – ogni realtà con i suoi ambiti di competenze e specificità educative – che si potrà generare una nuova etica della corresponsabilità.

Il nuovo umanesimo potrà scaturire da qui: si tratta di un modello cooperativo esteso a tutti i livelli sociali, dove da condivisione e compartecipazione possa generarsi corresponsabilità. Tutto ciò diventerà possibile se riusciremo ad allargare la nostra coscienza individuale in una nuova coscienza collettiva, iscritta nella ormai imprescindibile e necessaria coscienza planetaria. Si tratta di passare dal ristretto separatismo egoista ad un mondo di collaborazioni sociali e universali. La luce, tuttavia, ci può venire solo da una coscienza cosmica, alle cui leggi di ordine, giustizia e amore poter ispirare i nostri atteggiamenti, nella consapevolezza di esser tutti parte attiva di un'evoluzione etica, in cui siamo chiamati ad essere coprotagonisti e cooperatori consapevoli.



Berlino. Pergamon Museum. Ingresso a Babilonia



# Quale etica della responsabilità?

PAOLINA MULÈ

Prof. Ordinario di Pedagogia Generale e Sociale  
Facoltà di Scienze Politiche,  
Università degli Studi di Catania

Nella cultura contemporanea, l'etica della responsabilità sta diventando sempre più un'emergenza, in quanto le logiche economiche fondate sul profitto, nonché la crisi dei valori, la crisi della vita affettiva, delle famiglie che non si occupano più dell'educazione dei figli, ma che delegano la scuola a svolgere questo compito, hanno interferito, in maniera negativa, sia sullo sviluppo e la formazione umana e sociale delle nuove generazioni che sulla costruzione della democrazia, che dovrebbe avere «[...] come fine [...] quello di crearne [creare] per tutti le condizioni di possibilità, eliminando le più evidenti cause di infelicità»<sup>1</sup>. Anzi, sono aumentate le forme di inumanità<sup>2</sup> attraverso le speculazioni finanziarie e di mercato che hanno prodotto innumerevoli disuguaglianze e differenze tra ricchi e poveri. Oggi si parla di deriva incontrollabile in cui gli stereotipi tradizionali, i codici 'della correttezza più convenzionale' orientano la vita intellettuale, determinando un'*anomia morale* sia del mondo degli adulti che delle nuove generazioni. Alla base si constata una mancanza di interiorizzazione delle norme, delle regole di buona e pacifica convivenza, di responsabilità, di etica, di emozioni; quest'ultime, secondo Nussbaum<sup>3</sup>, sono la base dell'etica e, quindi, dovrebbero essere prese maggiormente in considerazione.

In questo breve contributo, s'intendono tracciare alcune riflessioni intorno al ritorno dell'etica della responsabilità come momento critico significativo alla base della formazione individuale e sociale dei giovani e della costruzione di società democratiche, con un'attenzione particolare anche al senso e al significato delle responsabilità: *etica e politica* delle famiglie, degli insegnanti, dei dirigenti scolastici, dei politici che sono i protagonisti essenziali del cambiamento per un futuro migliore. Ciò implica un impegno costante e sempre maggiore a rispondere, a qualcuno o a se stes-

si, delle proprie azioni e delle conseguenze che ne derivano, come risulta dal significato intrinseco del concetto stesso di responsabilità, che appare strettamente legato a quello di libertà umana<sup>4</sup> e di disponibilità<sup>5</sup>. A tal proposito, Augè asserisce che «Oggi, parliamo di 'esclusione' sociale a proposito di quegli uomini e quelle donne che, almeno in apparenza, non hanno nessun 'avvenire', che se ne indignano e protestano, perché vivono il fatto di essere confinati in un presente così misero e senza fine come l'equivalente di una condanna a morte»<sup>6</sup>.

Dall'analisi di questo problema si evince la necessità di un ritorno *all'essenzialità delle cose e al senso della misura* in una società pervasa e preformata dai canoni del progresso tecnologico, tecnotronico e digitale che genera una forma mentis del *hic et nunc*, dell'immediatezza, senza riflettere sulle conseguenze. «Nella nostra società dei consumi siamo più o meno coscientemente sensibili alla dissoluzione dell'essere nell'apparire operata dai media, alle forme di solitudine che accompagnano i progressi della comunicazione e al principio di equivalenza o di indifferenza da cui, ogni giorno, sembrano dipendere la storia e l'informazione»<sup>7</sup>. Ecco che occorre partire dalla *formazione delle menti* attraverso la scuola, che diventa il luogo privilegiato per concretizzare lo sviluppo della educazione alla responsabilità etica attraverso cui si costruisce la democrazia. La scuola attraverso i docenti e i dirigenti scolastici, ma anche coadiuvata dalle famiglie ha, dunque, il compito di educare alla responsabilità le nuove generazioni. In questo senso, attraverso l'autonomia come problema pedagogico fondamentale è possibile generare un cambiamento che investe, per un verso, il ruolo e le funzioni dei soggetti principali della scuola: *docenti* come progettisti della formazione ed esperti conoscitori della propria disciplina e delle scienze umane, nonché *dirigenti*

scolastici come manager e leader e, per un altro, il modello di funzionamento con la trasformazione della struttura organizzativa stessa.

Sul piano strettamente epistemologico, questo breve contributo muove dal presupposto di fondo che la formazione non è soltanto una categoria pedagogica pura, ma una concretizzazione della vicenda umana, che impone alla pedagogia tutta la responsabilità della scelta, del progetto, della realizzazione stessa del progetto. La razionalità pedagogica muove dalla consapevolezza della natura complessa e problematica di una famiglia di processi formativi aperti ed imprevedibili che noi cerchiamo di governare<sup>8</sup>. È la pedagogia di riferimento è quella *critica della emancipazione*<sup>9</sup>. Sul piano pratico-applicativo, nell'autonomia delle istituzioni scolastiche, la pedagogia critica dell'emancipazione si concretizza attraverso il modello cibernetico<sup>10</sup>, che implementa un tipo di scuola concepita come un sistema aperto, in cui manca una gerarchia diretta di controllo, anzi, tutti i soggetti scolastici perseguono strategie di adattamento reciproco attraverso la costruzione di un quadro normativo che non preesiste.

Ne consegue che, nell'ottica dell'autonomia, il dirigente scolastico deve essere in grado di gestire e governare responsabilmente<sup>11</sup> la complessità della scuola, valorizzando tutti i soggetti coinvolti: dal personale interno a quello esterno, nei processi di istruzione e di formazione delle giovani generazioni. Sicché, la scuola si dovrebbe muovere tra la responsabilità culturale e la progettazione politica. Su questo aspetto già Piero Bertolini, si è soffermato sui vari tipi di responsabilità: *giuridica, morale, esistenziale*. Se la prima attiene oltre che a un dispositivo normativo che viene violato attraverso un comportamento scorretto; la seconda attiene, invece, a «un quadro normativo di ordine non immediatamente materiale che ha a che fare con degli specifici orientamenti comportamentali contenuti in una certa morale, in alcuni casi fondata su un credo religioso, e in altri no»<sup>12</sup>. La terza attiene, infine, principalmente 'all'esistenza' dell'essere umano nel mondo in relazione agli altri, pertanto, «una soggettività intesa ora come singolo ora come gruppo sociale». Il che implica che ciascun essere umano esiste con la storia del suo vissuto, dei suoi trascorsi nella contingenza storica individuale ma anche sociale, perché si 'determina' anche grazie, se non soprattutto, perché fa parte del mondo, in un contesto di cose, in cui si situano gli altri, gli eventi<sup>13</sup>.

Un altro scopo che la scuola dovrebbe perse-

guire riguarda quello della "progettualità politica". Sempre Bertolini, la analizza facendo corrispondere il verbo 'progettare', nel tentativo di delineare quanto sia intrinsecamente presente «qualcosa che non è ancora stato raggiunto». Ciò significa che la scuola dovrebbe tendere alla progettualità politica, perché un individuo o un gruppo sociale per progettare ha bisogno di situarsi in un contesto favorevole alla sua 'libertà d'azione', di decisione, di scelte senza schemi rigidi, prescritti e, dunque, definitivi imposti dagli altri, che segnano il suo percorso di vita negativamente<sup>14</sup>.

Insomma, la scuola non deve impedire all'individuo la capacità di costruire un proprio progetto di vita, che si determina in fieri, nel corso della sua crescita esistenziale, intrisa di scelte ma anche di rischi. Tuttavia, il progettare non è qualcosa di personale, ma sociale in quanto esso deve «misurarsi con la realtà esterna all'individuo, con i suoi inevitabili condizionamenti e con le prospettive di un loro progressivo, magari parziale, superamento». Il che significa rilevare una connotazione politica della stessa prospettiva della progettazione, in quanto rievoca una dimensione sociale dell'uomo. Già Jonas, ha posto l'accento sul principio della responsabilità in relazione al tempo e allo spazio, in quanto le azioni degli uomini vanno valutate per le conseguenze non solo nei confronti di queste generazioni ma anche di quelle che verranno, nonché dell'intera biosfera<sup>15</sup>. «La responsabilità è la cura per un altro essere quando venga riconosciuta come dovere, diventando 'apprensione' nel caso in cui venga minacciata la vulnerabilità di quell'essere»<sup>16</sup>.

È indubbio, un percorso individuale strettamente connesso con quello intersoggettivo (sociale). La scuola ha, perciò, il compito di educare alla responsabilità culturale e a quella politica. Tuttavia, essa è ancora ben lontana da ciò, perché sovente si riduce invece a 'setting educativo', preteso a istruire i propri studenti attraverso la trasmissione dei saperi codificati. Occorre, pertanto, promuovere una nuova scuola impegnata a trasmettere saperi, mettendo in relazione i propri studenti, senza emarginarli dal mondo, ma anzi facendo riferimento alle loro esperienze, favorendo così la loro apertura al mondo, conducendoli alla prospettiva della progettazione politica.

In definitiva, si tratta di non perdere di vista il valore della dignità umana di ogni persona<sup>17</sup>, tutelandola e di prendersi cura dell'esistenza dell'altro. Ecco che si può educare alla responsabilità nelle istituzioni di istruzione e formazione me-

dianete la progettazione formativa e la competenza organizzativa, che sono sia dispositivi pedagogico, didattico-educativi, che componenti 'strategiche' per applicare il principio della responsabilità etica e politica. La scuola, pertanto, è impegnata, da un lato, a produrre competenze e, dall'altro, è un luogo di incontro tra persone, le più svariate e perciò stesso deve dar vita ad un'esperienza complessa di educazione in termini di *promozione umana e sociale*; deve potenziare il proprio progetto educativo, in cui il principio di responsabilità, inteso come *prendersi cura dell'esistenza dell'altro* e, dunque, *dell'essere disponibili*, possa trovare una realizzazione attraverso lo svolgimento di forme di convivenza ispirate ai principi di giustizia umana e sociale, allo scopo di costruire *un'etica per le comunità locali*, che estendendosi nei Paesi possa compiere la democrazia.

### Bibliografia

- Aristotele, *Etica Nicomachea*, III, 1, 3  
 Aristotele, *L'etica del cittadino*, a cura di M. Jevolella, Mondadori, Milano 2009  
 Augè M., *Futuro*, Bollati Boringhieri Editore, Torino 2012  
 Dovolich C., *Etica come responsabilità: prospettive a confronto*, Mimesis Edizioni, Milano 2003

Jonas H., *Il principio di responsabilità. Un'etica per la civiltà tecnologica*, Einaudi, Torino 1990 (1979)

Marcel G., *Gli uomini contro l'umano*, La Colombe, Parigi 1951 (la *Prefazione* è stata scritta da Ricœur alla nuova edizione del 1991, Éditions Universitaires, Parigi)

Marcel G., *La dignité humaine et ses assises existentielles*, Aubier, Éditions Montaigne, Parigi 1964 (pubblicato in versione inglese nel 1963)

Mulè P., *Formazione, democrazia e nuova cittadinanza. Problemi e prospettive*, Periferia, Cosenza 2010

Mulè P., Todaro L., *Le prospettive della pedagogia: la scuola e l'impegno sociale*, Anicia, Roma 2006 (Numero speciale di «I problemi della pedagogia» anno 2005, n. 3-4)

Nussbaum Martha C., *La fragilità del bene: fortuna ed etica nella tragedia e nella filosofia greca*, Il Mulino, Bologna 2004

Quarta C., *Una nuova etica per l'ambiente*, Edizioni Dedalo, Bari 2006

Ricœur P., G. Marcel, *Per un'etica dell'alterità. Sei colloqui*, a cura di F. Riva, Edizioni Lavoro, Roma 1998 (1968)

Ricœur P., *Sé come un altro*, trad. it. D. Iannotta, Yaca Book, Milano 1995 (1990)

Spadafora G., *Verso l'emancipazione. Una pedagogia critica per la democrazia*, Carocci, Roma 2010

Vigna C., *La libertà del bene*, Vita e Pensiero, Milano 1998

Weber M., *L'etica della responsabilità*, La Nuova Italia, Firenze 2000



Parigi. Il Louvre

# Etica della responsabilità nell'indagine pedagogico-educativa

GIUSEPPE SERAFINI  
Ordinario di Pedagogia  
Università Siena/Arezzo

**L'**appello parrebbe avere diversi destinatari: chi fa ricerca nell'ambito che genericamente si chiama pedagogico, chi è impegnato in politica ed ha responsabilità nei riguardi dell'educazione e della formazione e di quelle che si realizzano, in particolare, nella scuola, chi, da educatore o formatore, opera in differenti istituzioni e, nella scuola, in specie.

Non mi occuperò dei politici ai quali, comunque, non si può non ricordare che non molto ascoltano indicazioni e richieste che muovono dall'ambito pedagogico, quantunque, a loro giustificazione, può essere addotto il fatto che dalla pedagogia non giungano sollecitazioni e messaggi univoci.

Volgendo invece attenzione a chi fa ricerca pedagogica, a me pare che l'appello potrebbe essere inteso, intanto, come stimolo per tornare a porre la questione dell'identità di questo ambito (di ricerca) o, più precisamente, quella della specificità di un punto di vista, di un'ottica che non sia quella delle differenti discipline – psicologia, sociologia, filosofia, tra le principali, e quelle che più di altre, fuori dal pedagogico, incontrano maggiore credibilità e sull'esistenza delle quali (contrariamente a quanto si fa per la pedagogia) nessuno dubita – dalle quali è possibile indagare i fenomeni educativi. Dopo anni (per tutto il Novecento, ma particolarmente nell'ultimo mezzo secolo), infatti, di fitto interrogarsi (almeno da noi) su questi temi, li si è quasi accantonati come se il dibattito precedente fosse approdato a talune certezze, delle quali invece non c'è una qualche significativa traccia. E sì che in questi ultimi anni si è molto discusso di “professioni pedagogiche”, di “consulenza pedagogica”, e simili. Ma è singolare che lo si sia fatto e lo si faccia senza cercare chiarezze su che cosa sia il punto di vista della pedagogia, che cosa voglia significare mettersi dall'ottica pedagogica, cioè considerare ed affrontare i fenomeni educati-

vi con un “taglio” che non è dello psicologo, del sociologo, del filosofo, del giurista, dell'economista, ecc. Non credo che giovi a nulla, come da qualche parte (dentro la pedagogia) si fa, evocare il superamento dei punti di vista disciplinari. Serve soltanto ad intorbidare le acque in uno stagno nel quale di poco chiaro ce ne è anche troppo. Oppure serve a mascherare l'incapacità o il fastidio di misurarsi con un tema spinosissimo.

Riguardo ad un punto di vista propriamente pedagogico, ritengo (ma qui non vi è spazio nemmeno per un minimo di approfondimenti e legittimazioni) che l'*ottica dell'agire* (più propriamente un *fare* del quale comunque se ne ha responsabilità morale) *educativo* (in un rapporto intenzionale che sollecita processualità) da *indagare in quanto tale* (per coglierne peculiarità, specificità, ma anche per descriverlo nella molteplicità del suo darsi e pure per leggerlo criticamente) e da *immaginare delineando progetti* possa essere una base ragionevole di partenza per riflessioni ulteriori alla ricerca di un'identità sulla quale si è impegnata l'indagine epistemologica (nel nostro paese ma non solo) in ambito pedagogico negli ultimi due secoli<sup>1</sup>.

Nell'ipotesi appena accennata, il propriamente pedagogico parrebbe la ricerca didattica, ma una ricerca che non può non interessarsi, o confrontarsi, o misurarsi – il “filosofare” inevitabile (dunque da un'ottica, che non è propriamente pedagogica, ma questo è quel che avviene ormai da tempo in qualunque altro ambito disciplinare, compresi quelli delle scienze empiriche) del ricercatore in didattica – con l'indagine e il dibattito sull'uomo e sul significato che per lui assume e può assumere l'educazione e la formazione. Una ricerca didattica che non si impegnasse in questa direzione si ridurrebbe a pura ricerca tecnologica (su quel che si potrebbe o dovrebbe fare per raggiungere



determinati traguardi) al servizio di chiunque, di qualunque intenzione od interesse.

Queste ultime, seppur troppo sintetiche, precisazioni trasformano l'invito del ritorno alla pedagogia in una sollecitazione (al pedagogo/ricercatore in didattica) a tornare alla filosofia dell'educazione: a confrontarsi e misurarsi con e in quest'ambito, in altre parole, a disporsi (e lo si fa anche soltanto quando ci si confronta) da quest'altra ottica. Ed è da sottolineare che una filosofia dell'educazione che proviene dall'impegno di ricerca del pedagogo/ricercatore in didattica assume un significato speciale quando non dimentica e non perde di vista il propriamente pedagogico (didattico). Non tutto il filosofico è, infatti, rilevante e significativo per la pedagogia/didattica.

Al filosofare del pedagogo/ricercatore in didattica – da cui si origina, a mio modo di vedere, quel sapere che, nell'ambito accademico, viene a costituire quel che si definisce “pedagogia generale” che non saprei proprio immaginare come possa essere altro dalla filosofia dell'educazione – credo debba esser chiesto, come già accennato sopra, di misurarsi con (ma anche di impegnarsi in) la riflessione che s'interroga sull'uomo e sul mistero che continua ad avvolgerlo, sulla necessità di dare un senso al suo esserci e di progettare la sua esistenza alla luce di quello, sul bisogno di fare i conti con la sua ed altrui umanità, ecc. E in coerenza con questo, allo stesso deve necessariamente esser chiesto di scavare sui concetti di educazione e formazione per coglierne l'autentico significato.

L'elenco delle questioni appena abbozzato potrebbe e dovrebbe diventare assai lungo. Di certo, in esso dovrebbero almeno starci i problemi sollevati dalle inevitabili mutazioni antropologiche conseguenza dei fenomeni migratori e di un mondo divenuto piccolissimo, quelli posti dai mezzi di comunicazione e dalla rete, nonché quelli sollevati da un uso sconsiderato e colpevole dell'ambiente e delle risorse naturali, che mette a rischio la possibilità stessa delle generazioni che verranno.

A dir la verità, con tutte quante queste questioni, il filosofare, che è cresciuto e cresce in ambito pedagogico, non ha mai smesso di fare i conti. Forse il problema è la poca comunicazione tra questo ambito e quello della ricerca didattica, quasi che l'uno abbia senso davvero e si giustifichi se separato dall'altro.

Quanto all'universo scolastico, credo che assai poco (o forse nessun) rapporto ci sia tra questo mondo e quello della ricerca di filosofia dell'educazione. E questo per tutta una serie di pregiudizi

e di ragioni, che privano gli insegnanti – ma il discorso può applicarsi ugualmente agli educatori e formatori nell'extra-scuola – di fonti per una riflessione (il “professionista riflessivo” così di moda, quasi che la ricerca pedagogica, degli ultimi due secoli, non abbia sempre insistito su questo anche se ovviamente in riferimento pressoché esclusivo all'insegnante) che se non è guidata da una razionalità pedagogica (che esige almeno il confronto ed il riferimento ad una filosofia dell'educazione) non si vede che valore abbia e in che cosa consista.

Proprio sul significato dell'incontro e confronto, da parte degli insegnanti, con la filosofia dell'educazione (e particolarmente con quella di provenienza pedagogica) voglio soffermarmi.

È certamente vero che la questione della prospettiva umana che ha da guidare l'educazione e l'istruzione scolastica non è problema (almeno per quel che riguarda la nostra scuola) sul quale gli insegnanti abbiano da decidere perché nei documenti principali relativi ai differenti ordini di scuola non mancano indicazioni, almeno per i tratti essenziali, riguardo all'umanità che la scuola deve promuovere e sollecitare. E poi gli articoli 2 e 3 della nostra costituzione, che costituiscono l'architettura umana, morale, e sociale dello stato, sono da considerare come tali anche per la scuola che in essi trova le ragioni del suo esistere e le prospettive di fondo che hanno da orientarla.

Alla scuola, allora, non può non toccare – e richiamo quei due articoli della costituzione – il compito di impegnarsi per il «pieno sviluppo della persona umana», in quanto diritto inalienabile di ciascuno e condizione, per ognuno, per essere membro consapevole, attivo, significativo di e per una comunità.

In questa prospettiva, nella sua essenzialità, si collocano espressamente le “Indicazioni per il curricolo per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo dell'istruzione (del settembre del 2007) nonché il decreto legislativo (17 ottobre 2005) che detta le norme generali e i livelli essenziali delle prestazioni relativi al secondo ciclo del sistema formativo di istruzione e formazione, decreto che, a sua volta, richiama la legge delega n. 53 del marzo 2003 (la quale, già in apertura fa dichiarazioni importanti e coerenti riguardo alla crescita e valorizzazione della persona umana).

Se è vero che in questa prospettiva tutta la scuola deve disporsi è però vero che questa esige un impegno di interpretazione e mediazione (con conseguenti e necessarie decisioni) che tocca ai docenti compiere, dal momento che c'è, e mi limito

soltanto a evidenziare alcuni degli aspetti di un problema complesso, da svelarne i significati profondi, da ricavare da questi dei traguardi coerenti, da compiere delle scelte sugli “oggetti” (i differenti ambiti culturali) di insegnamento, ecc.

Non ci sono automatismi che consentano di aggirare lo sforzo evocato.

Il tema della persona è tra i più indagati dalla filosofia dell'educazione (di provenienza pedagogica) nel nostro paese a partire dalla fine della seconda guerra mondiale. E l'indagine ha fatto emergere una pluralità di orientamenti tra i quali anche quelli che questa idea hanno avversato soprattutto per quel che la legava ad un filone di ricerca che aveva il suo centro in una visione cristiana dell'uomo e del mondo. Con questo, tuttavia, non si può non riconoscere che anche nell'ambito della nostra filosofia dell'educazione ci sono state e ci sono voci ed espressioni, che non si pongono affatto nell'area cattolica, alle quali non si fa violenza definendole fondamentalmente personalistiche in ragione di un impegno di ricerca volto a celebrare la singolarità umana in funzione della quale si legittima e si giustifica l'educazione.

Proprio in relazione a queste ultime sottolineature, mi preme dare evidenza al rilievo (che non proviene da quel personalismo di matrice cristiana, che ricordavo e nel quale mi riconosco e colloco) per il quale «la pedagogia della persona è oggi in ampia crescita e si è sviluppata su molti fronti e secondo diverse prospettive, ma si sta unificando dentro una riflessività pedagogica che nel soggetto-come-persona trova non solo il proprio oggetto specifico (o più specifico), ma anche la categoria reggente in quanto inerente a quella formazione che nell'autoeducazione/autoformazione del soggetto fissa il proprio volano. La stessa pedagogia laica ha fatto propria tale vocazione e la maneggia con sottile acribia» sviluppando una concezione critica della persona per la quale ogni «soggetto è valore e principio assoluto non perché sostanza orma di una Sostanza. Non perché sempre pre-garantito nel suo disegno. Piuttosto perché protagonista di un cammino che sviluppa ciò che è virtuale, fa maturare il possibile, dà corpo ad una identità finita e situata...»<sup>2</sup>.

Nel far “maturare il possibile”, a me pare che non possa non essere proposta a chi va crescendo

un'esperienza in profondità nei differenti universi culturali (la scienza, la storia, l'arte, la poesia, la filosofia, ecc.), ma pure un confronto serrato con le questioni relative a ciò che vale o non vale, a ciò che è buono o cattivo, a ciò che è accettabile o non accettabile, ecc.

Nella prospettiva del “possibile” c'è, dunque, un posto importante anche per l'educazione morale e sociale (ma pure per un'educazione che faccia crescere una salda e sicura coscienza ecologica), che trovi nell'umanità dell'altro – con i suoi diritti, la sua differenza, la sua dignità, il suo valore assoluto – l'inevitabile e sicuro punto di riferimento in una scuola di tutti e per tutti (laica).

E Dio? Può ancora rappresentare un problema disponendosi a far “maturare il possibile”? C'è ancora spazio per Lui in educazione?

Quel Dio messo alla porta da tanto filosofare sull'uomo non può non rientrare in gioco, proprio in prospettiva educativa, a meno che non ci si lasci guidare da un invalicabile pregiudizio e da una ragione che nega in maniera assoluta quel che non le è consentito se non tradendo se stessa dal momento che non può addurre prove inconfutabili.

È sicuro che la soluzione trovata, nella nostra scuola, di fronte a quest'ultima questione, non possa stimarsi come la più adeguata, ma è altrettanto sicuro che questa questione non possa restare fuori della scuola (e di una scuola autenticamente laica), o immaginare che si possano trovare soluzioni superficiali<sup>3</sup>.

<sup>1</sup> Per una almeno parziale ricostruzione di un dibattito in Italia si vedano i miei:

*Epistemologia pedagogica in Italia (1945-1995)*, Roma, Bulzoni, 1995;

*L'idea di pedagogia nella cultura italiana dell'Ottocento*, Roma, Bulzoni, 1999. Sull'ipotesi di una possibile ottica pedagogica si vedano ancora i miei: *Pensare pedagogicamente*, in “Cultura e educazione”, n. 3/1999; *La teoria pedagogica*, in S. COLAZZO, a cura di, *Sapere pedagogico*, Scritti in onore di Nicola Paparella, Roma, Armando, 2010.

<sup>2</sup> F. CAMBI, *Sulle orme di Ricoeur. Considerazioni sulla persona (e la pedagogia)*, in *Persona e educazione*, Studi in onore di Sira Serenella Macchietti, Roma, Armando, 2010, p. 218.

<sup>3</sup> Al riguardo, si vedano le mie pagine nel n. 39/2011 di questa rivista.



# La pedagogia come area responsabile del sapere educativo-formativo

VANNA IORI  
Ordinario di Pedagogia  
Università Cattolica, Sede di Piacenza

**L'**educazione è l'evento umano per eccellenza. Kant afferma che *l'uomo "è ciò che l'educazione lo fa"* e che può essere educato solo da uomini che a loro volta furono educati (Kant, p. 6). Impossibile definire in modo preciso e univoco il concetto di educazione. Da qualunque prospettiva lo si analizzi, esso rinvia in ogni caso al patrimonio di valori e comportamenti che una determinata società riconosce come degno di essere tramandato da una generazione all'altra. I cambiamenti culturali che hanno attraversato il Novecento e l'incertezza<sup>1</sup> che caratterizza l'era della "postmodernità" rendono però sempre più complessa anche l'azione educativa. Se nel 1943 Jacques Maritain parlava di educazione "al bivio"<sup>2</sup> (bivio tra una direzione umanistica, rivolta alla persona umana, ed una direzione sociale, funzionale alla cultura produttivistica), oggi l'educazione sembra piuttosto un "labirinto", un "incrocio" di vie in cui è difficile districarsi.

L'esperienza fragile e straordinaria della formazione si snoda tra le infinite possibilità e i molti vincoli nei percorsi dell'esistenza umana. Ogni processo formativo si presenta come un procedere *complesso* a cui concorrono più dimensioni, contesti, contenuti, obiettivi che, nel corso dell'esistenza umana, si aprono al nuovo e si alimentano dell'esperienza passata.

Tuttavia la formazione e l'educazione (pur nei loro significati differenti nei diversi contesti) costituiscono sempre l'asse portante di quel processo di crescita umana che comprende e unifica armonicamente le diverse dimensioni dell'esistenza. Intesa come *paideia* dai Greci, tradotta dai latini con *humanitas*, espressa nel concetto tedesco di *Bildung*, la formazione si riferisce al continuo "prender-forma" nel processo di costruzione di sé.

## 1. La pedagogia come area "prima" del sapere educativo

Poiché la formazione comprende sempre una complessità di fattori che la sostanziano, i processi formativi possono essere interpretati secondo molte prospettive disciplinari e metodologiche. Essendo oggetto di molti saperi, si prestano a più letture da parte delle varie scienze (nuove e non) che ne analizzano i diversi aspetti: dalla filosofia alla psicologia, dalla sociologia alla religione, dall'economia all'architettura ecc.

Molti ambiti disciplinari *possono* quindi avere per oggetto di conoscenza le diverse sfaccettature della realtà formativa. In particolare è riconosciuto un ruolo privilegiato a quelle *scienze della formazione o dell'educazione* che sono in grado di fornire un contributo non occasionale ma significativo alla conoscenza della realtà educativa, secondo un approccio multidisciplinare "in luogo di un'indistinta e arcaica monodisciplinarietà".<sup>3</sup> Occorre tuttavia segnalare che, se la pedagogia non può più essere intesa come la sola disciplina che può studiare l'educazione, essa è *la sola* area di sapere che ha per *oggetto specifico* l'educazione e la formazione. Infatti le altre scienze dell'educazione, quali la psicologia o la sociologia per esempio, quando si occupano di educazione, devono esplicitare che si tratta di una branca del loro sapere che si applica alla formazione come "particolare" oggetto della più generale conoscenza psicologica e sociologica. Tali scienze assumono perciò le denominazioni di "psicologia dell'educazione" o "psicologia dei processi formativi", "sociologia dell'educazione" o "della scuola" ecc per la necessità di indicare la loro applicazione all'ambito educativo-formativo, dal momento che il loro cam-

po di conoscenza può essere applicato, oltre che all'educazione, anche ad altri aspetti dell'esistenza, della psiche, della società.

Se la pedagogia è la *sola* area che non deve specificare la sua "declinazione" particolare quando si occupa dei fenomeni educativi (sarebbe tautologico infatti parlare di "pedagogia dell'educazione"), la questione che si pone è relativa al rapporto tra la pedagogia e le altre scienze dell'educazione.

È da rilevare che nessuna, tra le diverse scienze dell'educazione, può esaurire la problematica educativa, poiché produrrebbe un'inevitabile polarizzazione della prospettiva su di un aspetto particolare del rapporto educativo (quello relativo allo specifico punto di vista della disciplina in questione). La pedagogia non è da annoverare "tra" le scienze dell'educazione come una di esse<sup>4</sup>. Se si dissolve l'educazione in una molteplicità di saperi si finisce per sancire la "morte della pedagogia"<sup>5</sup> in quanto, privata del suo oggetto specifico di indagine (l'educazione), non potrebbe più sussistere come disciplina autonoma. Essa si presenta perciò come l'area privilegiata del sapere educativo-formativo. Nessuna delle altre scienze può essere ritenuta sostitutiva della pedagogia.<sup>6</sup>

## 2 La Pedagogia come scienza

Chiarita la posizione della pedagogia, tra le scienze dell'educazione e della formazione, come una scienza dotata di una sua peculiarità che la posiziona ad un livello privilegiato, come "scienza prima della formazione", è necessario esplicitare la fisionomia della pedagogia come scienza. La sua posizione di scienza educativa "primo livello" è presente anche nelle definizioni che la interpretano come un'area di sapere multidisciplinare o interdisciplinare<sup>7</sup> in grado di esercitare un ruolo problematizzante, o come "critica dialettizzazione"<sup>8</sup> dei diversi punti di vista, individuando un suo ruolo fondamentale entro una prospettiva di autentica interazione con le altre scienze della formazione. Anche la concezione della pedagogia come "sintesi critica"<sup>9</sup> dei risultati delle diverse ricerche settoriali e come sguardo privilegiato sull'educazione, dotato di un suo rigore concettuale ed ermeneutico, conduce a definire la pedagogia come scienza autonoma, che non si confonde con le altre per la specificità del suo oggetto, ma interagisce continuamente con esse, si arricchisce dei loro apporti ed è "terreno d'incontro" tra le scienze dell'educazione.

La fisionomia precipua della scientificità pedagogica trova un elemento fondante nella sua dimensione *teorico-pratica*. I concetti di "condurre" e "guidare" a cui si fa riferimento per indicare l'origine etimologica stessa del termine "pedagogia", esprimono prevalentemente il momento *pratico* dell'azione educativa, mentre non si può ignorare l'intrinseca valenza *teoretica*. Sicché la pedagogia può preliminarmente essere definita come quell'area di sapere che "comprende l'arte dell'educazione, la scienza di quell'arte e la filosofia di quella scienza".<sup>10</sup>

La pedagogia, nelle sue varie articolazioni interne e nelle relazioni interdisciplinari con le altre scienze della formazione, è dunque identificabile con un'area di sapere avente il carattere di *riflessione teorica sulla e per la pratica formativa*, volta a renderla meno incerta, provvisoria, estemporanea e quindi a *modificare la situazione* data, presente, verso una crescita esistenziale e umana.<sup>11</sup>

La dimensione teorica non è mai astratta, poiché non può prescindere dall'esperienza educativa viva e concreta. Analogamente al sapere della medicina (a cui è stata più volte paragonata) è una *scienza volta alla prassi*. L'esperienza alimenta la riflessione e quest'ultima nutre l'azione. La teoria diventa sempre meno retorica, astratta, infondata, le pratiche diventano sempre più strutturate, efficaci, consapevoli. La pratica, senza la teoria, risulterebbe cieca, priva di fondamento, incapace di progettazione; la teoria, senza una verifica nella pratica, sarebbe vuota di senso. In questa accezione la pedagogia è una teoria *dell'educazione*, in quanto opera una teorizzazione "su" e "per" l'agire formativo. L'astrazione speculativa fine a sé stessa non appartiene alla pedagogia che, anche nella sua dimensione generale, non può attestarsi sulla dimensione puramente teoretica, filosofica, epistemologica.

## 3. Teoria pedagogica e pratica educativa

Come osserva Otto Friedrich Bollnow, "esistono due concezioni basilari dell'essenza del processo educativo che sempre ricorrono nella storia della pedagogia": quella "interna" di sorveglianza naturale dei processi di crescita, e quella "esterna" della formazione attiva, del fare; entrambe legate ad un concetto di "continuità e perfezionamento graduale". Bollnow ritiene superata la pedagogia tradizionale in quanto "pedagogia della continuità"



o pedagogia dei processi continui, mentre auspica una “pedagogia dei processi discontinui” che sappia recuperare il valore di alcuni aspetti, messi in disparte da un’idea di formazione in senso tecnico, quali il richiamo alla coscienza, il risveglio della possibilità, la capacità critica permanente e costruttiva.<sup>12</sup>

Proprio per questa pluralità di aspetti la pedagogia è un’area di sapere che, al suo interno, comprende settori specifici e si esplica in diverse declinazioni: può sviluppare temi di storia dell’educazione o sperimentare metodologie, può orientarsi verso una dimensione teoretica o sociale, denominandosi volta a volta “pedagogia sociale”, “pedagogia dei processi evolutivi”, “pedagogia della devianza”, “interculturale”, “familiare” ecc., ma non sempre trovando il suo fulcro nell’esperienza educativa.

La ricerca pedagogica è infatti oggi di fronte alla doppia sfida di mantenersi aderente all’esperienza (le pedagogie settoriali hanno senso in quanto nascono dall’esperienza multiforme dell’educazione) e, al tempo stesso, di sottrarsi ad un’oggettivazione di tipo naturalistico che appiattisca l’esperienza educativa sui modelli di “esattezza” oggettivante e matematizzante che riduca a cosa la persona umana. Le prospettive della scienza pedagogica oggi devono quindi mantenersi fedeli al requisito di una scientificità che consenta il recupero della soggettività umana, senza rinunciare al rigore epistemico. L’oggettivazione dell’educazione in tecnicismi preclude la competenza empatica e l’etica della cura.

Sembra oggi prevalere sempre più una formazione neutra e avaloriale che privilegia competenze tecniche rispondenti all’utile, espressione di una cultura produttivistica che pone in secondo piano gli aspetti etici. La pedagogia deve anteporre alle tecniche (pure necessarie) la ricerca di senso. A fronte del prevalere di un pensiero quantitativo e “calcolante”, occorre in particolare aver cura della stretta connessione tra *sapere, saper essere, sapere educare*. Le tecniche si configurano quindi peda-

gogicamente come mezzo d’incontro e avvicinamento, sempre al servizio dell’educare. Gli strumenti per raggiungere le finalità formative sono da ricondurre alle tecniche, senza ricadere nel tecnicismo, come purtroppo spesso accade quando si perde di vista la *formazione integrale della persona umana* e si ripiega sulle procedure e sulle consuetudini. La tecnica è necessaria e non deve assolutamente essere svilita o disdegnata; ma deve essere intesa sempre come *mezzo*. Quando invece essa sia intesa in modo preminente allora diventa il *fine*. L’attuale predominio della ragion tecnica tende a circoscrivere i margini di possibilità nel lavoro educativo, a sostituire l’operatività preordinata all’incontro con il “tu” dell’altro.

<sup>1</sup> Z. Bauman, (1999), *La società dell’incertezza*, Bologna, Il Mulino.

<sup>2</sup> J. Maritain (1963), *L’educazione al bivio*, Brescia, La Scuola.

<sup>3</sup> C. Nanni (1984), *Educazione e scienze dell’educazione*, Roma, Las, p. 63.

<sup>4</sup> W. Brezinka (1980), *Metateoria dell’educazione*, Roma, Armando.

<sup>5</sup> R. Massa (1988), *Educare o istruire? La fine della pedagogia nella cultura contemporanea*, Milano, Unicopli.

<sup>6</sup> V. Iori (2000), *Filosofia dell’educazione*, Milano, Guerini, cap. 1.

<sup>7</sup> S. De Giacinto (1977), *Educazione come sistema*, Brescia, La Scuola, 1977, p. 62.

<sup>8</sup> A. Granese (1993), *Il labirinto e la porta stretta. Saggio di pedagogia critica*, Firenze, La Nuova Italia.

<sup>9</sup> P. Bertolini (1983), *Pedagogia e scienze umane*, Bologna, CLUEB.

<sup>10</sup> M. Laeng (a cura di), (1992) *Enciclopedia pedagogica*, Vol. V., Brescia, La Scuola, V, pp. 8855-8856).

<sup>11</sup> V. Iori (2006), *Nei sentieri dell’esistere. Spazio, tempo, corpo nei processi formativi*, Trento, Centro Studi Erickson.

<sup>12</sup> O. F. Bollnow, “Filosofia dell’esistenzialismo e pedagogia”, in *Rassegna di Pedagogia*, Gennaio-Marzo 1981 (da *Existenzphilosophie und Pädagogik*, Stoccarda, 1959).



# *Le quattro armonie: per un'etica della responsabilità*

MARIO FERRACUTI  
già Ordinario Pedagogia  
Cattolica MI/PC

**M**arshall McLuhan nel suo “Villaggio Globale” afferma che noi, esseri umani, “abbiamo esteso il sistema nervoso fino a farlo diventare un abbraccio globale, abolendo limiti di spazio e tempo per quanto concerne il nostro pianeta”. Cosicché, se mi è consentito il confronto, mentre l'intero universo, per la teoria del Big Bang, è sottoposto ad un processo di incessante e progressiva espansione e allontanamento dalla terra, il nostro sistema si restringe sempre più in rapporto alla forza e diffusività dei mezzi di comunicazione. E la terra è diventata un piccolo villaggio dove è possibile comunicare senza le variabili della lontananza e del tempo perché ogni comunicazione è ad immediata portata di vista ed udito. Ricordo il villaggio ove sono nato e ricordo pure il senso di solidarietà e compresenza di tutti su tutto. Si poteva peccare, in quel villaggio, di eccessivo controllo sociale ma non certamente di reciprocità nell'attenzione delle situazioni di emergenza. Ogni uomo si sentiva persona, quindi fascio di relazioni verso il proprio vicino e responsabile anche dei problemi degli altri. C'erano, ovviamente litigi con tutta la scala dei vizi capitali, che sempre hanno accompagnato lo svolgersi della vita dell'uomo, ma c'era pure una forza di recupero che passava per una formazione civica e religiosa, per vincoli solidali tramandati da lontane tradizioni. Era quello il tempo della modernità. Oggi tutto ciò è saltato: l'uomo è tornato ad essere individuo, indivisus, chiuso nell'orticello del proprio “io”, in relazione con l'altro per finalità utilitaristiche e strumentali. E il tempo della postmodernità, della società liquida che non consente più vincoli solidi e solidali. Una società dove è veramente difficile parlare di etica della responsabilità. Perché l'uomo egotico vive al di fuori dei problemi etici che dovrebbero regolare i propri comportamenti in rapporto agli altri, è soprattutto

incurante del futuro sconosciuto e abitato da persone a lui estranee. Per lui conta il presente e il presente per sé.

Gli abitanti del mio villaggio non erano ricchi, i frutti della terra e del lavoro erano le comuni ricchezze, e tutti avevano il pane sufficiente per l'oggi e la speranza su un futuro ricco di sogni e progetti. Tutti eravamo dignitosamente poveri, ma non si conosceva l'angoscia della solitudine e della miseria abbandonata e non condivisa. Non esisteva la piaga dei precari senza speranza e certezze, ciascuno sapeva rigirare la povertà a suo favore: tutti elementi che, più ancora delle dottrine sociali, spiegano il significato della “Etica della responsabilità”

Poi è cresciuto a dismisura il mondo e noi con il mondo, figli del progresso, della straordinaria espansione della libertà, della conoscenza offerta dai media, dello sviluppo della scienza e tecnica: un momento di grande euforia per le “magnifiche sorti e progressive”, nuovo orizzonte scienziato dell'umanità. Ma intanto si fa strada la destrutturazione dei grandi processi dello spirito: si dissolvono ideologie e filosofie, si relativizza lo stesso concetto di verità che diventa risultato di convenzioni ed accordi, si disgregano le grandi formazioni geopolitiche che hanno dominato il mondo, si perde soprattutto il concetto di solidarietà sottratta all'egoismo e diventa strutturale la crisi dell'etica. Presente nella famiglia, nel lavoro, nella polis, anche nel piccolo villaggio.

I più vivono una loro routine di benessere quotidiano senza alcun riferimento né etico né religioso, né ideologico, come schema di valori comuni, con evidenti ricadute nel modo di vivere l'economia, i rapporti di lavoro, la quotidianità della vita che si offre con assenza di idee, quasi una nudità di pensiero, una caduta dell'ideazione di idee di sviluppo per cui l'uomo sembra ruotare

attorno a se stesso senza più la forza di organizzare orizzonti significativi di progresso.

Non per nulla una piccola bolla finanziaria ha risvegliato l'uomo da un sogno breve e ingannevole. Ora il mondo sembra intossicato non solo da una cultura estemporanea, ma da una nuova, quasi spaventosa, povertà dei più che fa da contrappunto alle immense fortune di pochi. Il benessere facile ed esteso intanto ha ottuso e travolto l'anima e il comportamento di molti sviluppando esageratamente l'utilitarismo delle esigenze e degli egoismi e facendo strame dei più deboli. Non si tratta però solo di una pur grave negazione del presente nel rapporto di responsabilità etica.

Max Weber ci parla di un' "etica della responsabilità" che si estende alla vita sociale dove le conseguenze possibili delle proprie azioni vanno valutate in base al principio dell' "agire razionale rispetto allo scopo" e Hans Jonas ne "Il principio responsabilità" apre la prospettiva dell'etica sulle responsabilità rispetto al futuro, cioè anche nei confronti degli ancora "non nati". Sostiene perciò la necessità di applicare il principio di responsabilità ad ogni gesto dell'uomo che deve prendere in considerazione le conseguenze future delle sue scelte e dei suoi atti. Un atto di responsabilità verso le generazioni future anche se non possono avanzare diritti, ma decidere anche per loro significa preservare l'armonia del mondo da cui dipende una buona vita per gli esseri umani che sono e che saranno. Questo, secondo me, costituisce il punto focale della pedagogia: un agire educativo orientato in direzione non dell' individuo ma della persona.

La persona: l'essere che Boezio definisce *rationalis naturae individua substantia* è, non di meno, per Tommaso D'Aquino, l'essere "sussistente e aperto", cioè "valore-di-per-sé" e valore come disposizione, apertura all'altro, al mondo. Definizione ove traspare l'evidente eccedenza semantica del concetto di persona rispetto a quello di individuo: mentre l'individuo (da *individuus* = essere a sé stante, incomunicante) è un essere separato "da" ..., la persona è un essere in relazione "con" ...

È lo *zoon politikon* aperto alla socialità, alla solidarietà, alla responsabilità, è cioè un soggetto di diritti e di doveri. La civiltà dell'Ellade indicava il supremo ideale educativo con la parola "*kalokagathía*". Anche il concetto di "*paideia*" coinvolgeva e compenetrava la persona nella sua pienezza e totalità, quasi a tradursi in una forma di "trasparenza culturale" in grado di rendere l'uomo "bel-



Parigi. Il Louvre. Interno

lo" e "buono" proprio perché in piena armonia con il "cosmos", cioè con l'universo considerato come sistema armonico e ordinato.

Allora cosa fare per tornare a dare un senso alto alla vita, per riproporre una dimensione politica coerente con il nostro tempo tenendo conto di tutti i problemi sopra accennati? Noi diamo grande significato e forza alla scuola: è estesa a tutti i ragazzi e giovani di una nazione, è laica, quindi, aperta a tutti senza alcuna distinzione di razza o religione, è depositaria di una cultura dalle capacità trasformative, in quanto a servizio della polis, della comunità. Ma sappiamo che anche la scuola, oggi, è una illustre malata bisognosa di forti cure.

Se la scuola vuole offrirci una educazione significativa e valoriale, deve rifondare un nuovo "statuto della qualità della vita umana" dove l'etica della responsabilità non è soltanto un'espressione letteraria ma un modo nuovo di vivere la solidarietà e la convivialità all'interno della propria polis. È un percorso educativo che può aiutare l'uomo a ristabilire quel fascio di relazioni che lo costituiscono soggetto in relazione con le grandi quattro realtà che è tenuto a vivere per ricomporre in soggetto la sua identità frammentata.



1. L'armonia dell'“io” con il “sé”, perché il soggetto possa riappropriarsi della sua identità vissuta come autocoscienza, come progetto aperto sul proprio futuro, come *officina humanitatis*, ossia come portatore di valori e come “tessitore” di rapporti interpersonali al di là di motivazioni puramente utilitaristiche. Il giusto rapporto con il sé è indubbiamente il problema più difficile da risolvere perché l'io stesso entra in corto circuito con il sé rendendo difficile la soluzione dei propri problemi, ma è pure un problema da risolvere perché da esso discendono le giuste soluzioni degli altri problemi.

2. L'armonia dell'“io” con l'“altro” perché un rapporto interpersonale e corretto è il presupposto di una nuova qualità di vita sia a livello individuale che sociale. Una convivenza sorretta da un modo di partecipazione ai problemi comuni autentico e permanente apre all'altro e alle sue personali risorse dispiegando energie liberanti. Ciò significa che, se la scuola vuole operare, significativamente e valorialmente, attraverso l'educazione, essa deve rifondare un nuovo “statuto dell'esistenza umana” ricreando una cultura di vita percepita come valore sacrale da viverci nella interezza e multiformità delle sue espressioni e come dono di scambio con l'altro. È il percorso educativo lungo il quale la scuola può aiutare l'uomo del post-moderno ad uscire dal degrado esistenziale in cui è caduto e a ricomporre in soggetto la sua identità frammentata.

3. L'armonia dell'io con la *natura*, per rifondare un nuovo rapporto di solidarietà tra uomo e natura. Scheler dice che la natura è stata trasformata in una “specie di poltiglia”. Certo è che, per parafrasare G. Bruno, essa è “brulicante di forme di morte”. La scuola ovviamente non riuscirà a ricreare

una cultura da *Cantico delle creature*, essa tuttavia ha il compito di creare una nuova coscienza e nuove responsabilità nei confronti delle cose e della natura, perché alla qualità della natura è legata la qualità della vita dell'uomo. In questo senso la lezione di Rousseau è sempre attuale.

4. L'armonia dell'io con la *religio*, per rifondare un nuovo “modello” di tolleranza e per non sottrarsi alla sfida del mistero. L'uomo del post-moderno ha paura di affrontare temi di religione sia perché egli ha cattivi ricordi di forme religiose invadenti e coinvolgenti sia perché si è creato nuove “divinità” nella scienza e nella tecnica. Tuttavia la dimensione religiosa resta questione ineludibile per l'educazione e per la scuola, almeno per due motivi: *perché la scuola ha bisogno della religione, perché la religione ha bisogno della scuola*.

Non si dà educazione completa eludendo il ricco patrimonio della cultura religiosa o sottovalutando lo spessore formativo della religiosità come elemento sorgivo, che investe l'intera personalità fin dagli inizi della vita. Ma anche la religione ha bisogno della scuola. Per attenuare posizioni confessionali troppo rigide, radicalismi pericolosi, è bene che anche i comportamenti religiosi passino al vaglio di un ripensamento critico-culturale della scuola e che l'educazione si riappropri del tema della tolleranza.

La religione diventa allora un momento forte della cultura e dell'educazione che si offre come arricchimento della propria umanità e, ad ogni uomo, come proposta di continuo trascendimento.

Questi, a nostro avviso costituiscono gli elementi strutturali sui quali può realizzarsi una autentica e omnicomprensiva etica della responsabilità. Strutturali ma non statici. Il problema è vivere anche le trasformazioni etiche entro un orizzonte possibile, sapendo che il nostro traguardo è sempre “oltre”.



# Il valore della responsabilità: fondamento della legalità e democrazia

CARLA XODO  
Ordinario di Pedagogia  
Università di Padova

**I**l tema della responsabilità chiama in causa due categorie su cui si regge la società: la morale personale e quella pubblica. Il discrimine tra i due universi è rappresentato dal momento in cui la responsabilità si carica di valenza etica. Allora entriamo nella sfera della morale pubblica.

La distinzione si deve a due grandi del pensiero contemporaneo il francese P. Ricoeur<sup>1</sup> e l'americano J. Rawls<sup>2</sup>. I due filosofi convergono nell'attribuire valore massimo alla responsabilità esattamente quando abbiamo a che fare con decisioni sociali che, come tali, coinvolgono anche altri. Siamo allora nello spazio del "giusto" che è altro rispetto al "bene", dove agiscono le nostre scelte personali.

Intendiamoci: la responsabilità muove anche la morale personale. Quando nasciamo e viviamo la nostra linfa è sempre la responsabilità, magari introiettata inconsapevolmente, a partire dal nostro primo alimento, il latte stesso che succhiamo, dove percepiamo la responsabilità nei primi atteggiamenti materni. Il principio responsabilità che lega o meno una madre al proprio figlio si coglie fin dal modo in cui la puerpera tiene in braccio il suo neonato. Sono posizioni note espresse e spesso citate di Winnicott e Jonas in un saggio insuperato su questo argomento, dal titolo eloquente: *Il principio di responsabilità*<sup>3</sup>.

Del quale ultimo il valore responsabilità è importante per due ordini di argomenti:

1. attribuisce a questo principio un valore assoluto, in quanto lo fonda sull'esperienza della filiazione. Con queste considerazioni:

A. la responsabilità è il sentimento che proviamo di fronte all'essere indigente che abbiamo messo al mondo;

B. tutti facciamo esperienza diretta o indiretta di questo valore perché, anche se non abbiamo

generato, siamo stati generati e abbiamo potuto cogliere il valore della responsabilità nel modo in cui nostra madre si è presa cura di noi.

2. Assegna alle relazioni familiari un ruolo decisivo nell'affermazione del valore responsabilità, confermando un collegamento fondamentale tra etica privata ed etica pubblica, tra il problema del bene e quello del giusto.

Da questa seconda precisazione prende le mosse l'analisi qui proposta: la questione della responsabilità viene illustrata dal lato della sua manifestazione più vistosa sul piano sociale, quello della legalità/illegalità: nella cui parte nobile del binomio si sottintende l'obiettivo di salvaguardare il valore della nostra privata moralità.

## *La responsabilità come legalità*

L'etica della responsabilità si muove anche nello spazio della legge. Ma quando, come legalità, abbandona la logica giuridica *stricto sensu*, si misura inevitabilmente con il fondamento politico della legge stessa. Su questa strada finisce per incrociare la questione della quale qui discutiamo, l'educazione. Duplice è la prospettiva, giacché essa è insieme:

A. portato storico della crisi contemporanea di legalità;

B. correlato strutturale della democrazia.

Il punto da dirimere è il seguente: se è vero che la legalità, espressione formale della vita democratica, dovrebbe caratterizzare ogni nostro comportamento e rappresentare l'insegnamento più importante degli adulti alle giovani generazioni, perché il problema dell'illegalità come assenza di responsabilità è esploso oggi in modo così dirompente? Ma, a voler procedere con ordine: quali sono le prerogative attribuite alla legge nella no-

stra cultura?

Ragionando all'interno del diritto, la legge appare essenzialmente uno strumento di giustizia, una garanzia di equità. Ragionando invece dall'esterno, ponendosi, cioè, nell'ottica di chi sceglie, di comportarsi legalmente, la legge appare anche un mezzo di difesa dal potere e di protezione della propria libertà. Si pensi alla moderna teoria contrattualistica, al modello del contratto – in autori come Rousseau, Locke, Kant – posto a fondamento della norma come difesa del più debole dal più forte. Secondo la concezione liberale la legge è, infatti, garanzia di libertà, di diritti naturali, limitazione del potere assoluto in quanto appunto *a legibus solutus*. Tutta la storia dello stato liberale può essere considerata una ricerca di dispositivi legali di natura diversa, naturali o divini, atti a garantire una limitazione della forza a favore di crescenti sfere di liceità individuale.

Nelle analisi ormai classiche di un filosofo della politica come N. Bobbio<sup>4</sup>, due sono le forme di limitazione del potere rese possibili dalle leggi:

1) materiale, cioè effettiva, reale, coincidente con lo spazio lasciato alle libertà individuali;

2) formale, di controllo del potere medesimo, chiamato ora ad operare *sub lege*.

La concezione giuridica di matrice liberale assegna, dunque, alla legge la funzione di impedire e contenere l'abuso del potere, della forza variamente intesa. Di contro, la scuola democratica carica la legge di un surplus di significato, conferito dal concetto di autonomia. All'interno delle nostre democrazie, infatti, la legge non assolve solo al compito di limitare e controllare il potere della maggioranza sulla minoranza, dei governanti sui governati. Essa si propone di corrispondere anche alle preferenze dei cittadini, di essere espressione della loro volontà, di essere dispositivo non di costrizione esterna, ma manifestazione di autonomia. Da una parte, dunque, la legge vigila il potere e protegge la libertà, dall'altra è essa stessa espressione di libertà. Due funzioni, queste, non alternative, ma complementari, nel senso che, secondo la nostra visione democratica, il potere è esercitato *sub lege*, ma anche entro la legge, all'interno delle condizioni di libertà garantite dal riconoscimento di diritti individuali. Insomma, senza, poniamo, libertà di parola, non c'è partecipazione democratica; per cui, osserva Bobbio, "lo stato liberale è il presupposto non solo storico, ma giuridico dello stato democratico". O, se si preferisce, le nostre liberal democrazie derivano dalla sommatoria dei diversi dispositivi di accordo so-

ciali messi in atto storicamente dal principio di legalità.

Controllo del potere, protezione della libertà, espressione della libertà: questi i benefici da sempre garantiti dalla legge; questo il significato della legalità, queste le ragioni che possono motivare l'individuo ad una condotta normativa. L'educazione alla legalità deve allora contemplare, insieme alla conoscenza tecnica della legge, lo studio della genesi civile e politica, del modo particolare in cui essa si è affermata nel mondo occidentale, secondo i principi liberal-democratici testé ricordati.

Tuttavia, considerato anche dal punto di vista civile e politico, lo stato della legalità non si rivela affatto migliore di quello che si ricava sotto l'aspetto giuridico.

Dal punto di vista civile e politico lo stato della legalità è espressione oggi della crisi etico-morale che stiamo attraversando. Un fallimento dello stato di diritto? Vi è più di elemento oggettivo che fa pendere il giudizio in questa direzione: controllo e contenimento degli abusi di potere? La corruzione politica, che ha raggiunto il suo acme proprio in questa stagione politica, è la risposta più scandalosa in fatto di violazione della legge e di irresponsabilità da parte del potere politico ed insieme la manifestazione più evidente dell'impotenza della legge. Protezione delle libertà individuali? La criminalità organizzata e la micro criminalità diffusa rappresentano altrettanti attentati nell'ambito del privato, una limitazione di fatto delle libertà di espressione e di movimento degli individui. Manifestazione delle libere scelte dei cittadini? Il consociativismo politico ha rappresentato il più macroscopico stravolgimento della volontà degli elettori.

## 2. Responsabilità, legalità, educazione

Prendiamo in considerazione il paradigma di Montesquieu circa il rapporto legge-natura delle cose. La legge rischia di apparire inadeguata. Vero, essa sembra aver perduto la propria credibilità di strumento operativo, sia sul piano giuridico che su quello politico. Ma allora è legittima una conclusione pessimistica, senza speranza? La natura degli uomini è cambiata o sta cambiando a tal punto da rendere per sempre inefficace lo strumento giuridico? Parrebbe di sì se si pensa alla fortuna dell'adagio popolare "fatta la legge, trovato l'inganno".

Come si vede, l'argomento della responsabilità come legalità solleva molte questioni. Oltre al tema giuridico e politico, siamo in presenza di una grave questione di natura antropologica e educativa, che, come tale, va ben al di là della semplice azione di recupero della legge nei tempi brevi dell'azione scolastica. Ad essere chiamata in causa non è solo la pedagogia, ma la stessa democrazia. A riprova di ciò si consideri il progressivo inaridimento del nostro capitale sociale all'interno di società che, appunto, su quel capitale trovano i propri fondamenti. Fiducia, buona volontà, impegno, moralità, legalità – il capitale sociale su cui prolifica la democrazia – non sono mai state registrate ad un livello così basso come in questo momento storico.

Il tema è di grande portata e il dibattito su questo fronte non lascia intravedere rapide soluzioni. Ma su questa questione che ritorna ciclicamente e sulla quale si sono misurati filosofi del diritto, sociologi, financo letterati, oggi si registra il silenzio della pedagogia. È questo il punto che merita di essere indagato, perché è ragionevole credere che esso non sia senza rapporto con le trasformazioni sociali spia e/o causa dell'attuale malessere della democrazie.

Domanda: è legittimo che la pedagogia non partecipi al dibattito sulla crisi-ricostruzione della democrazia del nostro Paese? Ma se essa non esplora con coraggio nuove strade, non si misura con la sua tenuta sociale, finisce per avvallare implicitamente la crisi democratica che stiamo vivendo. Manca non solo la prassi, anche la teoria, l'elaborazione dei principi fondativi e metodologici per una educazione morale e civica, a scuola, ma anche in famiglia. Sia chiaro: non si intende cadere nell'ingenuità di attribuire unicamente all'educazione di essere il solo agente di un atteso cambiamento sociale. Di certo, però, quella dell'educazione è la forza trasformativa che agisce più in profondità e con esiti più duraturi. Pur con i limiti che non vanno sottaciuti, è giusto ricordare la natura sociale dell'educazione e, come amava sottolineare W. Dilthey, le possibilità, oltre che i limiti dell'azione che definiamo educativa. Con la consapevolezza di questa identità controversa, sempre a rischio di essere travolta e dominata da pressioni sociali, l'educazione va difesa, per la possibilità che essa comunque conserva di prosperare in virtù di una tensione propria, di un proprio teleologismo, manifestazione in fieri di una presenza soggettiva, di un'identità personale che si va formando e che, in quanto tale, rappresenta l'unica speranza di futuro della società.

Sì, è legittimo attribuire anche all'educazione una responsabilità nei confronti della crisi attuale della democrazia.

### 3. *L'educazione problema delle democrazie*

Senza pretendere di addentrarci nella vasta letteratura oramai esistente su genesi, trasformazione, crisi della democrazia, sentiamo l'obbligo di inserirci in questo dibattito della parte che più ci compete, quella del rapporto legalità-democrazia-educazione. Quando si toccano questi temi il pensiero corre inevitabilmente a Tocqueville che ci viene sempre in soccorso quando la fede vacilla, i dubbi prevalgono sulle certezze e si cerca un qualche ancoraggio. Ma non solo in lui e nella sua *La democrazia in America*<sup>5</sup>, anche in Finley di *La democrazia degli antichi e dei moderni*<sup>6</sup> e, ai nostri giorni, in Sartori<sup>7</sup> – quando ci spiega come si dovrebbe attuare la democrazia – o in Bobbio di *Il futuro della democrazia*<sup>8</sup>. Il passato sembra eternamente presente: in tutti gli studi menzionati converge un comune punto di vista, cioè il malessere della democrazia occidentale. In tutti, la causa è fatta risalire ai cambiamenti richiesti dalla democrazia che hanno sconvolto la fisionomia e la dinamica delle nostre società. Mutamenti economici e tecnologici, pluralismo e multiculturalismo, mass media, sviluppo burocratico sono solo alcuni dei potenti induttori di quella che viene oggi definita "complessità sociale", la trama intricata e indipanabile che caratterizza il tessuto delle odierne relazioni umane.

Non vogliamo qui riprendere studi noti come quello di Morin, che facciamo volentieri nostri. Vorremmo solo sottolineare, in relazione a questi fenomeni, la conseguenza più rilevante, che rappresenta anche l'aspetto più problematico per la sopravvivenza della democrazia. Ci si riferisce all'indebolimento della base individualistica della società.

Il venir meno di questo fondamento sociale costituisce la fonte di maggior preoccupazione per il destino della democrazia. Con questa precisazione: che la perdita dell'individuo come referente politico si è prodotta, paradossalmente, con il consolidarsi della democrazia medesima. "Quello che è avvenuto negli stati democratici – afferma Bobbio – è perfettamente l'opposto [di quello che doveva avvenire, n.d.r.]: soggetti politicamente rilevanti sono diventati sempre più i gruppi, grandi organizzazioni, associazioni della più diversa na-



tura, sindacati delle più varie professioni, partiti delle più diverse ideologie, e sempre meno gli individui". Rispetto a questa trasformazione, le altre alterazioni del modello democratico non rappresentano che dei corollari o delle derivazioni inevitabili. L'elusione dell'individuo a favore del gruppo genera, infatti, la rivincita degli interessi nella gestione della cosa pubblica, il ritorno del "mandato imperativo", il potere delle oligarchie, il "potere invisibile", la tecnocrazia ecc.

Ma è ragionevole pensare che almeno una di quelle che Bobbio qualifica come "promesse non mantenute della democrazia" non sia totalmente imputabile alla democrazia medesima, ma sia, invece, conseguenza e causa della crisi democratica: il rapporto democrazia educazione. È il punto che chiama in causa i pedagogisti sul destino della democrazia a partire dalla ri-valutazione della sua base individualistica proprio ad opera dell'educazione. Ricorda Bobbio: "La sesta promessa non mantenuta (della democrazia, n.d.r.) riguarda l'educazione alla cittadinanza. Nei discorsi apologetici sulla democrazia, da due secoli a questa parte non manca mai l'argomento secondo cui l'unico modo per fare di un suddito un cittadino è quello di attribuirgli quei diritti che gli scrittori di diritto pubblico del secolo scorso avevano chiamato *activae civitatis*, e l'educazione alla democrazia si svolge nello stesso esercizio della pratica democratica"<sup>9</sup>.

Discorso inappuntabile, salvo che il concetto di una società democratica, cui sembra far riferimento Bobbio, presuppone lo sviluppo della democrazia politica in democrazia sociale, il diffondersi cioè dell'agire democratico all'interno della società tutta, cosa che inizia a registrarsi solo in tempi recenti e solo parzialmente e, peggio ancora, con le stesse deviazioni che si denunciano a livello politico.

In sintesi, proprio la mancanza della cultura della responsabilità, resa evidente nel rispetto della legalità, una delle più rischiose inadempienze della democrazia e delle maggiori irresponsabilità degli esperti del settore educativo, non è senza rapporto con il bisogno di appartenenza che caratte-

rizza la vita sociale odierna, ma, soprattutto, con l'incapacità e/o rinuncia a svolgere quel ruolo di protagonismo richiesto dal vivere democratico. Si può parlare sconsolatamente di "apatia politica", che trova la sua ragion d'essere nelle difficili condizioni di esercizio della cittadinanza politica, per le cause prima accennate. Ma questo disinteresse diffuso che rischia di avvizzire la democrazia sembra derivare anche dall'insensibilità e irresponsabilità nei confronti del bene sociale e politico.

Se è vero, come ebbe ad affermare Dewey, che "la devozione della democrazia all'educazione è un fatto ben noto", è altrettanto vero che il tradimento della democrazia ad opera dell'educazione è sotto gli occhi di tutti. Questo aspetto della crisi democratica non è stato insufficientemente scandagliato dai teorici della politica, e meriterebbe di trovar ampio spazio in pedagogia oggi. È di lì, da risorse umane future che si possono ricavare energie per ricomporre le lacerazioni del presente e tornare a ricostituire un patrimonio comune di valori, di socialità e moralità.

<sup>1</sup> P. RICOEUR, *Il Giusto*, SEI, Torino 1998. Cfr. Anche dello stesso autore: *Persona, comunità, istituzioni*, ECP, Fiesole 1984. e *Etica e conflitto dei doveri, il tragico dell'azione*, in *il Mulino*, 3 (1990).

<sup>2</sup> J. RAWLS, *Una teoria della giustizia*, Feltrinelli, Milano 1982. Cfr. anche dello stesso autore: *Saggi. Dalla giustizia come equità al liberalismo politico*, Edizioni Comunità, Milano 2001

<sup>3</sup> H. JONAS, *Il principio responsabilità*, Einaudi, Torino 1993

<sup>4</sup> N. BOBBIO, *Il futuro della democrazia*, Einaudi, Torino 1984.

<sup>5</sup> A. DE TOCQUEVILLE, *La democrazia in America*, Rizzoli, Milano 1994.

<sup>6</sup> S. FINLEY, *La democrazia degli antichi e dei moderni*, Laterza, Bari 1982.

<sup>7</sup> G. SARTORI, *Democrazia e definizioni*, il Mulino, Bologna 1957. Cfr. anche dello stesso autore *La democrazia cos'è*, Rizzoli, Milano 1994.

<sup>8</sup> N. BOBBIO, *Il futuro della democrazia*, Einaudi, Torino 1984.

<sup>9</sup> Ibidem.



# Imparare a dar conto del sé professionale.

## Il ruolo della scrittura

COSIMO LANEVE  
Ordinario didattica  
Università di Bari

**L'**esperienza professionale è "un capitale"<sup>1</sup> pedagogico-didattico, ma perché sia tale è necessario – non è inutile sottolinearlo – che sia formalizzato. Si avverte l'esigenza di un momento essenziale di distanziamento epperò di *riflessione* e, quindi, della messa in forma concettuale. Si riconferma il ruolo della scrittura: formalizzare il pensiero, rendere chiaro ciò che tale non è<sup>2</sup>, rappresentandolo con simboli.

L'*io*, opaco a se stesso, si fa perspicuo.

Come si sa, l'*io* è un'entità singola, capace di intrattenere pensieri *con* e *su* se stesso e di conoscerli insieme alle proprie azioni. Questa idea, invero ingenua che se ne ha, anche se, tutto sommato, sobria e convincente, è stata messa ripetutamente alla prova, corretta, negata, sviluppata, superata da un gran numero di pensatori<sup>3</sup>. Giova, a questo punto, richiamare la posizione, di denso interesse, ma in Italia meno nota, di J. David Velleman secondo il quale non c'è una singola entità a cui il termine "io" possa riferirsi; l'*io* è un *modo riflessivo* di presentazione sotto diverse guise, ovvero un modo in cui parti e aspetti della persona divengono presenti alla mente del soggetto<sup>4</sup>. Queste parti si rivelano in diversi contesti, come quello della *memoria autobiografica*, o dell'azione autonoma, o della riflessione morale in cui si esercita l'autocritica, o delle emozioni morali grazie a cui ci si loda o ci si biasima.

Secondo lo studioso inglese esistono tre diversi *io*.

C'è l'*io che corrisponde alla rappresentazione che si ha di se stesso*. Rappresentazione, questa, che comprende non solo i propri dati anagrafici (nome, cognome, codice fiscale eccetera), ma anche il tipo di personalità che si ha: è la meno intrinsecamente riflessiva.

Esiste, poi, l'*io del passato* e l'*io dell'avvenire*: si accede al primo con una riflessione sui propri ricordi; al secondo anticipando rappresentazioni del

proprio futuro.

Ed infine: c'è l'*io che esercita la propria autonomia*. Se è vero che noi esseri umani inventiamo in qualche modo il nostro io, è altrettanto vero che in quest'invenzione non possiamo fare a meno di considerare sia cosa pensiamo di essere, sia la nostra capacità di capire il nostro modo di agire.

Siamo quindi – conclude Velleman – una creazione di noi stessi in una misura minore rispetto a quello che siamo a volte indotti a credere.

Credo che non sia difficile rintracciare spunti e motivi utili.

Uno per tutti, il seguente.

È il lavoro della mente che crea il proprio pensiero: lo spande, lo intreccia, lo compone come un tessuto; lo taglia e lo cuce come una stoffa. La grande letteratura del Novecento è stata possibile perché c'è stato tanto pensiero.

Anche la lingua s'irrobustisce o cambia quando ci sono grandi movimenti di pensiero. Il gioco prezioso della lingua ha però contato di meno.

È lo sfondo che fa da collante a questo punto tematico.

Non si può smettere di pensare.

Eppure questa corrente inarrestabile di pensiero, che consideriamo intimamente ed essenzialmente nostra, talora non riusciamo ad avvertirla, ci sfugge, talora ci pare quasi di non pensare a cause delle tante contraddizioni inestricabili in cui talora si impiglia. Il pensiero è, difatti, dentro e fuori di noi, personale ed anonimo, intimo ed esterno. Se desideriamo liberarcene facendo il vuoto – come ci propongono alcuni mistici – non sempre ci riusciamo. Forse solo il sonno della notte ci permette queste involontarie interruzioni. Mancando la coscienza non siamo tuttavia in grado di avvertire tali assenze.

I modi della pratica riflessiva sono molteplici.

Secondo Anthony Ghaye e Kay Ghaye essa può

essere intesa come:

- un *discorso*, che comprende significati, storie, una particolare versione degli eventi; *una attività* alimentata ed energizzata (*fuelled and energised*) dall'esperienza;

- un *processo* che comprende una fase di riflessione;

- un *modo di responsabilizzarsi* (*a way of accounting for ourselves*);

- una *disposizione alla ricerca*;

- interest-serving*, siamo cioè impegnati in un processo di conoscenza creativa;

- una *messa in atto da parte dei pensatori critici*;

- un *modo di leggere* i "mondi" simbolici della scuola e della classe;

- un'*interfaccia fra teoria e pratica; un modo postmoderno di conoscere*<sup>5</sup>.

La riflessione nella pagina è – dicevo – essenzialmente intesa come funzione di ricostruzione dell'esperienza professionale, alla quale l'insegnante viene a conferire nuovi significati, generativi di istanza di crescita e di sviluppo, sia sul piano *professionale* sia sul piano *personale* mediante:

a. il *ritorno sul proprio sé*: prima dell'esercizio professionale per ordinare il tempo del lavoro e del pensiero; dopo l'esercizio; durante la stessa performance. È lo scrivere che vuole essere innanzi tutto apprendere a riflettere sulla propria pratica, non solamente a posteriori, né solo prima, ma – come ci ha insegnato Schön – anche *nel* (movimento del) *l'azione* stessa: è l'obiettivizzazione di essa;

b. l'*attribuzione di significato all'esperienza professionale*.

È la penna che, mediante la conoscenza di sé, dà forma al propria professione.

È questo *distanziarsi* che permette non solo di adattarsi a situazioni inedite, ma anche, e soprattutto, di apprendere a partire dall'esperienza. Contro l'egemonia della ragione teorica, occorre affinare la capacità di accettare l'ambiguità ed i paradossi, di tollerare la frustrazione, di sostare nell'incertezza, di essere permeabili al dubbio e alla insoddisfazione, rivendicando la funzione emancipatoria della *autoriflessività*<sup>6</sup>.

Quest'ultima si fa dispositivo imprescindibile che rafforza moralmente e interiormente dinanzi ai malesseri e alle avversità che la professione comporta. I dispositivi che favoriscono una maggiore lucidità sulla propria pratica sono numerosi e diversi. Philippe Perrenoud ne ha fatto un inventario sistematico.

Così intesa, la scrittura mediante il dispositivo

riflessivo genera una nuova comprensione di azioni/situazioni educative, di concezioni, di credenze e di teorie, implicite o date per scontate. Attraverso la pagina la riflessione rende visibili – o solo meno confuse – le strutture di conoscenza (costruite in percorsi di lavoro teorico o in percorsi euristici, prodotti nell'ambito della dimensione empirica dell'agire professionale). Così come l'insegnante che scrive indica le relative forme di razionalità cui si riferisce nel proprio agire e nel costruire conoscenza per "fare scuola". La fonte (in senso deweyano) della conoscenza è pertanto riconoscibile sia nel contesto dell'azione didattica sia nell'articolazione pratica della conoscenza personale e professionale descritta nella scrittura dell'insegnante.

La crescita di lucidità (attraverso la pratica riflessiva e attraverso la scrittura che ha alto valore cognitivo) permette al docente di autodirigersi verso nuove regole per controllare la propria azione e le proprie esperienze future.

Saper scrivere, mediante il "gioco dell'auto-riflessività", vuol dire anche esprimere i termini di una decisionalità reale: cioè parlare di un docente che decide nel senso di confrontarsi con alternative reali e non già di ricondursi ad una specie di finta autonomia che finisce col coincidere, nei fatti, con una spirale di comportamenti tradizionalmente esecutivi<sup>7</sup>. Tutti elementi di estremo interesse per capire, comprendere i processi in gioco nelle pratiche educative.

Il che contribuisce a delineare i contorni di una morale professionale. Come dire che l'insegnante, attraverso lo scritto, prende coscienza del suo lavoro quotidiano.

Impara a dar conto del "sé professionale" (*to give an account of oneself*). La ricerca epistemica di sé che l'"io" tenta naturalmente di intraprendere a partire da sé, lungi dal rappresentare una novità, ci viene, difatti, raccomandato da molti: non solo da razionalisti ed illuministi. Eppure l'impresa in questione, sostiene Judith Butler, conduce a conoscere se stessi in modo interlocutorio, e comunque se stessi immersi nella realtà sociale, nella "storia di una relazione – o di un quadro di relazioni – con un quadro di norme"<sup>8</sup>. Questo anche perché il dare conto di sé nasce al fine di giustificare le proprie azioni, al cospetto di un altro essere umano che lo invita a raccontarsi. Afferma Paul Ricoeur: "La riflessione è l'appropriazione del nostro sforzo di esistere e il nostro desiderio di essere, attraverso le opere che testimoniano di questo sforzo e di questo desiderio"<sup>9</sup>.



Qui la logica in gioco è quella dell'interpretazione che, come ben vide Martin Heidegger, segue il principio di verità come *aletheia* (come disvelamento progressivo, scoperta sempre rinnovata), quella del circolo ermeneutico di Hans Georg Gadamer e dell'ermeneutica (costruito sulla sequenza pregiudizio-comprensione-pregiudizio epperò conoscenza sempre in sviluppo). L'interpretazione è rivolta al *sensu*, svolge un lavoro di un ulteriore livello.

Chiudo con una parola sulla formazione dei giovani.

La riflessione sulle proprie qualità profonde (*core qualities*) aiuta lo studente a dirigere consapevolmente il proprio sviluppo professionale, stabilendo un legame armonico fra la propria identità personale e le proprie aspirazioni e l'entusiasmo per la professione.

<sup>1</sup> Cfr. G. JOBERT, *Escrite; l'expérience est un capital*, in "Education Permanente", 102, 1990, p. 77.

<sup>2</sup> La ricerca psico-cognitivista più recente ha messo in evidenza il ruolo della scrittura nella formalizzazione del nostro pensiero.

<sup>3</sup> Menziono solo alcuni fra quelli che animano il dibattito odierno: Derek Parfit (*Why anything? Why this?*, in "Linguistic and Philosophic investigation", vol. 4, n. 1, 2005) che ritiene che a contare non sono l'identità e l'io, bensì la persistenza e la continuità della persona; Sidney Shoemaker (*Identity, Cause, and Mind: Philosophical Essays*, Oxford University Press, USA 2003) che si esprime a favore di una teoria causale dell'identità; Bernard Williams (*Problemi dell'io*, tr. it., Il Saggiatore, Milano 1990) escogita con costanza esempi sia per avallare sia per negare la psichicità o la fisicità dell'io.

<sup>4</sup> J. D. VELLEMAN, *Self to Self*, Cambridge University Press, New York 2007.

<sup>5</sup> A. GHAYE – K. GHAYE, *Teaching and Learning through Critical Reflective Practice*, Fulton, London 1998, pp. 16-18.

<sup>6</sup> Su questo punto v. J. J. MENA MARCOS, E. SANCHEZ, H. TILLEMA, *Teachers Reflecting on their Work: Articulating What is Said What is Done*, in "Teachers and Teaching: Theory and Practice", n. 2, 2008, pp. 95-114.

<sup>7</sup> Siffatta analisi riflessiva delle/sulle pratiche conduce ad altri effetti che possono essere ricondotti a queste: le condizioni della presa della decisione; la valutazione della sua azione; la responsabilità.

<sup>8</sup> J. BUTLER, *Critica della violenza etica*, tr. it., Feltrinelli, Milano 2007.

<sup>9</sup> *Dell'interpretazione*, tr. it., Il Saggiatore, Milano 1979, p. 62.

## Pierre Teilhard de Chardin (1950): la responsabilità tra umano e «ultra-umano»

GIUSTOZZI GIANFILIPPO  
Docente di Filosofia della Religione  
Istituto Teologico Marchigiano

Nella produzione teoretica di Teilhard de Chardin ci sono alcuni brevi saggi nati dalla collaborazione con l'UNESCO, ente fondato nel corso del 1946, il cui primo presidente è J. Huxley, amico ed estimatore del gesuita francese, con il quale si era incontrato per la prima volta nel settembre del 1946. In uno di questi saggi, *L'evoluzione della Responsabilità nel Mondo*<sup>1</sup>, datato 5 Giugno 1950, Teilhard si propone di riflettere sul tema della responsabilità in qualità di «biologo» (VII 177), assertore di una visione evolutiva del cosmo secondo la quale la «struttura sperimentale del Mondo» (VII 177) si presenta come «struttura tri-zonale» (VII 178) formata dalla scansione delle «soglie successive della Materializzazione, della Vitalizzazione e della Riflessione» (VII 182).

Nella prima zona si situa il vasto ambito della materia inorganica, nella seconda l'ambito più ristretto del mondo dei viventi, nella terza si colloca «la cima pensante dell'Uomo» (VII 188), identificato come un gruppo zoologico che si presenta come specie «incompiuta» (VII 178), non stabilizzata, soggetto di un processo che avanza verso l'«ultra-ominizzazione» (VII 178).

Nello spazio dell'inorganico, ambito nel quale non c'è «traccia di spontaneità né di sensibilità» (VII 178), le relazioni si strutturano in forma di «interdipendenza fisico-chimica tra corpi inanimati» (VII 179), nel mondo degli organismi viventi le relazioni sono di tipo simbiotico, nell'ambito della vita pensante si configurano come «interazione riflessa delle libertà» (VII 179).

Osservate dal punto di vista biologico le relazioni tra esseri umani, anche quelle espresse da categorie etiche come altruismo o responsabilità, appaiono, secondo il gesuita, come la «forma mascherata» (VII 179) tramite cui, a livello di vita ominizzata, si manifesta la direzione evolutiva dell'universo, identificato come «un immenso sistema organo-psichico convergente su se stesso» (VII 178).

In tale prospettiva, dunque, la responsabilità viene pensata come una figura di relazione che risulta comprensibile soltanto se collocata nell'orizzonte del processo evolutivo di un cosmo che tende a realizzare «condizioni sempre più complesse e psichicamente interiorizzate» (VII 178). Tale deriva dell'evoluzione, al momento osservabile «in un solo punto del Mondo» (VII 178), la terra, è ritenuta dal nostro autore la linea di tendenza «*principale*» (VII 178) del divenire dell'universo, descritto come un «ambiente convergente» (VII 179) nel quale, a partire da originarie condizioni di dispersione della materia, si producono, in successione, organismi viventi e vite pensanti, formazioni che si caratterizzano per il «grado di inter-influenza continuamente crescente» (VII 179) tra i vari elementi che ne fanno parte.

Dislocata a livello delle dinamiche che strutturano il processo evolutivo dell'«Antropogenesi» (VII 179), la tendenza alla concentrazione e alla formazione di sistemi sempre più complessi riscontrabile nel divenire della materia inorganica e degli organismi viventi assume la forma del potenziamento delle «forze della socializzazione» (VII 179) che agiscono nel processo che determina la strutturazione della «massa riflessa» (VII 179). In tal senso, il contrassegno più tipico dello stato attuale della «Noosfera» è dato dalla condizione di «compressione planetaria» (VII 180) in cui gli uomini vivono in questo momento sulla terra.

Secondo il gesuita, tale situazione non è semplicemente il risultato «dell'accrescimento quasi verticale della popolazione del globo» (VII 180), quanto, piuttosto, il prodotto della variazione «*in estensione*» (VII 180), «*in profondità*» (VII 180), «*in volume*» (VII 181), del «raggio di azione individuale» (VII 180) dei singoli uomini. A suo avviso, infatti, si può facilmente constatare come l'accelerazione dei trasporti, l'introduzione di strumenti tecnologici come la radio o la televisione, consentano a ciascun individuo, nello spazio di qualche ora o di poche frazioni di secondo, di entrare in «contatto verbale o visuale» (VII 180) con qualsiasi altro individuo su qualsiasi punto della superficie

terrestre. Inoltre, i progressi della scienza e della tecnica consentono agli uomini di accedere ad una «presa di possesso generale (atomica, chimica, biologica, psichica) sui meccanismi stessi» (VII 180) che danno forma alla «struttura organica e mentale» (VII 180) delle loro vite.

Si crea, così, una inedita situazione nella quale l'uomo accede allo «sconcertante potere si smontare o rimontare artificialmente se stesso dal di dentro» (VII 181), attraverso pratiche chirurgiche, attraverso l'uso di «sostanze ormonali» (VII 181), o tramite l'utilizzo di sostanze e di procedure che rendono possibile la «creazione sistematica di psicosi individuali e collettive» (VII 181).

Il nostro autore rileva anche come la situazione di crescente interconnessione tra gli uomini prodotta dalla «progressiva totalizzazione della Noosfera» (VII 181) attualmente in atto ponga un singolo individuo nella condizione di determinare «*con un solo gesto*» (VII 181) la salvezza o la rovina di «“pacchi” sempre più voluminosi di esseri umani» (VII 181), come accade, ad esempio, al comandante di una grande nave, al pilota di un aereo che trasporta una bomba atomica, ad un «pensatore» (VII 181) che comunica «idee esplosive» (VII 181) servendosi della grande stampa.

Attraverso l'evidenziazione di tali fenomeni il gesuita francese giunge a formulare la tesi secondo la quale «l'avvenimento principale e specifico della nostra era biologica non è null'altro, inizialmente, che la compenetrazione o cementazione parossistica della massa umana su se stessa, sotto la stretta della morsa planetaria» (VII 181).

L'avvento di tale condizione di «compressione» degli uomini su una superficie terrestre percepita come uno spazio sempre più ristretto, se a prima vista può apparire «pericolosa e penosa» (VII 181), soprattutto per la «tensione nervosa» (VII 181) che si crea in «una moltitudine di esseri umani ravvicinati e mescolati tra di loro fino a soffocarne» (VII 181), pur tra «molte sofferenze e molti errori» (VII 181), è destinato invece a creare, secondo il gesuita, «una intensa energia spirituale» (VII 181), generata dalla consapevolezza di una «Responsabilità che cresce» (VII 181). A suo avviso, infatti, alla progressiva «compressione» degli uomini nello spazio chiuso della terra si lega la «planetizzazione» della responsabilità e la conseguente necessità di «fondare un'Etica nuova della Terra» (VII 181).

Tale formula non fa riferimento ad un'etica finalizzata al perfezionamento del singolo individuo, ma tenendo conto di fenomeni come l'espansione

sione del «regime di interdipendenza» (VII 182) tra soggetti che si sta producendo nella «Noosfera», l'allargamento del loro campo di azione, la crescita esponenziale del potere costruttivo delle pratiche cognitive e operative della tecnoscienza, ad un'etica nella quale la responsabilità «*si universalizza e si intensifica*» (VII 182), poiché si carica non soltanto del problema della costruzione del futuro dell'umanità, ma del proseguimento stesso della cosmogenesi.

Di conseguenza, all'entrata in questa condizione, dal nostro autore designata con la categoria di «ultra-umano» (VII 182), uno *status* verso il quale gli uomini si vanno dirigendo «per necessità cosmica» (VII 182), dovrebbe corrispondere, a livello di teoria e di pratica morale, l'affermarsi di «una specie di ultra-responsabilità generalizzata» (VII 182) che travalica l'ambito del giuridico, la sfera di una moralità centrata sul singolo individuo, e si colloca nello spazio dell'«Organico» (VII 183).

Con quest'ultima espressione il gesuita intende riferirsi ad un discorso cosmologico e antropologico nel quale la vita umana non è concepibile come realtà definita da convenzioni giuridiche o da un dover essere isolabili dall'insieme dei «legami organici» (VII 183) che la radicano nell'ordinamento della «Biosfera» e della «Noosfera». Tale radicamento ne fa una formazione nella quale la responsabilità «*si organicizza*» (VII 182), diviene cioè un fattore essenziale nella costituzione e nell'avanzamento della vita cosmica, elemento che la carica di una intensità e di una universalità ignote ad etiche che confinano la responsabilità nel campo delle regole giuridiche o nell'universo delle relazioni interpersonali. Attraverso l'evidenziazione del radicamento della responsabilità nella condizione di «compressione» che caratterizza attualmente la vita umana, e la sua stretta connessione con la funzione di vettore del processo cosmogonico che appartiene ad una umanità che sta entrando in una fase di «ultra-ominizzazione», il gesuita intende differenziare il proprio discorso morale dall'«estrinsecismo ontologico» (VII 182), formula con la quale si riferisce a tipologie di pensiero morale che separano materia e spirito, corpo e anima, divenire del cosmo e vita umana, e confinano la dimensione etica nell'ambito dell'interiorità o dell'intersoggettività.

Egli si propone, infatti, di dar corso ad uno stile di pensiero che evidenzia la «realtà fisica» (VII 182), la «natura essenzialmente biologica delle leggi morali e sociali» (VII 182), poiché ritiene che nell'azione umana circoli la «stessa Energia» (VII 182) che ha agito nei processi di formazione della ma-

teria e della vita, ed ora opera in fenomeni come la progressiva socializzazione e il crescente potenziamento della vita umana.

Tali fenomeni costituiscono per Teilhard l'indice dell'evoluzione della specie umana verso l'«ultra-umano», e pone il problema di pensare la responsabilità in termini di «ultra-responsabilità» (VII 182), cioè come discorso morale capace di misurarsi con le questioni inedite imposte da un processo di profonda trasformazione dell'uomo e del mondo.

Scrive infatti: *Prima di noi, forse, ci fu un tempo in cui gli individui potevano ancora cercare di migliorarsi e realizzarsi ciascuno per proprio conto, isolatamente. Ebbene, quest'epoca è definitivamente conclusa. In nessun altro momento della Storia, ammettiamolo una buona volta, l'Uomo si è trovato, come oggi, così completamente legato (attivamente e passivamente), nelle profondità del proprio intimo, al valore e al perfezionamento di tutti quelli che gli stanno intorno. E tutto indica che questo regime di interdipendenza non farà che accentuarsi nel corso dei secoli a venire. Una specie di ultra-responsabilità generalizzata, che investa e rafforzi l'intera gamma delle virtù e delle colpe, dovrebbe essere, per finire, la più notevole caratteristica morale dell'ultra-umano verso il quale, nostro malgrado, per necessità cosmica, ci stiamo dirigendo (...). Quante sono le orecchie che si offendono ancora se si parla della realtà fisica di un fenomeno mentale, o della natura essenzialmente biologica delle leggi morali e sociali?... Ora, la visione appena apparsa di un Mondo in stato di evoluzione viene proprio a liberarci irresistibilmente da queste divisioni in compartimenti e da queste insulsaggini intellettuali. In seno non più a un Cosmo ma a una Cosmogenesi, attraverso le soglie successive della Materializzazione, della Vitalizzazione, e della Riflessione, circola una stessa Energia, si stabilisce una stessa solidarietà (...) A partire dal momento in cui ci accorgiamo, con un'improvvisa emozione, che la Socializzazione ci lancia poco per volta in una rete non più di convenzioni, ma di legami organici: allora incominciamo a realizzare nella nostra mente la grandezza e la gravità vera della condizione umana. Perché, con il Giuridico, si può sempre, con qualche compromesso, arrivare ad intendersi. Mentre l'Organico, se lo viola, non perdona* (VII 182; 183).

<sup>1</sup> P. Teilhard de Chardin, *L'evoluzione della Responsabilità nel Mondo*, in Id., *Verso la convergenza. L'attivazione dell'energia nell'umanità*, tr. it. di A. Tassone Bernardi, Il Segno dei Gabrielli Editori, S. Pietro in Cariano 2004, pp. 177-183. Poiché il saggio in questione sta nel volume settimo delle *Œuvres Complètes* di Teilhard, d'ora in avanti sarà citato con la sigla VII.



# L'etica della responsabilità: l'universale vocazione alla santità

EMILIO ROCCHI

Insegnante - Istituto Teologico Marchigiano

## Introduzione

Vorrei offrire alcune riflessioni su un tema, a mio avviso, quanto mai urgente, per la vita della Chiesa e dell'umanità, quello dell'*etica della responsabilità*; ma vorrei farlo con un "taglio" ecclesiologico e per questo ho aggiunto *L'universale vocazione alla santità*.

Nella situazione attuale, mi sembra decisivo prendersi del tempo per riflettere su questo tema e almeno per tre motivi:

- *per la missione di chi ha ricevuto i sacramenti dell'iniziazione cristiana*. Non tendere alla santità, non vivere l'etica della responsabilità, porta a non impegnarsi sufficientemente per esprimere quanto è stato realizzato, in modo sacramentale, nel Battesimo e non portare a compimento ciò che accade con la Confermazione e l'Eucaristia. E in questo senso, ritengo si debba fare di più per richiamarci gli "impegni" assunti e rendere evidente la maturazione umana e cristiana che ne deriva. Non farlo vedere conduce non pochi a pensare che il Vangelo sia "passato di moda" e non abbia più alcuna incidenza concreta nel modo di affrontare e fare le scelte nella vita;

- *per l'intera comunità ecclesiale*. Non possiamo limitarci a proclamare la fede esprimendo con il credo niceno-costantinopolitano che la Chiesa è "una, santa, cattolica e apostolica" o con il simbolo apostolico "la comunione dei santi", senza cercare di fare compiutamente "la nostra parte" perché sia evidente la speranza che ci muove, come afferma Pietro (cf *1Pt* 3, 15). E non si tratta tanto di opporre una dottrina proponendone un'altra, ma di mostrare l'*evidenza incontrovertibile dei fatti*, capaci di superare la prova del tempo, con le sue diverse e complesse stagioni. E potrei aggiungere che questo argomento è uno dei qualificanti di quello aggiornamento della vita della Chiesa che ha operato il Concilio Vaticano II (cf costituzione dogmatica sulla Chiesa *Lumen gentium*, capitolo V)<sup>1</sup>;

ma, e non è la dimensione meno importante, *anche per la società civile*. È sotto gli occhi di tutti che le persone riconosciute sante dalla Chiesa hanno contribuito in modo significativo alla trasformazione della società, ponendo in essa segni che l'hanno resa più fraterna e più umana. E questo, non per lasciare congregazioni, opere o strutture, ma per *vivere annunciando quel Vangelo* che Gesù ha comandato di portare a tutti, con l'assistenza dello Spirito, e la sua continua Presenza (cf *Mt* 28, 19-20).

1. *Il Battezzato può dire: "Cristo vive in me"* (Gal 2, 20).

La più piccola comunità cristiana (la famiglia) come la più grande (la Chiesa che vive in ogni diocesi, che poi si articola in parrocchie) non possono prescindere dal vivere il *primato di Dio-amore in Cristo Gesù*<sup>2</sup>.

Da Dio-Amore riceviamo tutto e, quando lo si comprende, prima per un senso innato di giustizia e, poi, per *amore della verità*, si è interiormente spinti a rispondervi ridonando qualcosa, poi di più, poi sempre di più, sino a dare ciò di cui si è resi capaci dallo Spirito di Dio<sup>3</sup>! Come è accaduto a Paolo, conquistato dall'Amore di Dio (cf *Fil* 3, 7-12; *Rm* 8, 28. 35-39), che giunge ad affermare che è *volontà di Dio la santificazione* (cf *1Ts* 4, 3); ma il suo non è un caso isolato<sup>4</sup>; Paolo non è una persona eccezionale, da contemplare e non imitabile!

I battezzati (fedeli laici, ministri ordinati, religiosi/e) possono vivere da "adulti nella fede", mostrando che *credono nell'Amore* (cf *1Gv* 4, 16). E ci credono vivendo il primo comandamento (cf *Mc* 12, 28-34) e giungendo alla sequela di Gesù all'*ascesi* e alla *mistica dell'amore reciproco*: l'unico distintivo dei discepoli (cf *Gv* 13, 34s; *Lumen*



gentium, n. 9), perché è la vita della Trinità nell'unità e dell'Unità nella trinità<sup>5</sup>.

## 2. Chi sono? “siamo uno in Cristo Gesù” (cf. Gal 3,28).

Precisato chi è Colui che ha creato tutto per amore perché lo è in Sé, si può tentare di fare il passo ulteriore: cogliere la nostra più profonda identità di battezzati lasciandoci illuminare dal mistero di Colui di cui siamo fatti tempio: dall'Unità e Trinità di Dio. Come, infatti, Padre, Figlio e Spirito Santo esistono, “ab aeterno” unite e distinte l'una dall'altra, così nel tempo noi. E quindi se dovessi rispondere alla domanda sulla mia identità più profonda: Chi sono? Penso che si potrebbe con ragione dire *siamo il Corpo di Cristo, siamo uno in Gesù*. E se questo è vero come è vero, dobbiamo (imparare a) trattare ogni persona o cosa, creata e voluta da Dio<sup>6</sup>, da (come fossimo) fratelli e sorelle in Gesù; e, parlando di creature umane, solo in quanto battezzati ma in tutti (cf Mt 25, 40.45). Vivendo *uno in Gesù* siamo uno dei nomi più belli della Chiesa: la *comunione dei Santi*.

E per alimentare tale comunione abbiamo bisogno di *luoghi*, di *momenti* in cui crescere nella *carità vera*; in cui sostenerci e reciprocamente, con amore sincero, correggerci<sup>7</sup>. Senza ciò, si *rimane immaturi umanamente e cristianamente*. Abbiamo bisogno, superando il rispetto umano, ogni tipo di timore e paura, ad amarci a tal punto da correggerci o da accettare le correzioni, perché non si può presumere di non aver alcunché da cambiare in sé, ma solo o principalmente gli altri. Dobbiamo, per questo, imparare a ricevere e a dare; ad accogliere quanto ci può esser detto, ma anche a dire quanto pensiamo. E tutto questo, con amore e nell'amore che Gesù ci ha insegnato, che ha un'intonazione tipicamente pasquale e per questo mai remissiva o passiva. Essere discepoli dell'Unico degno di essere chiamato Maestro è vivere la *libertà dei figli di Dio*, da *protagonisti della civiltà dell'amore e della verità* (Giovanni Paolo II), nel pellegrinaggio terreno ma anche quando si sarà nella Chiesa celeste, perché la morte non spezza la nostra comunione nel Signore, e la liturgia, anche se in modo invisibile agli occhi del corpo - ma non a quelli del cuore e della mente -, ce la fa gustare in modo reale e concreto.

## 3. Rispondere al Grido dell'umanità (cf. Es 3).

Nella storia dell'umanità, Dio ha guarito tante piaghe dell'umanità con la vita dei Santi. Possiamo dimenticare il contributo alla vita della Francia del XVII secolo – ma non solo – di Vincenzo de' Paoli e di Luisa de Marillac? O dell'India di Teresa di Calcutta? E questo, ci ricorda che senza disinteressarci del tempo presente dobbiamo e possiamo impegnarci alla soluzione di ciò che impedisce o allontana la fraternità universale.

I Santi e le Sante, in genere, sono risultate per-



Varsavia. Chopin Museum

sone scomode, che però hanno amato e per questo accettato anche umiliazioni – di ogni genere – come avessero ricevuto l'elogio più alto! Ma nessuno ha loro potuto impedire di amare e di amare sino alla fine. Anche nel silenzio. Dio chiama a parlare di Lui, ma anche – per amore suo – a tacere affinché possa farlo Lui in un modo ancora più forte, perché apparentemente invisibile.

Chi è toccato dalla grazia del Signore non può non condividere il grido e i drammi dell'umanità “nel corpo, nell'anima e nello spirito”. Attraverso questi membri eletti del *Corpo di Cristo*, Dio continua l'opera del Verbo incarnato. Vorrei tradurre l'*Ora et labora* di san Benedetto dicendo: prega ma anche agisci, parla ma anche taci, cammina ma anche fermati, ... e lo Spirito di Dio ci parlerà nelle persone e nelle situazioni che incontriamo!

## Conclusione

*Essere responsabili* è vivere da protagonisti nel popolo di Dio e non senza distaccarsene, qualsiasi cosa accada; è rinunciare a seguire pensieri e progetti propri per tendere con “tutto il cuore, la mente e le forze” a rimanere in Gesù perché senza di Lui non possiamo fare nulla (cf *Gv* 15, 5), né di buono, né di vero né di bello, neanche per noi. E questo è utile che lo sappiano anche quanti si ritengono egoisti in modo invincibile.

<sup>1</sup> Ritengo che, anche per questo tema, sarà importante che ci sia una adeguata preparazione alla celebrazione dell’*Anno della fede* indetto da Benedetto XVI per il 50° *anniversario del suo inizio* (11 ottobre 1962). Nel guardare in modo più attento e vigile tale “busso-  
la” che lo Spirito ha consegnato alla Chiesa per orientarsi nel mondo contemporaneo e per rispondere come comunità, e non solo come singoli, alle impegnative sfide della società umana, ritengo che si potranno cogliere di più e meglio i doni di cui l’ha investita così da vivere il suo essere “sacramento, segno visibile dell’intima unione con Dio e dell’unità di tutto il genere umano”, come recita il primo paragrafo della costituzione dogmatica *Lumen gentium*.

<sup>2</sup> Come sarebbe prezioso che i battezzati, in particolare, avessero la conoscenza di quelle che sono le caratteristiche peculiari dell’amore di Dio che Gesù ci ha mostrato “fino alla fine”. In Lui, infatti, comprendiamo cos’è l’amore nell’immensa gamma delle sue peculiarità: è gratuito, è totale, è generoso. In questo senso, si può utilmente rileggere il testo di Paolo sulla carità (cf *1Cor* 12, 13 - 13, 12).

<sup>3</sup> L’amore che Gesù vive è disposto a tutto, è “passionale”, nel senso che pone le condizioni per una risposta che sia pienamente coinvolgente della persona; ed è per questo nella Chiesa esistono uomini e donne che si donano completamente a Dio e consacrano per sempre se stessi (mente, cuore e forze) al “più bello dei figli dell’uomo”, come recita il Salmo 44.

<sup>4</sup> Come non citare anche Pietro: *diventate santi anche voi con tutta la vostra condotta* (cf *1Pt* 1, 15-16).

<sup>5</sup> Ecco una delle arti da acquisire, uno dei percorsi più arditi alla mente e al cuore da scoprire. Una delle realtà più affascinanti e sublimi che non si possono né apprendere né vivere da soli, ma solo in quella comunità in cui tutti sono “maestri e discepoli”, tutti alla scuola dell’Unico, degno di essere chiamato Maestro (cf *Mt* 23, 8).

<sup>6</sup> La grande lezione e il carisma di Francesco d’Assisi si possano esprimere dicendo che ha avuto da Dio il dono del carisma della fraternità: nell’unico Padre si è con tutti (e tutto) fratelli e sorelle.

<sup>7</sup> Cf Benedetto XVI, *Messaggio per la Quaresima* 2012.



Varsavia. Piazza Castello

# Promozione del talento nella pratica sportiva dei giovani: la responsabilità etica

MIRCA BENETTON  
Ricercatore - Università di Padova

## *La responsabilità educativa dello sport*

**A**ttività fisica e sport rappresentano fenomeni sociali sempre più diffusi che, a vario titolo e in vari modi, rientrano nel processo formativo che caratterizza il corso della vita di ogni persona. Anche storicamente essi hanno fatto parte delle dimensioni costitutive della *paideia* su cui è stata costruita la nostra cultura occidentale. Pietre miliari della pedagogia, quali Locke, Rousseau e Pestalozzi, hanno evidenziato come il percorso etico-educativo di umanizzazione della persona non possa prescindere dall'educazione fisica e dallo sport, intendendo quest'ultimo termine nel suo significato più esteso di pratica motoria nelle sue diverse forme (dal latino *deportare*, svagarsi, e dal francese antico *desport*), da quelle più libere a quelle maggiormente istituzionalizzate<sup>1</sup>. Con Pierre de Coubertin l'esercizio fisico e lo sport sono stati associati anche semanticamente alla scienza pedagogica; l'inventore delle moderne Olimpiadi, nel testo *Pédagogie sportive*, affermava infatti il loro valore morale e sociale per la formazione del carattere umano<sup>2</sup>. Oggi si ritiene che attività motoria e sport possano aiutare la persona a raggiungere una forma di benessere data dall'equilibrio bio-psichico-sociale che contribuisce all'autorealizzazione. Così lo sport riguarda sia la creatività, la volontà e la performance personale (*play*), sia una complessa rete di regole e di convenzioni sociali per la competizione e il raggiungimento di un certo risultato (*game*). Il modo in cui però esso è stato interpretato nel corso del tempo dalle diverse società, gli addentellati che ha con le visioni politiche ed economiche oltre che con quelle bio-psico-pedagogiche, ne fanno un sistema complesso su cui va condotta una azione di disambiguazione secondo un'etica della responsabilità comunicativa, soprattutto nel mo-

mento in cui lo si associa tout court automaticamente ad eventi e a luoghi educativi.

Appare cioè necessario riflettere, individuando un paradigma interpretativo, se lo sport possa ritenersi sempre educativo e in quale modo possa essere capace di veicolare valori che sono costitutivi della crescita della persona. Infatti, mentre fino a qualche decennio fa l'associazione dello sport al dialogo e al confronto, alla comunione, all'impegno, allo sforzo, al superamento dei limiti come perfezionamento personale, alla lealtà, alla gioia, era quasi immediata, soprattutto per l'età evolutiva, oggi i disvalori sembrano impadronirsi di tale esperienza, facendo dello sport un'azione spesso individualistica, condotta all'insegna della furbizia, dell'uno contro l'altro, della competizione come scontro, in cui l'obiettivo della vittoria a tutti i costi prevale sul piacere di partecipazione, lontano dall'idea di convivenza civile (*dis-play*). Molte volte lo sportivo rientra nel calcolo economico di palestre e centri sportivi, in un ambito di 'sportivizzazione' finalizzata al perseguimento di modelli di body building e di modellamento del corpo che poco hanno a che fare con il vivere bene e in armonia con se stessi e quindi col trovare 'la propria forma' come formarsi personale, perfezionamento, equilibrio armonico. Le stesse performance motorie possono costituire strumento per il raggiungimento di scopi, per lo più di ricchezza economica, da parte di altri soggetti interessati a gestire tale business. In definitiva, le dimensioni valoriali che connotavano l'atleta greco e il relativo concetto di *areté* sembrano oggi essersi in buona parte perse, per cui riesce difficile pensare allo sportivo come a colui che possiede e cerca di migliorare costantemente la sua forma, che non è solo fisica, ma cognitiva, estetica e morale, divenendo esempio per gli altri<sup>3</sup>. Non è questa la sede per riflettere se le condotte motorie e sportive

– nella maggioranza dei casi oggi poco esemplari dal punto di vista valoriale – rappresentino l'esito di una società *eccitata*<sup>4</sup> o della mancanza di *ethos* della post-modernità. Quel che è certo è che appare necessario ritrovare lo stretto collegamento fra azione motoria e sport, valori ed educazione, pur nella difficile congiuntura storica e sociale odierna che presenta, appunto, “uno sconvolgimento mai prima riscontrabile nel mondo dello sport e nei suoi valori [...] che si sono rivelati tutt'altro che intangibili ed inviolabili”<sup>5</sup>. All'ambiguità formativa e semantica che caratterizza lo sport non si è sottratto nemmeno lo stesso sistema educativo formale, cioè scolastico, all'interno del quale l'attività fisica e sportiva è stata oggetto di maggiori o minori attenzioni a seconda dell'ideologia politica prevalente, a cui è stata piegata anche l'idea di salute e di stile di vita (si pensi al nazifascismo e alla propaganda scolastica legata al culto del corpo). Oggi che lo sport rappresenta una esperienza maggiormente diffusa anche in ambiti non formali e informali, ma non sempre sufficientemente consapevolizzata, diviene perciò importante perimetrare la responsabilità etica che i *formatori* e i professionisti motori debbono assumere nell'utilizzare la pratica motoria e sportiva affinché questa rappresenti una reale opportunità di crescita integrale della persona. Allenatori, insegnanti, coach, esperti di scienze motorie seguono per un certo tempo il percorso di crescita – che non è solo fisica – di soggetti in divenire e quindi dovrebbero responsabilmente contribuire al loro benessere.

Tale tematica che è spiccatamente etica ed educativa viene però, di fatto, affrontata facendo ancora oggetto di una retorica moralista e di una *pedagogia generica e predicatoria*<sup>6</sup>, la quale, non essendo particolarmente critico-interpretativa, riesce difficilmente a incidere e a modificare in senso formativo la pratica motoria per come si presenta oggi.

Al fine di apportare un contributo costruttivo verso la realizzazione dello sport umanizzante e quindi educativo, va perciò condotta preliminarmente e necessariamente una profonda azione interpretativa proprio tramite un approccio di tipo antropologico semiotico-interpretativo<sup>7</sup> sul significato che assumono oggi, in ambito motorio, alcuni ‘concetti motori e sportivi’, tuttora letti attraverso i luoghi comuni. Solo sottraendo lo sport ad una semantica poliedrica ma confusa e tentando di capirne le connotazioni valoriali senza dover addivenire ad un'unica tipologia di pratica spor-

tiva, sarà possibile guidare una concomitante sperimentazione educativa che possa sottrarre spazio allo sport ‘sedimentato’, quello che condiziona l'idea di benessere e lo stile di vita mediante la pressione di gruppi forti che gestiscono l'industria dell'attività motoria.

### *Svelare i valori o i disvalori del talento sportivo*

L'azione di *disvelamento* e di esame critico su esperienze motorie al fine di verificare la presenza o meno di valori capaci di renderle educative, si sofferma in questo contributo, seppur brevemente, su una particolare *azione sportiva* che ci sollecita dal punto di vista etico-pedagogico. Ci riferiamo alla problematica che affiora nel momento in cui l'attività motoria e lo sport sono finalizzati all'emergere dei *talenti* e delle relative *prestazioni* in età infantile-preadolescenziale.

È ben nota la smania genitoriale per l'immagine del figlio eccellente e campione (che in quanto tale è destinato ad assicurarsi una cospicua rendita per tutta la vita), così come la ricerca da parte delle società sportive del bambino/ragazzo (8-12 anni) del quale sfruttare le doti particolari che emergono in tale periodo di sviluppo. Altre volte è la scuola stessa che va alla scoperta del giovane atleta per farsene lustro come istituzione. Tali attenzioni conducono, se non sorrette da un principio etico, ad azioni disumanizzanti per il soggetto in crescita nonché, nello specifico, ad una dispersione dello stesso talento che, dopo pochi anni, finisce per non risultare più tale. La specializzazione precoce e la unidirezionalità dell'allenamento hanno difatti smentito il presunto miracolo del talento precoce dimostrando che ad un importante incremento iniziale della performance segue “una breve fase di prestazioni altissime e, infine, una rapida caduta della prestazione e la fine anticipata della carriera”<sup>8</sup>. La specializzazione anticipata conduce inoltre ad un elevato abbandono della pratica sportiva e a disturbi fisici e psichici<sup>9</sup>. Coloro che si avviano alla specializzazione in età successiva evidenziano invece prestazioni migliori rispetto ai campioni precoci. In definitiva, le perdite complessive non compensano dunque gli apparenti guadagni immediati. Esse riguardano sia l'associazione sportiva che investe sul campioncino, le cui doti risultano poi evanescenti, sia – soprattutto – il soggetto che, con un impegno unilateralmente volto ad un solo aspetto della suo sviluppo, si avvia ad una crescita disarmonica talora di-



retta ad un rigetto della pratica sportiva stessa. L'investimento onnicomprensivo e totalizzante nella specializzazione sportiva individuata toglie infatti spazio e tempo ad altri bisogni e a differenti interessi che il ragazzo avverte in questa età della vita, per cui il giovane, allorché consapevolizza la cosa, finisce per allontanarsi dagli ambienti stessi che hanno visto fiorire il suo talento.

La psicoterapeuta Mormando, in riferimento ai bambini prodigio, afferma che "il superaddestramento subito sin dall'infanzia può lasciare il posto ad una frustrazione rabbiosa, oppure semplicemente a una saturazione, e provocare addirittura il rifiuto ad applicarsi ancora nella stessa disciplina"<sup>10</sup>. Aggiunge anche che tale opposizione può trasformarsi in un senso di vuoto ed arrivare ad una crisi d'identità. Oppure il ragazzo può anche essere talmente assorbito dall'esperienza di eccellenza da smarrire il contatto con le dimensioni della vita reale. Di conseguenza, si concentra esclusivamente sul proprio 'vissuto motorio', perde in equilibrio personale, in relazioni sociali, e sviluppa comportamenti egocentrici che talvolta vanno a discapito della squadra stessa in cui gareggia come campione sportivo<sup>11</sup>. In tal modo vengono meno i valori di amicizia e collaborazione sociale che dovrebbero essere tipici dell'attività motoria secondo quanto argomentato dallo stesso Rawls<sup>12</sup>.

Nella precocizzazione del talento si scontrano, in definitiva, due visioni antropologiche diverse e due differenti concezioni di responsabilità educativa: per gli allenatori delle società sportive si tratta comunque di sfruttare al massimo l'attitudine del preadolescente e di specializzarlo quindi precocemente senza curarsi delle conseguenze che ciò avrà per il suo sviluppo futuro, pensando piuttosto ad un continuo ricambio dei soggetti. Nella concezione pedagogica, invece, l'interesse per lo sviluppo identitario del soggetto è prioritario. La persona del piccolo atleta si ritiene vada colta nella sua multidimensionalità e progettualità a lungo termine e ad ampio raggio: una eccessiva specializzazione precoce va a scapito della sua crescita armonica, con le conseguenze già esaminate.

Nell'ottica pedagogica, l'approccio motorio e la relativa concezione dell'allenamento quale processo di 'insegnamento-apprendimento' pongono quindi attenzione che i bambini e i preadolescenti possano avere uno sviluppo cosiddetto 'multilaterale'. In tal modo il ragazzo vive l'esperienza motoria nella complessità e multidimensionalità della crescita, per avviarsi alla specializzazione solo

in un periodo successivo. Del resto, nonostante la *competizione* possa assumere una funzione di stimolo all'emergere del talento, e conseguentemente utilizzi il modello di allenamento organizzato precoce, spesso poco 'creativo' e soprattutto meccanizzato, ansiogeno e stressante, va di fatto considerato che vi sono invece giovani interessati ad altre pratiche sportive, come sostiene Fraile<sup>13</sup>, che si discostano dall'investimento unilaterale di tutto il loro essere persone nella performance eccellente. Sono i ragazzi che ricercano una differente attività fisica, più variata e diversificata, che comprende anche sport che solitamente le federazioni sportive non propongono. Così essi trovano nell'attività motoria la concreta possibilità di realizzarsi come persone che vivono in comunità.

*'Corri Forrest, corri...' <sup>14</sup>: il senso del talento sportivo*

Collocarsi nell'ottica sopra indicata significa attribuire ai concetti di talento e di eccellenza una dimensione etico-educativa. Il far emergere le *punte di eccellenza* non va pertanto associato alla precocizzazione dello sport agonistico e alla specializzazione prematura. Del resto, la prestazione alta si mantiene nel tempo solo se il ragazzo ha effettuato esperienze molteplici che al piccolo campione vengono invece precluse da un allenamento unidirezionale. Intendiamo quindi assumere responsabilmente la concezione di educazione motoria e di 'rendimento' *per tutta la vita*. Il giovane di talento non è colui che evidenzia in età precoce risultati da adulto, di cui non coglie appieno la portata e che poi si atrofizzano. Egli è invece il ragazzo che, attraverso un'educazione armonica, variata, globale, cioè tale da coinvolgere in senso valoriale tutte le crescite e non solo quella fisica, riesce a tempo debito a dare il meglio di sé, evidenziando, attribuendogli un senso, impiegando e direzionando opportunamente il suo particolare talento, anche con lo sforzo e l'impegno che ciò richiede e a cui il soggetto si sottopone per sua volontà, per desiderio di realizzazione personale e non perché imposto da altri. Il monito di don Milani, *c'è tanto tempo dopo per chiudersi nelle specializzazioni*<sup>15</sup>, e quello di Rousseau, del *saper perdere tempo*, dovrebbero trasformarsi in patto formativo ed impegno di ogni professionista motorio. In tal modo, ogni eccellenza diviene l'espressione originale della persona capace di arricchire se stessa e gli altri, in grado di individuare tempi e modi per far emergere il proprio talento, come spinta alla migliore e più compiuta espressione di sé. L'eccellenza personale non

potrà pertanto mai essere uno strumento ad uso e consumo della struttura sportiva di turno interessata ai propri profitti.

Significativo, come espressione di eccellenza e di realizzazione personale è il caso di Billy Elliot, personaggio dell'omonimo film, un ragazzino di dodici anni che vive in un paese di minatori e, avviato dal padre alla box, avverte dentro di sé una irrefrenabile propensione per la danza. Sfidando pregiudizi e divieti familiari e ambientali – la danza è ritenuta un'attività da femmine – e grazie alla comprensione di un'insegnante di danza, riesce finalmente tramite essa ad attivare le sue energie, ad esprimere ciò che avverte dentro, a dinamizzarsi e a realizzarsi. “Una delle insegnanti esaminatrici ha chiesto a Billy come si sentiva quando ballava e Billy ... be', anche lui non è molto bravo con le parole, eppure ... Io credo che quello che ha detto li ha colpiti. “Non so” ha detto [...] Ma poi ci ha pensato un istante e ha detto qualcosa tipo che per lui era come volare. “All'inizio sono un po' rigido” ha cominciato. “Ma dopo che ho iniziato mi dimentico qualunque cosa ed è come se ... come se sparissi. Come se dentro avessi un fuoco. Come se volassi. Sono un uccello. Sono... elettricità” ha detto. “Già, elettricità.”<sup>16</sup>

L'eccellenza assunta in una visione etica permette di interpretare i concetti di prestazione, gara e competizione riportandoli al *senso* che il soggetto gli attribuisce per la propria autorealizzazione anziché al *non senso* dell'attuale società mass mediatica, in cui il gareggiare diventa il fine in sé, slegato dalla costruzione del *Mondo 3*, come direbbe Popper. Rientrare nel guinness dei primati, battere il record, rappresenta oggi infatti una meta (a volte un disvalore) assoluta, indipendentemente dal significato della prestazione, a prescindere cioè dalle competenze che la persona evidenzia nella gara, così che vale il primeggiare anche se la pratica in cui si eccelle appare insensata o priva di qualsiasi valore per la realizzazione della persona. La responsabilità etica dei professionisti motori, quali educatori, consiste dunque nel prendere consapevolezza della dimensione educativa dello sport. Il che li fa riflettere su come far sì che ogni perso-

na abbia l'opportunità di riappropriarsi, nei modi consoni ad ogni età della vita, dello sport come modalità di espressione dell'uomo che può più compiutamente realizzarlo, oltre le lusinghe che esso può offrire quale 'fabbrica' di *enfant prodige*.

<sup>1</sup> “Sport, oggi, designa le attività/game istituzionalizzate con sistemi di regole codificate gestite da appositi organismi” (P. Calidoni, *Scuola (di base) ed educazione motoria*, in P. Calidoni, A. Cunti, L. de Anna, P. de Mennato, I. Gamelli, M. Tarozzi, *Pedagogia ed educazione motoria*, Guerini, Milano 2004, p. 228).

<sup>2</sup> E. Isidori, *La pedagogia dello sport*, Carocci, Roma 2009.

<sup>3</sup> H.-I. Marrou (1950), *Storia dell'educazione nell'antichità*, Studium, Roma 1978.

<sup>4</sup> C. Türcke (2002), *La società eccitata. La filosofia della sensazione*, Bollati Boringhieri, Torino 2012.

<sup>5</sup> L. Calcerano, F. Casolo, *Educazione motoria e sportiva*, La Scuola, Brescia 2003, pp. 120-121.

<sup>6</sup> E. Isidori, A. Fraile, *Educazione, sport e valori. Un approccio pedagogico critico-riflessivo*, Aracne, Roma 2008, p. 13.

<sup>7</sup> A. Simonicca, *Introduzione*, in H. Bausinger (2006), *La cultura dello sport*, Armando, Roma 2008, p. 9.

<sup>8</sup> P. Seclì, *Tra scuola e sport: criticità, potenzialità inesprese e prospettive future*, in R. Farnè (a cura di), *Sport e infanzia. Un'esperienza formativa tra gioco e impegno*, FrancoAngeli, Milano 2010, p. 94.

<sup>9</sup> J. Weineck (2007), *L'allenamento ottimale*, Calzetti & Mariucci, Torgiano 2009.

<sup>10</sup> F. Mormando, *I bambini ad altissimo potenziale intellettuale. Guida per insegnanti e genitori*, Erickson, Trento 2011, p. 29.

<sup>11</sup> P.J. Arnold (1988), *Educazione motoria, sport e curriculum*, Guerini, Milano 2002, p. 98.

<sup>12</sup> J. Rawls (1973), *Una teoria della giustizia*, Feltrinelli, Milano 2008.

<sup>13</sup> E. Isidori, A. Fraile, *Educazione, sport e valori*, cit., p. 103 e seg.

<sup>14</sup> Dal film *Forrest Gump*, 1994.

<sup>15</sup> Scuola di Barbiana, *Lettera a una professoressa*, Libreria Editrice Fiorentina, Firenze 1982, p. 82.

<sup>16</sup> M. Burgess (2001), *Billy Elliot. Basato sulla sceneggiatura del film scritta da Lee Hall*, Fabbri Editori, Milano 2002, p. 205.



[illegible]

Sul sito [www.istruzionebasilicata.it](http://www.istruzionebasilicata.it) è disponibile questo periodico

## Significato etico della “responsabilità”

FRANCESCO FASOLINO  
Dirigente Tecnico MIUR

**T**ra le varie significazioni del termine “responsabilità”, quella meno posta in campo, nel mondo contemporaneo, è la più pregnante ed interessante per noi. È quella, che ne coglie il profondo significato etico.

Capita sempre così, cioè che le cose più autentiche perdano di peso e sostanza, rispetto a ciò che viene anteposto sull'onda di momentanee e banali passioni.

D'altra parte il mondo contemporaneo è caratterizzato da una sostanziale fuga rispetto alle responsabilità. Risolve il problema, in primo luogo di natura soggettiva (la responsabilità della persona), in una costante attenzione e ricerca della responsabilità dell'altro e trasforma, poi, tale problema in un elemento variabile (chi è il responsabile? Poi si vedrà di che cosa).

Natura soggettiva ed oggettiva, nell'analisi e valutazione delle cose, sembrano essere discriminazioni scontate talvolta, ma su questa differenziazione si gioca in gran parte il cammino della storia.

Lo aveva intuito, e non poteva essere diversamente, Socrate, il quale dedicò tutta l'esistenza a dare corpo al principio di responsabilità, proprio nella sua essenza di soggettività.

Nell'Apologia di Socrate, nel Critone e negli altri scritti, che dedica al suo maestro, Platone presta attenzione, talvolta in forma anche non facilmente decifrabile, a questo peregrinare del pensiero socratico verso una coscienza, che sia in primo luogo auto-coscienza.

Poche ore prima di bere la cicuta, consapevole di aver posto in essere nella vita il suo dovere di uomo, Socrate così rispose a Critone, che gli chiedeva che cosa dopo la sua morte dovesse fare :

“Quello che sempre dico, Critone: nulla di nuovo; se avrete cura di voi stessi farete cosa grata a me e a voi stessi qualunque cosa facciate, anche se ora non vi impegnate in qualcosa di preciso” (Fedone)

Il conosci te stesso, come emerge anche attraverso questa riflessione socratica, diviene para-

digma del lungo percorso del pensiero, anticipa le tesi cartesiane sul cogito, illumina le speculazioni di Kant. E la complessa storia della morale kantiana si nutre di una etica profonda della responsabilità, la cui genesi è da vedere proprio nelle parole di Socrate, nel sereno e lungo momento dell'abbandono della vita.

Fondare una conoscenza di sé, per Socrate, significa tentare di comprendere il senso del nostro essere nel mondo, il destino, la responsabilità del nostro essere ed esserci.

E così giungiamo, anche attraverso la linea romantica, al pensiero moderno, ad Heidegger e Husserl.

Non vi è, però, pensatore o corrente di pensiero che non abbia analizzato tale problema, che non abbia percorso un segmento del proprio itinerario speculativo, modulato sul tema della responsabilità. Diviene, quindi, complicato parlarne a freddo, con la necessità, poi, di dover sintetizzare una storia del pensiero occidentale su tale tema. E, a questo punto, per non essere assurdi partigiani del nostro mondo culturale, dovremmo interessarci anche di due pensatori della cultura orientale, Confucio e Budda, i quali, pur su posizioni di diversa fattura ed esiti, hanno analizzato il concetto di responsabilità della persona.

Troppo complicato, in un intervento che deve essere contenuto in limiti abbastanza rigorosi di spazio.

Proviamo, allora, a discuterne a caldo, tentando di individuare, se possibile, anche le prospet-

ve, dinanzi ad una fase di medio evo prossimo venturo, nell'economia come nelle strutture sociali del nostro pianeta.

È stato il secolo scorso, che ha sconvolto i principi della civiltà occidentale e messo a nudo le sue contraddizioni ed ipocrisie.

La prima di tali contraddizioni è stata il considerare l'agire collettivo, dei popoli o delle masse, slegato dall'agire individuale, così che la responsabilità è divenuta una etichetta che si può staccare dalle persone singole ed attaccare al gruppo, in base alle fluttuazioni degli eventi.

Nel discorso, con il quale alla Camera Benito Mussolini si assunse la responsabilità del delitto Matteotti, egli parlava di responsabilità oggettiva, ma sapeva bene che stava bluffando.

Inaugurava, così, nel periodo più drammatico che l'umanità abbia mai vissuto, la lacerazione tra persona e sistema, che avrebbe ottenuto la sua massima codificazione nelle tesi sostenute dai gerarchi nazisti nel processo di Norimberga.

Sono tesi che trovano, nella desolata iconografia letteraria di Franz Kafka già prima della stessa esplosione del nazismo, una tragica ed inutile denuncia, come patologia delle società.

Non sono responsabile, come persona degli atti, che compio nel sistema, del quale sono attore, ma anche e soprattutto vittima.

Anzi le cose compiute acquistano una loro riconoscibilità storica.

E nel periodo, in cui il buio della storia ancora stentava a rivedere le stelle, George Orwell rappresentava in "1984" la fine della responsabilità della persona e lo stesso annullamento dell'autocoscienza.

Perciò quel segmento della storia, che tutti avremmo voluto non vivere, ma di cui siamo corresponsabili, ha segnato e continua a segnare le esistenze dei popoli e degli stati. È comunque strano che la cortina del silenzio tenda a stendersi sugli eventi storici, mentre le ragioni speculative, che generarono le vicende continuano a vivere, purtroppo, nella mente degli uomini o di gruppi di essi.



Varsavia. Istituto Italiano di Cultura



Noi siamo figli, in modo diretto od indiretto, di queste storie, ce le portiamo dietro come categoria di valori. La fuga dalla responsabilità, dall'autocoscienza, ha caratterizzato per troppo tempo le nostre vite, ha scandito i rapporti con gli altri e le relazioni tra le genti.

Forse saremmo anche capaci di trovare giustificazioni al nostro operato e le troveremmo con la stessa logica, con cui la trovarono i gerarchi e gli uomini comuni della Germania nazista.

Allora il tema dell'etica della responsabilità acquista il valore non di una discussione astratta sui principi, ma di una analisi sull'esistenza nella sua totalità, nella sua oggettività, come direbbe Heidegger.

Se questo costituisce la riflessione sulla storia della nostra crisi (che è comunque ricorrente nelle fasi della vita dell'umanità), organizzare il pensiero sul ritorno all'etica della responsabilità è estremamente difficile, in quanto è prima necessario individuare sia il principio di responsabilità, sia il significato di etica, poi riuscire a comprendere come siano coniugabili tali principi e compatibili, dopo periodi lunghissimi di annullamento delle coscienze.

Vi è un rischio, quando si tenta di fare operazioni siffatte, che cioè il peso della retorica divenga tanto forte, da rendere banale ogni progetto.

E la banalità è un altro dei rischi, che incombono sul pensiero moderno, malato spesso di auto compiacimento.

La società contemporanea ha poca simpatia per l'etica, malgrado la parola, ma solo la parola vuota di ogni senso, sia largamente adoperata nella letteratura scientifica e nel linguaggio comune.

La stessa filosofia non perde ormai molto tem-

po, su questi problemi, dopo avervi speso dibattiti e speculazioni, spesso inutili.

D'altra parte, se si pensa che chi ha fondato il pensiero critico nell'uomo, cioè Socrate, è stato condannato a morte, c'è poco da filosofare. Meglio rivolgersi all'estetica, alla logica, all'economia o ad altro, Sono, forse, meno traumatiche e finanziariamente rendono di più.

Ma la morale non è un corollario, che segue il teorema dell'esistenza. Essa è il principio permotore, in quanto attraversa tutti gli elementi dell'esistenza e li orienta sul piano dei rapporti tra la persona e gli altri.

Quando una civiltà ha certezze consolidate, allora consuma i principi in un sonno delle coscienze e della ragione.

Ma, nel momento in cui essa entra in crisi e le certezze assumono tutta la consistenza della volatilità, allora sorge il problema della responsabilità della persona e della morale.

S. Agostino, per proporre un caso illustre, è un esempio di questa svolta delle coscienze, dinanzi al crollo dell'impero romano. Vi sono molti crolli nella coscienza dell'uomo moderno e diviene impossibile scoprire principi- zattera, cui aggrapparsi.

È una congiuntura favorevole, perché ritornino in gioco termini come etica e responsabilità, come essenze e valori alternativi.

Ma occorre che l'uomo vada alla ricerca di se stesso e si apra, per conoscersi. E il ciclo della storia ritorna al pensiero di Socrate.

Solo dopo tale atto possono venire le quotidianità delle proposte.

È l'illusione che rende il cammino dell'uomo, tra laicità e religiosità, semplicemente speranza.





all'U. S. R. B.  
all'U. S. R. B.  
all'U. S. R. B.  
all'U. S. R. B.  
all'U. S. R. B.  
all'U. S. R. B.  
all'U. S. R. B.  
all'U. S. R. B.  
all'U. S. R. B.  
all'U. S. R. B.  
all'U. S. R. B.  
all'U. S. R. B.  
all'U. S. R. B.  
all'U. S. R. B.  
all'U. S. R. B.  
all'U. S. R. B.  
all'U. S. R. B.  
all'U. S. R. B.  
all'U. S. R. B.  
all'U. S. R. B.  
all'U. S. R. B.  
all'U. S. R. B.  
all'U. S. R. B.

*Dalle Istituzioni scolastiche*

## *L'etica della responsabilità nella scuola*

CAROLINA BRUSCELLA

Dirigente Scolastico Istituto Comprensivo "Mons. Cavalla" - Acerenza (Potenza)

**I**l secolo XX vive inesorabilmente le contraddizioni della modernità: l'uomo sperimenta sulla sua pelle che non è signore di sé e del mondo, ma a volte è sottoposto alle sue "creazioni razionali" diventate cose esterne, forse dotate di razionalità in sé ma certamente irrazionali per lui, in quanto carenti di ogni logica, in cui egli possa riconoscersi, e prive di ogni valore morale. Nello stesso tempo egli scopre la sua impotenza ed insicurezza, si lascia trascinare dall'angoscia e dall'irrazionalità, che sfocia nel Male, la cui follia distruttiva assume le forme della "razionalità" della morte ad Auschwitz.

Il Novecento, però, non è solo il secolo della bancarotta del soggetto e delle grandi ideologie, è anche il tempo che va alla ricerca di principi che siano in grado di giustificare le scelte che ognuno

può operare a livello di comportamenti concreti.

Si pone, quindi, la necessità ed anche l'urgenza di una rinascita etica che assume vari aspetti: religioso con Lèvinas, che recupera la trascendenza divina mediante l'incontro con l'Altro; del realismo mediante l'accettazione del principio della realtà e della non-assolutezza del sé (Conche-Rosset); del rispetto della vita (bioetica); dell'affermazione della forza innata e gioiosa del soggetto concreto e dei suoi flussi vitali con Deleuze e Misrahi, della responsabilità verso le generazioni future (Jonas) allo scopo di prevenire gli effetti dell'enorme potenza della tecnica, mentre Rawls cerca di coniugare il principio della giustizia con l'uguaglianza e la differenza.

In particolare Jonas, allievo a Friburgo di Heidegger e di Husserl, propone un'etica che ben

si adatta alla civiltà tecnologica: la responsabilità, che è metafisica, in quanto collegata all'essere, ma anche ontologica, dal momento che si aggancia al principio di realtà, rivolta all'avvenire, ad un futuro lontano, di cui siamo tutti responsabili.

Il filosofo di religione ebraica, costretto ad emigrare negli USA per sfuggire alle leggi razziali del Terzo Reich, riprende il principio di responsabilità, che da sempre governa l'etica e la morale, dal Libro X della Repubblica di Platone, secondo il quale ognuno è responsabile del proprio destino, cosa che emerge dal racconto di Er l'Armeno, un soldato della Panfilia, morto in battaglia. Mentre il suo corpo è sul rogo, pronto per essere bruciato, si sveglia ed intraprende un viaggio nell'oltretomba, per scegliere un corpo in cui reincarnarsi.

Platone dimostra attraverso la metempsicosi che la scelta del corpo non è attribuibile a ciò che è stato chiamato da sempre Destino, la divinità è fuori causa, Dio non c'entra, ma siamo noi gli unici artefici del nostro percorso sulla terra attraverso le scelte delle modalità di vita.

È lo stesso principio che qualche tempo dopo affermerà con vigore Appio Claudio il Cieco: *Quisque faber fortunae suae*.

All'imperativo Tu devi di memoria kantiana Jonas contrappone un nuovo imperativo nella salvaguardia dell'integrità dell'uomo e della vita, dal momento che l'umanità è fragile, facilmente alterabile, diventata oggetto di tecnologie così inquietanti e pericolose, da minare l'equilibrio armonico dell'intero pianeta.

Tale imperativo si enuclea in quattro punti:

- Agisci in modo che le conseguenze della tua azione siano compatibili con la permanenza di un'autentica vita umana sulla terra.
- Agisci in modo che le conseguenze della tua azione non distruggano la possibilità futura di tale vita.
- Non mettere in pericolo le condizioni della sopravvivenza indefinita dell'umanità sulla terra.
- Includi nella tua scelta attuale l'integrità futura dell'uomo come oggetto della tua volontà.

Posso mettere in pericolo la mia vita, ma non posso farlo con quella dell'umanità intera, che certamente non farà nulla in mio favore; ma io devo agire come un padre che ha degli obblighi ben precisi nei confronti dei figli, ai quali devo dar tutto, senza aspettarmi nulla in cambio.

Alla luce di quanto detto, sorge spontanea la domanda: In un'epoca contrassegnata da una cultura intrisa di relativismo e soggettivismo, per i quali non esistono valori e norme morali univer-

sali ed assoluti, dalla globalizzazione, dall'incompiutezza dell'idea di persona, dalla crisi della famiglia, dal misconoscimento del diritto dei giovani ad essere guidati dall'adulto nella loro crescita, dalla distorsione dei fini, qual è la responsabilità dell'educatore?

Egli è chiamato a svolgere un duplice compito: quello della comunicazione della cultura "fatta" e quello della valorizzazione del singolo, per offrirgli gli strumenti per la cultura da "fare".

Se Durkheim propende per l'adattamento sociale, Suchodolski afferma la responsabilità di essere il "tutore della vita" e nel fare ciò non si ispirerà ai modelli del passato, ma comprenderà le nuove situazioni in relazione a nuove condizioni e nuovi doveri. Al di là del modello dell'educatore-faro, che si limita a segnalare le coste e del modello dell'educatore-sirena che attrae i naviganti sugli scogli, su cui sono naufragati gli uomini di ieri, egli ha la responsabilità di essere una guida, che segue da vicino il suo allievo, sollecita, sorregge chi deve imparare a salire da solo (Corradini).

La corda che lo lega al suo "cliente" non è solo una sicurezza ma anche un impaccio: è necessità antropologica il fatto che si debba salire insieme fino ad un certo punto, ma oltre quel punto è necessità culturale e "morale".

Secondo il Personalismo di matrice cristiana se si parte dal presupposto che la persona non solo è causa delle sue azioni ma ne è anche e soprattutto l'autore, l'educatore, in quanto pone in essere un processo educativo, diventa automaticamente responsabile della nascita di un io, di una persona, cioè di quanto esiste di più grande nell'universo, è custode della verità dell'essere e della verità circa il bene della persona (Benedetto XVI afferma che la realtà è abitata dal Logos ed il Logos è Agape).

Il filosofo Romano Guardini si chiede se possa esistere una sorgente da cui sgorga la responsabilità dell'educatore: "A dispetto di tutte le regole tratte dall'esperienza, e degli scopi e degli ordinamenti, egli deve con il suo intimo atteggiamento sempre di nuovo ritornare a quella consapevolezza, che non si esprime con affermazioni come "questo bambino qui, in mezzo ad altri cinquanta", bensì dice: "tu bambino, unico nel tuo essere di fronte a me" chi non è capace di agire così, è un allevatore di individui utilizzabili dallo Stato; è un addestratore di abili forze economiche, ma non un vero educatore di uomini". Ed è solo l'amore che fa guardare l'altro come "unico nel suo essere".

"L'educazione è un affare di cuore" dice San Giovanni Bosco.

# Ritorno all'Etica della Responsabilità

CATALDO SABATO

Dirigente Scolastico

Istituto Tecnico Commerciale e per Geometri Paritario - Potenza

**D**opo aver preso coscienza della crisi economica, pochi hanno capito cosa stava succedendo; molti hanno pensato che la recessione fosse dovuta al fato, ad eventi imprevedibili della storia umana e non a responsabilità individuali e collettive. Poi sono emerse le colpe delle banche, anzi dei banchieri, della speculazione finanziaria, dei titoli avvelenati, dei derivati, degli imbrogli di intere nazioni, che avevano nascosto la loro situazione reale, dell'egoismo dei potenti della terra e di una classe dirigente mondiale, nazionale e locale arraffona e disonesta. Alla maggior parte degli uomini sfuggiva il fatto che la crisi, l'involuzione fosse frutto dell'egoismo di una casta di privilegiati, dell'irresponsabilità di una cricca che aveva come unico scopo il profitto personale e l'accumulo di ricchezze impensabili per onesti e normali lavoratori.

Sembra una strano destino della storia umana quello della successione dei momenti dell'irresponsabilità a quelli dell'assunzione delle responsabilità. In genere dopo gli eventi tragici l'uomo prende coscienza del baratro in cui si è andato a cacciare, riprende in mano le sorti della comunità, ristabilisce le regole e dà l'avvio al rinnovamento; dopo la II guerra mondiale una classe dirigente responsabile, che aveva sofferto per l'irresponsabilità e la follia del potere, pose mano all'adozione della Costituzione più bella del mondo, riorganizzò le istituzioni e diede l'avvio alla ricostruzione della nostra comunità dal punto di vista politico, sociale, economico. Ma poi la coscienza collettiva, i comportamenti individuali ci hanno allontanato dal tempo delle responsabilità; la modernità "liquida" ha accentuato le paure, l'instabilità, il processo di individualizzazione, portando all'esasperazione gli egoismi, annullando piano piano tutti quei valori, che avevano ispirato i nostri padri costituenti; la stessa globalizzazione, che di per sé è

uno strumento di avvicinamento nel villaggio della comunità umana, è servita a minare alla base la coesione sociale, facendo riemergere tutti gli aspetti negativi della convivenza sociale.

Eventi come Chernobyl, la fuoruscita di petrolio nel golfo del Messico, la corruzione dilagante, l'emergere dell'enorme ingiustizia, anche legalizzata, nella distribuzione della ricchezza, i comportamenti criminali di violenza contro le donne e i minori fanno sospettare che si sia avviato un processo di modifica della stessa psiche umana. Se dopo 20 anni di tangentopoli il fenomeno della corruzione economica, morale e civile si è aggravato e anzi i corrotti godono dell'immunità, vuol dire che la democrazia ha subito una profonda trasformazione della propria natura. Non è solo una classe dirigente mediocre e inetta, dominata da peones transfughi, meschini e cialtroni, che porta alla rovina la società, ma è anche il qualunquismo e l'egoismo dei singoli a rendere irresponsabile la comunità, che sta andando alla deriva. In particolare la tragedia del Concordia ha fatto riemergere l'immagine di un'Italia cialtrona e irresponsabile: mai avremmo immaginato che il Concordia sarebbe diventato una metafora della nostra storia, che quei personaggi si sarebbero trasformati in simboli, che quel grido di De Falco ("vadabordocazzo") a Schettino avrebbe acquisito la sonorità dello slogan, che simboleggia da una parte il rispetto delle regole, il senso di responsabilità e dall'altra la vigliaccheria, l'irresponsabilità. La globalizzazione ha contribuito a diffondere l'idea che l'essere umano sia per natura aggressivo e utilitarista, teso principalmente al soddisfacimento dei propri bisogni e al guadagno materiale. Gli avvenimenti storici non sarebbero altro che una lotta tra individui uniti da ragioni di mera utilità e profitto.

E poi la storia recente, che ha voluto prescin-



dere dall'economia reale, dal lavoro e dalla produzione e dal mercato, ma ha avuto come caratteristica il "fare soldi con i soldi", ha reso più facile e accentuato la corsa al profitto e all'accumulazione della ricchezza, sconvolgendo l'equilibrio sociale, annientando la classe intermedia, aggravando situazioni di povertà e miseria. La debolezza dei giovani non ha provocato una vera ribellione, ma solo precariato, dipendenza, rinuncia, disfattismo e qualunquismo. L'autonomia dei singoli si è ristretta fino alla "deresponsabilizzazione", perché i centri di potere si sono allontanati sempre di più dai cittadini, che hanno preso atto che non contano niente e che non possono neppure conservare l'illusione di poter scegliere con il voto, perché i parlamentari sono designati dall'alto. Del resto le decisioni più importanti che ci riguardano sono prese al di fuori degli organi istituzionali, nei meandri del sottopotere, degli Enti, da dirigenti (una volta burocrati) strapagati e improduttivi, i cui atti vengono ratificati dal Parlamento, che non rappresenta più nessuno. Una ristrettissima cerchia di burocrati e politici prende le decisioni e poi deputati e senatori, titolari di privilegi impensabili per un normale cittadino, accettano passivamente tutto, pur di rimanere attaccati alla poltrona, che garantisce posizioni di rendita. E, quando il sistema politico si rende conto che sta esagerando, ricorre alla fiducia e tutti i peones si accodano. Sembra che proprio chi è titolare di responsabilità rinunci al rispetto dei valori e principi irrinunciabili.

Superficialità, approssimazione, pseudo bullismo da quattro soldi diventano l'anticamera della corruzione individuale e sociale. Gli eventi degli ultimi anni ci hanno resi spaesati, straniati, frastornati. L'ingiustizia e la corruzione sono l'altra faccia della medaglia della crisi più nera. Sta vincendo la strategia violenta del rifiuto di tutto ciò che siamo in termini di umanità. Il potere mostra il suo vero volto, quello dell'egoismo, dell'arraffamento volgare e brutale. La crisi della democrazia si acuisce fino alla distruzione della conviven-



*Londra. British Museum*

za sociale quando un'oligarchia di pochi privilegiati mantiene il potere con la demagogia, il clientelismo, lo sfruttamento del bisogno, la creazione di povertà e dipendenze. Di fronte alla continua denuncia degli sprechi, dell'ingordigia affaristica, della rapina costante della ricchezza, che confluisce nelle tasche di pochi privilegiati sorge il senso della impotenza, della rabbia rassegnata, del rifiuto stesso di servirsi dell'informazione per prendere coscienza di situazioni, che sembrano irremovibili.

Di fronte all'irresponsabilità e al fallimento totale della politica e dei partiti è stato chiamato un Commissario straordinario a termine, quasi con pieni poteri come di dittatori romani, un tecnico dalla voce pacata e rassicurante, ma oggi sorge il

*Londra. Palazzo Westminster*



sospetto che il Governo a tempo sia stato chiamato non per stabilire principi e regole uguali per tutti, anche per i potenti, ma solo per distribuire “lacrime e sangue” a chi già sopporta la crisi. Si ha l'impressione che, finito il “lavoro sporco” affidato a tecnici a tempo determinato, siano già pronti politicanti irresponsabili, litigiosi, difensori ei propri privilegi intoccabili e che la ripresa si allontani proprio perché la nostra classe dirigente è marcia e senza valori.

La scuola dovrebbe diventare il baluardo di difesa dell'etica della responsabilità. Ma oggi la scuola, le agenzie formative e i centri di educazione e formazione partecipano alla complessità del sistema in cui sono inseriti, perciò risentono di incertezze nella formulazione delle finalità, di effetti indesiderati negli esiti della propria azione, di sproporzione tra mezzi impiegati e risultati ottenuti.

Il quadro d'insieme, sia generale, sia della situazione particolare della scuola, non è rassicurante. Per ritrovare una sua precisa funzione, tutto il sistema scolastico ha bisogno di un radicale intervento riformatore che investa programmi e ordinamenti, ma soprattutto sappia costruire strutture flessibili in grado di reagire positivamente ai cambiamenti. Il sistema scolastico non riesce a protendere le sue radici in profondità nell'ambiente sociale e solo in parte trasmette il sapere, ma certo non forma le coscienze. Da tempo il punto di vista di coloro che operano nella scuola non coincide più con quello di coloro che lavorano nell'economia, nella produzione, nel consumo: la scuola riesce solo in parte a formare una generazione di persone responsabili, di “teste ben fatte” (Morin).

Edificare una società basata sull'uguaglianza, la giustizia e la democrazia vera non è facile, ma se noi cominciamo con la rifondazione dei valori, con la responsabilizzazione individuale, riusciremo a porre le basi di una società meglio rispondente alle esigenze degli uomini. Occorre offrire ai giovani una reale e concreta alternativa rispetto all'attuale organizzazione della società, che non può non partire dal sapere, dalla cultura e, quindi, dalla scuola e dal lavoro. La scuola deve insegnare, far accettare, assimilare, somatizzare, interiorizzare i valori e le leggi universali a cui nessun uomo ragionevole può sottrarsi. La scuola deve consegnare alla società una persona responsabile, che accetta la morale come atto fondante della Comunità umana (Bauman), anche della nostra società

sempre più complessa, che ha bisogno di regole sofisticate.

Infatti la crisi morale è più grave di quella economica. Viviamo un momento storico, in cui furberia, avidità, apparenza, avvenenza, relativismo estremo, nichilismo, assuefazione, servitù, omerità sono gli pseudovalori che sembrano candidarsi a sostituire valori come l'onestà, la lealtà, la trasparenza, la collaborazione, la sincerità, l'altruismo, il mutuo soccorso, la partecipazione, il sacrificio, la giustizia, la solidarietà, la capacità di stupirsi. Oggi più che mai la scuola deve condurre una vera e propria battaglia in difesa di valori che appartengono all'Etica universale, ma anche alla Storia e alle Tradizioni, mirando a formare cittadini responsabili, coscienti che l'adesione libera e sincera dei valori di uguaglianza, democrazia, trasparenza è alla base della convivenza civile e che la conduzione della cosa pubblica è un servizio alla comunità in difesa degli interessi comuni. Nel mondo politico attuale si persegue il successo, con le “conoscenze”, la capacità di lobbying, oltre che con l'arrivismo e tanto opportunismo. La politica vive sul riciclaggio di molti personaggi scandalosi, collusi e corrotti.

Il Paese è in ginocchio sotto gli effetti di una crisi che è andata ad aggiungersi ad una situazione pregressa già precaria e grave. Le persone responsabili, che hanno conformato la loro condotta a principi sani e universali non cascano nel tranrello dei media che sostituiscono con parti femminili più o meno scoperte le parti tristi della vita, quelle che rappresentano la sconfitta quotidiana della nostra Comunità.

Occorre superare il senso di impotenza che porta all'alienazione dal sistema, proprio perché mai come oggi il sistema ha bisogno, per poter funzionare, della partecipazione collettiva, cosciente e responsabile alla direzione del processo produttivo e della vita sociale. È necessario ridefinire il corso dello sviluppo economico e i nostri stili di vita nella direzione delle responsabilità verso gli altri, verso la terra, l'ambiente.

Sta a ognuno di noi far sì che questa nuova civiltà della responsabilità veda la luce prima che sia troppo tardi. Occorre riprendere in mano le sorti della storia, ristabilire principi e valori fondanti della Comunità umana prima che un irresponsabile diventi responsabile delle sorti dell'Umanità.

# La scuola e l'etica della responsabilità

GIUSEPPE COVIELLO

Componente del gruppo di progetto regionale di  
"Educazione alla Cittadinanza"

**I**l tema "Ritorno all'Etica della Responsabilità" offre la possibilità per una riflessione sui due termini, ma anche sul particolare momento storico, politico, sociale e culturale nel quale vivono i popoli della ricca Europa e tra questi il popolo italiano. I termini "Etica" e "Responsabilità" ci riportano rispettivamente ai concetti del "bene" e del "male" e al grado di consapevolezza rispetto al proprio compito, alla propria funzione e all'impegno assunto.

Per il mondo della scuola, chiamato a svolgere un compito delicato e complesso finalizzato all'educazione/ formazione della persona e del cittadino, improntata a valori etici e alla maturazione del senso di responsabilità individuale e collettiva, risulta quanto mai opportuno ed indifferibile riflettere sulla propria organizzazione, sui risultati raggiunti e sulle conseguenti azioni da intraprendere, per rispondere adeguatamente alle esigenze formative di una società in continua e veloce evoluzione.

I popoli dell' Europa, pur con la dovuta differenza tra le diverse nazioni, vivono un momento particolare della propria storia: lontani, ormai, dalle tragedie della seconda guerra mondiale hanno beneficiato nel corso della seconda metà del XX secolo di uno sviluppo economico e di un miglioramento sociale e culturale, continuo ed in forte stridore con la qualità della vita della maggior parte dei popoli del resto del mondo.

Il progresso economico ed una forma di benessere diffuso, uniti al miglioramento delle condizioni della qualità della vita hanno, però, contribuito alla formazione di una società sostanzialmente appagata e soddisfatta nei suoi bisogni primari, ma senza saldi punti di riferimento e per cer-

ti versi incapace di dotarsi di nuovi e stimolanti obiettivi e spesso senza una direzione di senso come l'ha definita E Morin.

Si potrebbe aggiungere che lentamente si è consolidata all'interno della società la cultura della superficialità e della leggerezza, che ha modificato il nostro sistema di vita ed il modo di essere delle nuove generazioni. Nell'odierna società dice Alessandro Baricco "viaggiamo velocemente, fermandoci poco, ascoltiamo frammenti di qualcosa e non tutto, scriviamo nei telefonini, guardiamo il cinema senza più entrare nei cinema, ascoltiamo letture in rete senza leggere libri. E tutto questo andare senza radici e senza peso genera tuttavia una vita che appare sensata e bella. La superficie è tutto, in essa è scritto il senso".

La radicale trasformazione del modo di vivere non poteva non avere ripercussioni sul mondo giovanile e di conseguenza sul sistema scuola. Nel mondo giovanile si assiste ad una diminuzione complessiva delle motivazioni di fondo e dell'interesse nei confronti dell'apprendimento, frutto di una costante, faticosa e convinta applicazione personale; a vantaggio di una falsa illusione e smodata aspirazione verso il successo e arricchimento facili e, qualche volta, a qualsiasi costo.

Anche per i giovani, come per il mondo degli adulti vale, spesso, più l'apparire che l'essere e vale più il giudizio del gruppo dei "pari", che quello degli adulti. Il disimpegno ed il disinteresse vengono spesso associati alla mancanza della consapevolezza della necessità che le attività individuali devono perseguire il "bene comune", patrimonio indispensabile per una società che aspiri a progredire in tutti i settori della vita sociale.

Per ritornare all'Etica della Responsabilità e





Londra. British Museum. Mosaico romano

valorizzarla, tenendo conto delle esigenze dell'odierna società, occorre una totale inversione di tendenza in tutti i settori della vita pubblica e sociale, compreso il mondo della scuola. Il sistema scolastico dovrà:

- recuperare in fretta e valorizzare il significato profondo insito nei termini di *impegno*, *sacrificio* e *merito*;
- educare, fin dai primi passi nel mondo della scuola, l'alunno al rispetto delle regole della vita collettiva, che devono essere conosciute e condivise;
- aumentare e migliorare l'impegno collegiale ed individuale per un'educazione che valorizzi il concetto del "*bene collettivo*", di eguale valore rispetto al "*bene individuale*";
- prendersi effettivamente cura dei bisogni educativi e formativi di ogni singolo soggetto educante, attuando forme concrete e continue di flessibilità organizzative e didattiche;
- privilegiare i "gruppi di livello" di apprendimento in sostituzione dei "gruppi classe", puntando sull'apprendimento auto-indotto;
- utilizzare al meglio la disponibilità e potenzialità dei mezzi informatici a disposizione di ogni scuola.

La sfida risulta impegnativa e faticosa, ma anche entusiasmante rispetto agli obiettivi da raggiungere e alle aspettative di una società alla ricerca di nuove identità e certezze rispetto ai cambiamenti e alle trasformazioni in atto, che mettono in pericolo la qualità della vita dell'intero pianeta terra. Il reale rinnovamento del sistema scolastico italiano potrà avere successo solo se dal sistema

centrale della Pubblica Istruzione verrà rafforzato e valorizzato il concetto di "*Autonomia scolastica*", con l'enorme bagaglio professionale ed umano esistente all'interno delle scuole, che ha solo bisogno di ritrovare l'entusiasmo per una delicata professione e di una rinnovata motivazione per progettare e realizzare quanto occorre nella specifica realtà scolastica.

Gli organi di stampa evidenziano, spesso, le disfunzioni ed i malumori all'interno del sistema scuola, ma in altre occasioni, come in questi ultimi mesi, fanno risaltare il nuovo ed il positivo che va emergendo nella scuola italiana, dove la creatività viene messa al servizio dello studio.

La stampa nazionale evidenzia come nelle diverse regioni italiane nascono e si diffondono in questi ultimi tempi progetti autenticamente innovativi, che vanno dai libri di testo scritti dai professori e stampati all'interno delle scuole (*Book in progress*), alla "*scuola comunità*", dove il docente non è più in cattedra, ma tra gli allievi, che partecipano, portando contenuti e materiali; dal progetto "*scuola senza zaino*", al progetto "*One-to-one*" dove si cerca di realizzare la scuola su misura, per non lasciare indietro nessuno e non mortificare le eccellenze. Sono quelle scuole in cui i docenti chiedono di essere valutati e le scuole stesse di essere selezionate e premiate, invertendo una atavica tradizione di appiattimento e di noiosa routine. Questo reale rinnovamento dal basso fa ben sperare!

*Autonomia. Etica. Responsabilità*, possono essere tre parole chiave per il necessario rinnovamento scolastico e di tutta la società.



INSERTO A

*il nodo 41*

# *EUROPA:*



## *PROBLEMA*

## *O OPPORTUNITÀ?*

# EUROPA: PROBLEMA O OPPORTUNITÀ?

s o m m a r i o

## *Il «nodo» Europa*

FRANCESCO DONADIO

IV

## *Cultura cristiana e identità europea*

SIRA SERENELLA MACCHIETTI

XIV

## *L'Europa dell'educazione: oggi*

PAOLO CALIDONI

XVII

## *Europa: le forme del gigante*

MARIO FERRACUTI

XXII

## *Un nuovo cittadino per il vecchio continente.*

### *Elogio della creatività*

BRUNO ROSSI

XXV

## *Etica come scienza del comportamento*

AMALIA GISOTTI GIORGINO

XXVIII

*Crisi dell'inclusione scolastica  
e compito della pedagogia istituzionale*

BRUNO GALANTE

XXXIII

*Il cambiamento della scuola quale emergenza educativa,  
in prospettiva di "e.t. 2020"*

MARIA AMORIGI

XLIV

*Musica-educazione: l'Europa 2020*

GIULIA CORSI

XLVI

*L'Unione europea e le politiche a favore di disabili e anziani*

ALFONSO FASOLINO

XLIX

*Il futuro dell'Europa secondo gli alunni delle seconde medie  
dell'Istituto comprensivo di Bella*

MARIO COVIELLO

LI

*Ricerca-Azione "Lisbona 2010 – E.T. 2020"*

ANGELA GRANATA – MARIA AMORIGI

ROSSELLA DIANA – CATALDO OLIVIERI

LIII

*Conclusioni: un varco per l'Europa*

FRANCESCO FASOLINO

LVI

## *Il «nodo» Europa*

«Il nodo» è il titolo di questo periodico di cultura pedagogica, ma potrebbe anche valere come metafora della nostra condizione di cittadini europei. «Nodo», in effetti, significa avvolgimento, legame, viluppo, intreccio, ma anche percezione di una questione «decisiva», talvolta persino inestricabile, difficile a dipanarsi e a consentire una praticabile via d'uscita. In ogni caso «nodo» rinvia – come viene efficacemente suggerito dal sottotitolo di questo stesso periodico: «scuole in rete», e viepiù dal grafico che lo rappresenta – a un sistema di relazioni, di onde radianti che interferiscono tra loro e producono un circuito comunicativo configurabile appunto come una «rete».

La convergenza di tutti questi profili di significato rendono suggestivo il termine «nodo» per la comprensione della nostra identità europea, del sistema simbolico che la sorregge e le conferisce la fisionomia specifica di uno stile di vita, di una condotta tipica, di un certo modo unitario di rapportarsi al mondo, di ciò che appunto sinteticamente si esprime con il termine di cultura «europea». Ora è chiaro che «cultura» non è una realtà caduta dal cielo, né un blocco monolitico, ma è il risultato di un processo sempre faticoso e complesso di contaminazioni, di una dialettica inesauribile di «familiarità» ed «estraneità». In tale contesto una cultura riflette al suo interno stratificazioni e condensazioni, perdite e acquisizioni, si costituisce attraverso una ininterrotta «fusione di orizzonti», che non è puro accumulo quantitativo di esperienze né assorbimento unilaterale di una prospettiva nell'altra, ma innalzamento a ciò che accomuna e lega i soggetti di una convivenza umana e appunto perciò viene «percepito», prima ancora di essere «riconosciuto», come il proprio terreno fondativo e nutritivo, il luogo continuamente cercato e perduto in cui ci si sente come a casa propria, lo sfondo per lo più inconscio dal quale si determinano i nostri giudizi e si originano i nostri dispositivi di conoscenza.

Senza lo scavo di questo retroterra di connessioni di senso nelle quali si



dispiega la trama narrativa delle nostre esperienze vissute non sarebbe possibile una ermeneutica della nostra identità europea, del suo plurale e dinamico intrecciarsi con le scelte e le decisioni che l'hanno storicamente costituita, con i percorsi molteplici che l'hanno attraversata e modellata, con le forze che l'hanno sfidata e trasformata. Per comprendere la nostra attuale identità europea è necessario risalire, dunque, oltre la puntualità del nostro presente e osservarla nel suo orizzonte lontano eppur vicino, nell'incastro e nella connessione attiva che esso tuttora esercita su di noi, nella traccia vivente che ha impresso sulla nostra condizione attuale fino a costituirne un suo prolungamento, come si potrebbe evocare dall'immagine dell'albero che si sviluppa nei suoi germogli e frutti, nell'intrico delle sue ramificazioni, con la sua fioritura propria e tuttavia in conformità ai venti che ne hanno modellato la specifica curvatura e la direzione di crescita.

Noi ci troviamo sotto l'effetto della nostra storia prima ancora di rivolgerci ad essa e prima di ogni tentativo di riappropriarcene in maniera esplicita, seppure sempre e solo frammentariamente, in quanto la trasmissione storica dentro la quale ci muoviamo si costituisce e ci costituisce per lo più in maniera anonima e tacita. A noi resta certo il compito di sintonizzarci con la sua lunghezza d'onda, di intercettarne, almeno in parte, a volte seguendola a tastoni, a volte integrandola con l'ausilio dell'immaginario, la sua forza d'urto, di metterci in ascolto della sua interpellazione e riattualizzarne la narrazione/narranza in trasposizioni ogni volta nuove e innovative. In tale senso narrazione e ascolto della storia non sono riducibili a mera trasmissione di informazioni, ma fanno esse stesse parte a loro volta di una storia, si prolungano in nuova storia, in una continuità che non ha il carattere dell'eterno ritorno dell'identico, ma quello di una ripresa trasformatrice: qui il passato non è da intendere come una reliquia, ma come un fermento di vita, si costituiscono nuove connessioni viventi, tutto è narrazione di connessioni viventi. Riattivando il futuro della memoria, per esprimerci con un ossimoro, si mostra all'opera il legame liberante della storia che è heideggerianamente «ad-venire ri-veniente», un rivolgersi al passato in proiezione futura, «le souvenir de l'avenir» (Paul Valéry). Solo una tale conoscenza attualizzante della storia può restituirci consapevolezza dell'onda lunga che ci avvolge e della complessità del mondo in cui viviamo. Ne consegue una più ricca comprensione di se stessi e della sfida che ci attende nel nostro viaggio verso il futuro.

Queste premesse ermeneutiche mi sembrano utili per un approccio adeguato al nostro tema, ma prima di confrontarci con il «nodo Europa» nel suo versante di una storia «documentale» è opportuno proiettarsi brevemente in un tempo senza tempo, nel tempo connesso alla narrazione di Europa come «mito», perché «Europa» è innanzitutto un mito.

## *Dal mito alla storia*

Se ora ci rivolgiamo al «mito» non è per tentare una via di fuga dalla realtà, ma piuttosto per cercare nella forza evocativa del mito un fascio di illuminazione per uno sguardo più acuto sulla stessa realtà. Come suol dirsi, si è all'altezza di certe realtà se si è all'altezza del mito che le rappresenta. «Europa», com'è noto, è un mito che ha origini antichissime ed è attestato, per citarne solo alcune, sia da fonti letterarie che risalgono a Omero, per poi proseguire con Esiodo, Eschilo, Platone, Stesicoro, Mosco e Ovidio, sia da rappresentazioni iconografiche, delle quali la più antica è la metopa del tempio Y di Selinunte (580 a. C.), per poi



*Vienna. Teatro dell'Opera*

proseguire nella modernità con Tiepolo, Tiziano e Veronese, nei tempi più vicini a noi con Salvatore Dalì.

Ricondotta a scarna brevità la trama narrativa del mito ci riporta a una principessa fenicia, figlia del re di Tiro, che viene sedotta da Zeus sotto le sembianze di un toro, dissimulando, dunque, come ben evidenzia Ovidio, non solo la sua natura di dio, ma persino di «fiero» animale, trasformandosi – metamorfosandosi – in un toro dal bello aspetto, di un bianco più bianco della neve, «mite» a vedersi e comunque carico di seduzione. Col profumo dei fiori attrae a sé la fanciulla, ne conquista la fiducia fino a farsi amabilmente accarezzare e a consentirle di salirgli in groppa, ma a quel punto scatta la fuga e si consuma il ratto: cavalcando le onde del mediterraneo il toro conduce Europa fino a Creta. Ne segue la rivelazione della vera identità del toro e l'innamoramento di Europa: il mito non ci dice se gli abbia ceduto perché «toro» ovvero perché «Zeus», padre

degli dei, e noi lo lasciamo nella sua reticente ambiguità. Dalla loro unione poi nacque Minosse, leggendario re di Creta. Il mito, col suo meccanismo proiettivo/reattivo, cioè di elevazione oltre la sfera storico-naturale, ma anche di ritorno ad essa, assolve in tal modo alla funzione di legittimazione del presente, s'impone come convalida di un potere vincolante, in quanto divinamente ratificato, all'interno di una specifica costellazione storico-politica.

Non è qui il caso di svolgere un'analisi strutturale di questo mito che, secondo alcuni, evocherebbe il passaggio in chiave antropologico-culturale da società matrilineari a società patriarcali e, secondo altri, alluderebbe a movimenti migratori dalla sponda egiziana del mediterraneo a quella greca, ma anche da oriente a occidente. Certamente vi si traccia un quadro a suo modo originale e suggestivo del passaggio a una svolta di civiltà, a un rimescolamento di popoli e costumi, a un nuovo dinamismo di vita (*mare*), ma anche a una dislocazione del potere (*toro*), tutto comunque basato su una percezione delle cose che è allusiva e fantastica, nel richiamo a un «altrove» che si sovrappone e s'intreccia col presente, ne colma il *deficit* simbolico, lo immette in un processo inesauribile di nuove elaborazioni mitiche, perché i miti si trasformano, non muoiono.

C'è da aggiungere ancora una cosa: il mito dell'Europa spinge anche a far risaltare non solo la delimitazione di un nuovo spazio geografico autonomo, con il suo stacco dall'Asia, ma soprattutto immette in una nuova *performance* culturale, in un nuovo paradigma interpretativo dell'esperienza umana nella globalità delle sue articolazioni. Questo nuovo modo di soggiornare dell'uomo nel mondo coincide, in effetti, con la nascita della *πολις*, strettamente connessa con quella della filosofia, e ci riporta alla grande età di Pericle, appunto a un'età che non è più mitica, ma storica, alla grande stagione della civiltà greca. «Al nome Grecia l'uomo colto d'Europa si sente a casa propria e noi ci troviamo tra i Greci come a casa nostra», scriveva Hegel.

Naturalmente anche la Grecia non è nata d'un colpo, come dalla testa di Atene e noi non possiamo tacere o ignorare quel fitto incrocio di scambi e di influenze tra la Grecia e il mondo semitico e africano, di cui gli stessi greci erano ben consapevoli e che è stato riconosciuto ed affermato ininterrottamente per più di due millenni fino al Settecento, ma essi seppero imprimere a questo «substrato straniero» la loro forma spirituale, «lo spirito della libertà e della bellezza», «rendendo indigena la loro vita». Ora questo «indigenismo dell'esistenza», per usare ancora l'espressione hegeliana, si esprime (tra l'altro) soprattutto in quel «carattere di libera e bella storicità» offerto sia dalla nascita della *πολις* che della filosofia, due momenti correlati di un unico processo i cui effetti si prolungano fino a noi.

In realtà, solo con l'irrompere di un pensiero laico e razionale, che rappresentava una rottura radicale con ogni forma di *ethos* naturale e sacrale, in quanto costruito sul terreno di un dibattito pubblico, in pubblica piazza (κατά

αγορά), opponendo controargomentazioni ad argomentazioni, poteva costituirsi l'esperienza di un governo della *πολις* basato sulla «democrazia», cioè su un ordinamento politico che, come si evince dal *Discorso* di Pericle riportato da Tucidide nella *Guerra del Peloponneso*, fosse un governo nell'interesse dei molti e non dei pochi, prefigurasse un identico trattamento per tutti di fronte alla legge e rivendicasse meritocrazia per accedere a cariche pubbliche, indipendentemente dalla condizione sociale di partenza di ciascuno, un *kit* di presupposti che ancora oggi sentiamo vitale per ogni autentica esperienza di democrazia. Sappiamo, però, anche che questo modello ebbe vita effimera e la fine di Socrate ne fu una tragica conferma, ma il seme di quella esperienza di libera eticità, per quanto ampiamente soffocato, non avrebbe mancato di produrre nei tempi lunghi i suoi effetti. Poi venne Platone, di cui tutta la successiva filosofia, come è stato detto, potrebbe essere considerata come una nota al margine, e venne Aristotele che, tra l'altro, fu precettore di Alessandro Magno, il genio che attraverso le sue imprese militari mirava a diffondere la civiltà greca, realizzando quella grande operazione di meticcio culturale definita poi «ellenismo», una grandiosa esperienza di unificazione delle culture a forte impronta greca che costituì l'antecedente per lo stesso espansionismo «romano» nel mediterraneo. Ora si era greci non per nascita, ma perché portatori di *λογος*, in virtù del quale si era è ormai «cosmopoliti», di casa nel mondo ovvero cittadini del mondo.

Ci sono nella storia moltissimi altri esempi di fusione di culture che poi hanno generato una nuova civiltà, resa possibile da un pensiero identitario forte e da uno spiccato senso di appartenenza. «Immediatamente» il pensiero corre all'esempio dell'impero romano e precisamente a quello della tarda antichità che con la sua assimilazione di culti, fedi religiose, nuovi popoli e invasioni barbariche ha mostrato una straordinaria capacità di inclusione. Cicerone stesso esaltava le doti di Roma capace di trasformare il nemico di ieri in un cittadino sul presupposto della chiara condivisione di alcuni principi – la *civitas*, l'*imperium* e la *pax deorum*. Qui, però, vorrei richiamare ancora un altro tassello della grecità, che tra l'altro ci consente di traghettare immediatamente nella novità apportata dal «cristianesimo», quello rappresentato dalla cosiddetta civiltà «bizantina».

Io stesso ho fatto esperienza, se mi è consentita questa autocitazione, di questa persistenza bizantina nella coscienza attuale dei greci, per i quali in un certo senso l'orologio della storia sembra fermo al 29 maggio 1453, la caduta di Bisanzio in mano turca. Uno crede che la grecità sia solo Atene, il Partenone, Pericle, ma queste cose oggi i greci le chiamano «Keramides», tegole, ruderi. L'attuale spirito della grecità è anche altra cosa, è icone, Santa Sofia, ortodossia. Il greco oggi non si sente nemmeno più solo greco, è romano, bizantino e questo lo si può verificare in presa diretta persino in un superficiale *tour* turistico. Bisanzio era ancora Roma quando la Roma latina era in mano ai Visigoti, fu la raffinata cultura di Bisanzio a tenere viva l'eredità classica e lo spirito della romanità, ad



essere ancora «impero», avamposto e prosecuzione di una forte identità culturale, che ha resistito per mille anni dopo la caduta di Roma.

### *Da Atene a Gerusalemme*

Parallelamente alla civiltà greca, incentrata, come si è visto, sulla «filosofia», in una «enclave» mediorientale si sviluppava una civiltà ebraica, incentrata, a sua volta, sulla «profezia». Si usa anche contrapporre queste due forme di civiltà come quelle della visione e dell'ascolto, da cui se ne potrebbero naturalmente fare scaturire altre, ma alla radice di ogni loro differenza c'è la rispettiva concezione della religione, riconducibile a quella tra un dio inscritto dentro lo spazio della natura e perciò coincidente con essa, e un dio «creatore» che è volontà e persona, trascendenza e libertà e perciò *partner* di un «patto», per quanto asimmetrico, con il suo popolo, un dio che si «rivela» in una storia e si rende partecipe del dramma esistenziale che accompagna l'uomo nella sua vicenda temporale. È dentro queste coordinate che si può misurare la diversa concezione del tempo, ciclica da un lato e lineare dall'altro, che contrassegna le due opposte forme di civiltà, esemplarmente rappresentate tra l'altro dalle due figure idealtipiche di Ulisse e di Abramo, come ha mostrato Erich Auerbach nel capitolo iniziale «La cicatrice di Ulisse» del celebre saggio *Mimesis. Il realismo nella letteratura occidentale*. In sostanza la tecnica narrativa della Bibbia è un rifiuto della seduzione del visuale e nessun cedimento al dettaglio descrittivo, è puro rapporto verticale con una voce che chiama e a cui non resta che prestare obbedienza (*ob-audire*), cioè ascolto, attivo immergersi su un cammino indicato dall'alto.

E Dio disse ad Abramo: «Lascia la tua terra, il tuo luogo di nascita e la casa di tuo padre e va verso la terra che io ti indicherò» (Gen. 12, 1). Qui sono definite le condizioni per un viaggio inteso come radicale libertà, che, come si dirà in seguito, dopo più di qualche millennio, deve essere innanzitutto libertà dal possesso della terra (Marx), dal determinismo genetico della nascita (Spinoza), dal cosiddetto complesso edipico (Freud), per poter configurarsi come un'esperienza di viaggio senza assuefazione, intimamente legata a un'esperienza del tempo in cui non c'è ripetizione, ma ogni giorno dischiude uno scorcio nuovo di paesaggio. Appunto da una tale esperienza del tempo sono stati generati dopo lunga incubazione concetti come avventura, novità, sorpresa, originalità, creatività, rivoluzione, speranza – da cui per trasposizione «secolarizzata» quello «illuministico» di «progresso», che è ben altra cosa – etc. che sono diventati concetti chiave dell'era moderna.

Si aggiunga che gli Ebrei, a dispetto delle tante tragedie patite, non hanno una parola ebraica per «tragedia», che letteralmente prendono in prestito dal greco, pur avendone di equivalenti come catastrofe, disgrazia/disastro (*asson*),

distruzione/desertificazione (*churban*), oppure *shoah*, che è l'equivalente ebraico del greco olocausto, ma nessuno di questi termini significa ciò che vuol dire la tragedia greca, cioè un accadere malvagio inscritto nella struttura cieca del reale che investe l'uomo a sua insaputa e ne paralizza ogni capacità di iniziativa. In tale senso «tecnico» non ci può essere una tragedia ebraica. E questo spiega la differenza tra un profeta e un oracolo. «Tu sei un profeta, non un oracolo. Stai lì per ammonire, non per predire», dice Dio a Giona, a conferma che nell'ebraismo non c'è un concetto di tempo pre-ordinato, necessitato ad accadere, a prescindere da quello che cerchiamo di fare e facciamo, perché il tempo lineare non è il tempo della natura, ma della storia. E la stessa Bibbia non è rivelazione di una verità «atemporale», ma di una verità che è storia, si realizza attraverso il tempo.

«Quando giunse la pienezza dei tempi» è la formula linguistica utilizzata dagli autori neotestamentari per annunciare l'«evento cristico» paradossale che s'innesta sulla eredità ebraica e la porta a inaudita radicalità, anzi a una rottura trasformatrice. Si tenga solo presente la radicalizzazione che riceve il monoteismo ebraico, celebrato da tutta la grande poesia israelitica come l'esperienza di un Dio che si lascia coinvolgere nella storia del suo popolo, ne ha cura, si scommette per esso, a fronte della rivelazione cristiana della «paternità» di Dio verso tutti gli uomini o addirittura del suo comunicarsi attraverso la figura del Cristo nella forma del servo sofferente e crocifisso. Si pensi alla tesi di Schelling: «nel cristianesimo quanto c'è di più grandioso è appunto la discesa, l'abbassarsi di Dio. Un Dio confinato in una metafisica lontananza non giova né alla nostra mente né al nostro cuore», una tesi che non attesta solo una «tendress de Dieu» nei riguardi dell'uomo e nemmeno solo l'esperienza di una «chenosi» di Dio, quasi l'idea cabalistica di una «ritrazione» di Dio per far posto all'uomo, ma quella di uno scambio attuario tra il divino e l'umano, l'esperienza di una reale «appartenenza» di Dio con gli uomini e degli uomini tra loro racchiusa nel concetto di «figliolanza divina», una tesi che ha rappresentato la transvalutazione di ogni valore precedente e ha innescato quella inedita rivoluzione morale ispirata al rispetto di ogni uomo come «persona». Si potrebbe mostrare, ma non c'è qui spazio per farlo, che è dall'esperienza di «appartenenza» esemplarmente realizzata nel dispositivo «cristico» – l'unione della natura umana e di quella divina nella persona del Cristo – che si può ricavare, come da un «analogatum princeps», la condizione per il sorgere di ogni reale esperienza di storia, la quale è effettivamente connessione, trasformazione della distanza in vicinanza, osmosi temporale, comunicazione vivente, non certo un semplice serbatoio di esempi da cui attingere per la nostra saggezza di vita -la ciceroniana «historia magistra vitae»- che attesterebbe pur sempre una distanza e una separazione dal nostro presente. La storia, dunque, come radice attiva del presente, come dinamica trasposizione di passato e presente, appunto come un «nodo» inaggirabile e insieme fecondo della nostra condizione umana.

## *L'alchimia della storia europea*

Dalle analisi precedenti ne è risultato un diagramma delle tre fondamentali visioni del mondo, certo intrecciate con le loro molteplici tradizioni culturali e forme di vita, che hanno concorso alla formazione del successivo quadro europeo con le loro sovrapposizioni, interferenze, corrispondenze, amalgami più o meno taciti, più o meno riusciti. L'Europa è il racconto di questa avventura dai mille rivoli che confluiscono in un grande alveo, un'avventura ricca di imprevisti, di spessori e traversate, di continuità e rotture, di tessiture e dettagli, di una identità continuamente in via di identificazione, di scelte, ma anche di possibilità mancate attraverso le quali si è andata configurando e consolidando una sua fisiognomica tipica. Lévinas ha persino osservato che la cultura occidentale è caratterizzata da una «costitutiva ipocrisia», che non è «soltanto una spregevole mancanza contingente dell'uomo, ma la lacerazione profonda di un mondo legato ad un tempo ai filosofi e ai profeti», diviso tra la «misura di Atene» e il «parossismo di Gerusalemme». A un tale quadro si può aggiungere il contributo della civiltà islamica che è stata uno dei grandi veicoli attraverso i quali l'occidente latino è entrato in rapporto con il medio e l'estremo oriente, ha conosciuto nuove vie di comunicazione, nuovi prodotti e tecniche, senza dimenticarne l'imponente lavoro di traduzione, che ha consentito di riappropriarci della tradizione filosofica e scientifica greca, e le laboriose officine culturali sorte nei grandi centri di Spagna, Sicilia e Francia meridionale nelle quali tra il XII e XIII secolo sono state rese accessibili in latino le opere originali delle scuole e degli autori islamici.

Non è questo il luogo di selezionare con la memoria, ove mai fosse possibile, tutti gli eventi di questo lungo percorso segnato da fatti straordinari, ma anche dagli infiniti, piccoli casi del lavoro anonimo di chi, condannato a vivere dentro il tempo, accettandone la dura, ferrea legge, ha contribuito con intelligenza e fantasia, libertà ed empatia a diradare la vasta distesa di tenebre accumulata in lunghi secoli di civiltà da caverna. Si pensi solo, per fare un esempio, all'azione civilizzatrice del «monachesimo» esercitata nei secoli bui del primo millennio, al quale si può certo aggiungere l'azione politica, militare e culturale dell'impero carolingio, ugualmente importante per la formazione di un'identità europea. E poi venne il grande risveglio del XII secolo con la nascita di una civiltà letteraria delle corti, dei grandi ordini religiosi, delle meravigliose cattedrali gotiche, delle imponenti architetture teologiche e poetiche, della nuova rappresentazione pittorica giottesca in rottura con quella bizantina, dell'istituzione delle università e dei grandi dibattiti tra «fides» e «ratio» che le animavano, delle imprese artigianali, dei nuovi mercanti e dei primi banchieri, di quel complesso sviluppo della vita che andrà configurandosi come l'alba della nascita della borghesia e successivamente, attraverso percorsi mai puramente rettilinei, si svilupperà nella grande civiltà dell'umanesimo e del rinascimento italiano ed europeo, nelle nuove

forme di una religiosità inquieta, nell'avvento della nuova scienza e del successivo sviluppo industriale, nella grande stagione dell'illuminismo con i processi annessi di secolarizzazione della vita e di deflagrazione dei tradizionali assetti istituzionali e politici, nella travagliata questione del liberalismo ottocentesco e degli stati «nazionali», del darwinismo storico, del lavoro sociale e del dominio coloniale, per arrivare all'immane tragedia del cosiddetto «secolo breve» con l'«eclisse» della ragione», la devastazione di ogni valore «umano», l'abisso di una inaudita barbarie. L'ombra di questa desertificazione degli animi e della vecchia politica istituzionale sembrava in qualche modo rimossa a seguito dello slancio ricostruttivo postbellico e con la diffusione di un benessere che si annunciava inarrestabile, ma anche per il consolidarsi di un processo di unificazione «politica» – quanto meno in prospettiva – degli stati europei e più in generale di una successiva globalizzazione del mondo. Oggi sono sotto gli occhi di tutti le difficoltà nelle quali ci muoviamo. Quale possibile lezione trarne, seppure una qualche illuminazione «pedagogica» può venircene dal quadro sopra descritto, dopotutto «irenico» all'apparenza, anche se non ignaro della violenza che innerva la storia, e comunque consapevole di aver offerto solo «una» tra le tante prospettive di lettura – naturalmente da integrare con le altre – da cui poter guardare al vasto continente simbolico denominato «Europa»?

Vorrei accennare innanzitutto a una lezione di carattere generale, che da questa narrazione dell'Europa si proietta sul difficile mestiere del vivere, nel senso cioè di apprendere da essa che il vivere non si accompagna a una condizione di irreversibilità, a sicurezze che ci garantiscano da cadute nell'abisso della palude e perciò ci richiama a un vigile senso di controllo per sottrarci a dettagli conclusivi o a finali monolitici, a risultati disaggregati e unilaterali. Si tratta piuttosto di accettare con coraggio il destino del proprio tempo e affrontarlo ogni volta in maniera «responsive», cioè rispondente, per lasciar ancora evocare lo stato d'animo di chi si sintonizza con la domanda del tempo che lo interpella, uno stato d'animo che si è in qualche modo volatilizzato nell'equivalente italiano di «responsabile» diventato spesso un termine logorato dall'uso tecnico-moralistico.

Una seconda lezione si lega alla nostra stessa condizione di figli dell'Europa, cioè di soggetti che riconoscono in questo loro innesto non una struttura solenne e monumentale, che la trasformerebbe in una ideologia chiusa e irrigidita, peraltro in contraddizione, come si è visto, con il suo processo di formazione costituito da debiti e prestiti, conflitti interpretativi ed esperienze di dialogo, compenetrazioni e trasmutazioni, quasi il distillato di una combinazione alchemica, ma un fermento attivo di un grande ideale di vita destinato a incidere sulla catena delle generazioni future e a rimettersi continuamente in circolo, in un gioco che coinvolge tutti, in cui anche chi vince perde e chi perde non si annulla, ma si trasforma, riconquistando nuova identità e riaprendosi ogni volta al nuovo, da immaginare con passione e amore, come esercizio di «nobiltà dello spirito» che



accende appetiti e inquietudini, senza ingenerare sazietà alcuna.

Una terza lezione, infine, che si può ricavare dalla narrazione di questo viaggio alle origini della nostra civiltà è la presa d'atto, come si è già osservato, che noi ci troviamo sotto l'effetto di decisioni prese in un passato lontano e che quindi il nostro presente è il prodotto di una lunga maturazione, di una storia in cammino densa e aperta, forte e discreta, non un corpo inerte e fermo, ma l'orizzonte mobile dentro il quale si rende possibile e si chiarisce la nostra ricerca di andare alla radice delle cose stesse e di pervenire a una lettura «storica» di noi stessi, senza distorsioni e senza infingimenti, una lettura che, libera dalla presunzione di «autosufficienza» del presente, ci rende più modesti, ma anche più sicuri, perché resi consapevoli del gran lavoro che c'è stato alle nostre spalle e delle tracce attive che esso ha lasciato, quasi pietre miliari giunte fino a noi non scalfite dal tempo e fonti di illuminazione per il nostro futuro. L'insegnamento della storia, da intendere come un genitivo soggettivo, non ha affatto, dunque, il carattere di una trasmissione di nozioni, non è un modello cognitivo, ma è innanzitutto l'esperienza dei suoi segni impressi in noi, diventati a noi «consustanziali».

Questa è la nostra condizione di base, inaggirabile persino da chi non si riconosce in essa, in ogni caso essa costituisce il terreno ineludibile per ogni attivazione di una intelligenza del futuro, che è certo una componente non meno importante di ogni processo educativo, da richiedere anche «la forza di poter dimenticare» come aveva già osservato Nietzsche: «La massa di ciò che affluisce è così grande; il sorprendente, il barbarico e il violento si gettano così pesantemente, serrati in orribili ammassi, sull'anima giovanile, che essa può salvarsi solo con un'intenzionale ottusità». Ma questo buon uso della storia non ci è forse fornito dalla storia stessa del modello «Europa» – quantomeno osservato nei suoi momenti più alti e profondi – inteso come un «pluriverso», una forza plastica, aperta alle differenze senza perdita della propria identità, disponibile allo scambio senza rinunciare al proprio timbro individuale, proiettata sul futuro in un rapporto di fedeltà creatrice col proprio passato e perciò incline all'infinita autocorrezione che nasce da un vero dialogo? E non è questa, tra l'altro, una grande esperienza di vita e una grande lezione pedagogica, un «nodo» decisivo?



# Cultura cristiana e identità europea

SIRA SERENELLA MACCHIETTI

Ordinario Pedagogia - Università Siena/Arezzo

Questo brevissimo articolo intende sottolineare il contributo offerto dal Cristianesimo alla costruzione dell'identità europea e rivolge l'attenzione all'Insegnamento della Religione Cattolica (IRC) nelle scuole pubbliche statali e in quelle paritarie del nostro Continente, legittimando la sua presenza e rilevandone le potenzialità culturali ed educative.

## *Religione e diritto all'educazione*

La proposta dell'insegnamento della religione cristiana e quindi di quella cattolica nella scuola europea trova essenzialmente le sue ragioni nel dovere di questa istituzione di consentire a coloro che la frequentano di concretizzare il diritto alla *piena* educazione e quindi di realizzare un processo di culturalizzazione, che non può non mirare alla promozione della conoscenza e della comprensione della nostra civiltà.

A questo proposito giova ricordare che la religione è “cultura”, e che «è nata dalla natura stessa spirituale dell'uomo». E, poiché la conquista della cultura è un diritto di tutti, la possibilità di conquistare quella religiosa nella scuola deve essere offerta a tutti perché tutti hanno il diritto di conseguire il «massimo possibile di cultura e di educazione».

In merito alla questione della presenza dell'IRC nelle istituzioni scolastiche Giuseppe Lombardo Radice nella *Milizia dell'ideale* affermava che «una scuola incapace di esprimere un'idea del mondo sarebbe una inutile macchina di una cultura falsa, senza virtù che la avvivi e la raccolga e la organizzi tutta intorno a principi animatori supremi».

Con altre e diverse argomentazioni, rispetto a quelle del “laico” Giuseppe Lombardo Radice, a proposito dell'IRC scolastico, Aldo Agazzi sosteneva che «la religione deve trovare organica presenza nella scuola in quanto oltre che costituire una prospettiva culturale in sé e nel suo proprium “religioso” ... è presenza e partecipazione all'universo totale della cultura»<sup>1</sup>.

Infatti la religione «penetra fino alle radici emotive della natura umana, condiziona le reazioni abituali nella vita quotidiana e dà un particolare tono alla capacità raziocinante di una mente creativa. Così la tradizione religiosa, se abbraccia un'intera nazione, ne diventa uno dei tratti caratteristici, che poi viene perpetuato attraverso il processo educativo»<sup>2</sup>.

A proposito dell'Europa si può affermare che il cristianesimo «è la religione che ha consentito agli europei di guardare, anche nei momenti di pericolo, al loro

futuro». Grazie alla diffusione del messaggio cristiano l'Europa, quando l'impero romano si fece cristiano, cominciò «a coincidere con il cristianesimo e il cristianesimo divenne progressivamente la religione degli europei»<sup>3</sup>.

Oggi il nostro Continente si configura come «un laboratorio di diversità, di storie, di culture, di religioni che si intrecciano...» e si può legittimamente pensare che alla base della disponibilità di tanti cittadini europei a passare dalla multiculturalità all'interculturalità ci sia una fondamentale e intrinseca coerenza con il messaggio cristiano.

Pertanto la conoscenza di questo messaggio consente agli europei di «conoscersi», di conoscere la cultura dei loro Paesi e di comprendere le radici e i fondamenti antropologici, etici e valoriali di molte delle Costituzioni e delle Leggi dei loro Stati.

### *Scuola ed IRC in Europa*

Per conoscere la situazione dell'IRC nelle istituzioni scolastiche europee può essere utile ricordare i risultati di una ricerca promossa dal Consiglio delle Conferenze Episcopali d'Europa che è stata realizzata nel biennio 2005-2007 con l'intento di fotografare, di raccogliere informazioni e soprattutto di «promuovere consapevolezza e sensibilità, un sentire comune e un clima di cooperazione ecclesiale, anche attraverso la creazione di una vera e propria «rete» di persone che potessero scambiare conoscenze, esperienze, studi e passione»<sup>4</sup>.

La ricerca pertanto ha rivolto un particolare interesse all'aspetto qualitativo dell'IRC e il materiale che è stato prodotto ha consentito di rilevare che attraverso questo insegnamento entrano nella scuola... la concezione cristiana dell'uomo, il rispetto, l'attenzione, la premura per ogni persona e per la realizzazione integrale di ogni creatura di Dio, la cultura della speranza, dell'amore reciproco, del dono e della carità. Questa cultura «fornisce un valido contributo alla formazione sociale e civica delle persone in Europa e alla loro collocazione consapevole e da protagoniste nella società di oggi e di domani»<sup>5</sup>.

I risultati della ricerca hanno consentito di constatare che «nella maggioranza dei Paesi e delle chiese d'Europa esiste una avvertita distinzione tra Insegnamento scolastico della religione e catechesi», le quali sono «attività differenti che comunque trovano un raccordo interno all'azione pastorale»<sup>6</sup>.

Inoltre la ricerca ha permesso di rilevare che nel corso della seconda metà del Novecento nelle scuole statali sono cambiate le condizioni oggettive, le «ragioni», le finalità, i contenuti e le modalità didattiche dell'IRC che si è adeguato al cambiamento dei contesti educativi in cui si realizza ed alle varie legislazioni scolastiche ed ha gradualmente perduto il carattere di educazione confessionale. Questo insegnamento infatti è sempre più soggetto alle condizioni talvolta restrittive dei sistemi scolastici ed al cambiamento degli «stessi accordi giuridici vigenti tra stati e confessioni cristiane che sono soggetti a ricorrenti rinegoziazioni e ridimensionamenti» dovuti alle necessità di adeguarli «alle più recenti legislazioni in materia di libertà religiosa, di non-discriminazione, di difesa dei diritti umani»<sup>7</sup>.

Attualmente risulta che viene impartito un IR (Insegnamento della Religione) confessionale nelle scuole pubbliche di ogni ordine e grado nei seguenti Paesi: Austria, Belgio, Bosnia Erzegovina, Croazia, Finlandia, Francia (solo nelle regioni dell'Alsazia e della Mosella), Germania, Grecia, Inghilterra e Galles, Irlanda, Islanda, Italia, Lettonia, Lituania, Norvegia, Polonia, Portogallo, Romania, Repubblica Ceca, Serbia Montenegro, Macedonia, Slovacchia, Spagna, Ucraina, Ungheria.

Risulta anche che questo insegnamento ha varie denominazioni e che è obbligatorio «senza possibilità di alcuna alternativa in Scozia, Svezia, Islanda, Norvegia e Danimarca», tuttavia i genitori hanno il diritto formale di esonerare i loro figli dall'IR e in alcuni paesi esiste l'obbligo o la possibilità di scegliere una materia alternativa.

Per l'IR nelle scuole europee sono previste 1 o 2 ore settimanali e i programmi, quando si tratta di un insegnamento confessionale, sono definiti dalle Conferenze Episcopali dei vari Paesi... ed hanno un carattere culturale. Inoltre all'IR si domanda anche di far entrare nella scuola oltre all'apertura a Dio, l'attenzione per l'educazione integrale della persona e "l'esplorazione in ordine alle domande di senso dell'esistenza...", la sensibilità morale, la disponibilità al dialogo, alla convivenza pacifica e costruttiva, di favorire la conoscenza della cultura (etica, filosofica, artistica, giuridica, letteraria...) che il Cristianesimo ha prodotto e continua a produrre.

Facendo tesoro del Magistero del Beato Giovanni Paolo II, all'IRC si può chiedere non soltanto di porre in evidenza «il radicamento della fede cristiana nella storia passata del continente» ma anche di testimoniare «la sua perdurante fecondità, per gli sviluppi di incalcolabile valore – in campo spirituale ed etico, filosofico ed artistico, giuridico e politico – a cui essa può dar luogo nel cammino attuale delle società europee».

Inoltre all'IR si domanda di «aprire l'intelligenza e il cuore» delle giovani generazioni, di renderle capaci di comprendere il valore dell'"umanesimo cristiano", la cui affermazione può contribuire a dare all'Europa... non soltanto "un volto pragmatico" ma anche «un'anima capace di verità e di bellezza, di solidarietà verso i poveri, di originale slancio creativo nel cammino dei popoli»<sup>8</sup>.

<sup>1</sup> Cfr. S.S. Macchietti, *Pedagogia dell'infanzia ed educazione religiosa nella scuola materna*, in Aa.Vv., *La religione nella scuola materna*, La Scuola, Brescia, 1986, pp. 45-46.

<sup>2</sup> N. Hans, *Educazione comparata*, tr. it., Armando, Roma, 1965, p. 121.

<sup>3</sup> Cfr. J. Rován, *L'Europa. Idea e realtà*, Armando, Roma, 1968, p. 194.

<sup>4</sup> A. Campoleoni, *L'insegnamento della religione, una risorsa per l'Europa*, in CEI-Servizio Nazionale per l'IRC, a cura di, *Nella scuola a servizio della persona. La scelta per l'IRC*, ElleDiCi, Leumann (Torino), 2009, p. 138.

<sup>5</sup> Cfr. Gli Atti *L'insegnamento della religione risorsa per l'Europa*, ElleDiCi, Leumann (Torino), 2009, pp. 432 e ss.

<sup>6</sup> Cfr. A. Campoleoni, *L'insegnamento della religione, una risorsa per l'Europa*, in CEI-Servizio Nazionale per l'IRC, a cura di, *Nella scuola a servizio della persona*, cit., p. 141.

<sup>7</sup> Cfr. F. Pajer (ed.), *Europa, scuola, religioni. Monoteismi e confessioni cristiane per una nuova cittadinanza europea*, SEI, Torino, 2005, p. 12.

<sup>8</sup> Cfr. «Insegnamenti di Giovanni Paolo II», XVI, 1/1991, p. 781.



# L'Europa dell'educazione: oggi

PAOLO CALIDONI

Presidente del Comitato di Valutazione del Sistema Educativo del Trentino

Al di là dei riferimenti storici o delle aspettative ideali, come si configura oggi l'Europa dell'educazione?

Con alcuni flash cerchiamo di portare qualche elemento descrittivo utile ad illustrare la tesi, che condividiamo, presentata anche nel recente volume di Martin LAWN e Sotiria GREK, *Europeanizing Education – governing a new policy space*, Symposium, 2012: partita come proposta-sfida culturale, l'europeizzazione dell'educazione si è sviluppata come supporto alla costruzione di reti e scambi, mentre nel nuovo millennio si concretizza come soft-governance dei sistemi d'istruzione attraverso dati e confronti. Una governance che ha nella definizione di standard e benchmark, oltre che nella misurazione di in-put (finanziari) ed out-put (di apprendimento misurabili) il suo perno, nell'alveo degli orientamenti di organismi quali l'OCSE e la Banca Mondiale, che hanno sostituito Unesco e Consiglio d'Europa nell'egemonia culturale al riguardo. In breve, dall'Europa degli ideali dei padri fondatori nel secondo dopoguerra, si è passati all'Europa dei popoli fondata sugli scambi, la mobilità e la prospettiva sovranazionale di una 'Costituzione Europea', ma si è approdati – anche nel campo dell'istruzione (= education) – ad un prevalere dell'attenzione ai criteri di efficacia-efficienza, ai dati, ai risultati ed all'unificazione degli standard tecnici.

Considerato che le componenti richiamate (ideali, persone/popoli, dati) sono comunque sempre compresenti, sebbene con diversa rilevanza, è possibile anche una lettura 'sincronica' che le considera come 'gambe' o 'ruote' più o meno simmetriche dell'edificio 'Europa dell'educazione' o del processo di europeizzazione dell'istruzione.

## *L'educazione alla cittadinanza e la mobilità*

Il Consiglio d'Europa (che va ben oltre la pur allargata Unione a 25) ha proclamato il 2005 Anno Europeo della Cittadinanza attraverso l'Istruzione. "Nell'organizzare l'Anno il Consiglio d'Europa intende focalizzare l'attenzione sull'importanza dell'istruzione nello sviluppo della cittadinanza e la qualità della partecipazione in una società democratica". Una analisi organica delle forme dell'educazione alla cittadinanza nei Paesi Europei si trova nel Quaderno di *Eurydice* n. 24 del 2005 su '*L'educazione alla cittadinanza nelle scuole in Europa*' a cura di S.Baggiani e A.Turchi (<http://>

[www.indire.it/eurydice/documenti/quaderno\\_24.pdf](http://www.indire.it/eurydice/documenti/quaderno_24.pdf)). L'educazione alla cittadinanza, coerentemente con gli indirizzi europei, viene considerata a tre livelli:

- la vita quotidiana a scuola,
- la partecipazione degli alunni e dei genitori negli organismi democratici della scuola,
- la partecipazione della scuola nella società, che può comprendere: partenariati e scambi di alunni, giornate 'porte aperte' o feste, visite alle istituzioni vicine o ai gruppi della comunità, simulazioni di elezioni e di organismi democratici, raccolte di fondi per solidarietà, volontariato, stage professionali.

I progetti 'Comenius' (di cui quelli che si autodefinivano di 'cittadinanza europea' sono passati da 150 nel 2002 a 674 nel 2004-2005) sono considerati da Fiora Imberciadori (Coordinatore Nazionale dell'Agenzia Socrates Erasmus) come 'esperienze di cittadinanza europea realmente vissute' nelle quali "il filo conduttore del lavoro comune (tra scuole partner di paesi diversi) passa attraverso l'indagine storica, la cultura e le tradizioni, il patrimonio artistico, il gioco e lo sport, la letteratura e la musica, l'ambiente e gli alimenti". Vengono presentate anche alcune 'buone pratiche' che hanno avuto scuole italiane nel ruolo di coordinatore di progetti Comenius: sensibilizzazione alla cittadinanza europea, condividere la cittadinanza europea, i cambiamenti nella città a causa dell'immigrazione, scuola e istituzioni territoriali nella gestione dei problemi relativi all'integrazione delle minoranze etniche. Infine, sono segnalate esperienze di progetti Comenius che hanno avuto come *silent partner* anche scuole di paesi candidati all'ingresso nelle UE: The Children's Island; Pace: personaggi, eventi, immagini; Art of Living: arte ed educazione; European Culture without Borders: Steps towards European Integration, Arte e notizie dall'Europa; Children, Toys and Games. Le esemplificazioni di buone pratiche di educazione alla cittadinanza europea evidenziano una ampia gamma di riferimenti e significati, che la rendono insieme trasversale (interdisciplinare ecc.) e straordinaria (partenariati internazionali, viaggi e scambi, costruzione di siti web ecc.), pur interessando un significativo numero di scuole.

In questa prospettiva, di grande importanza è stata la *Carta dei diritti fondamentali* dei cittadini dell'Unione Europea (Carta di Nizza): dignità, libertà, uguaglianza, solidarietà, cittadinanza, giustizia. Questi diritti di ciascuno, che richiamano anche i doveri nei confronti degli altri, ispirano e danno senso all'istruzione per tutti in quanto strumento e occasione di consapevolezza e di esercizio di valori comuni. nella configurazione delle forme di esercizio della 'cittadinanza europea' che impegnano ed impegneranno le giovani generazioni, che la scuola e le istituzioni democratiche sono chiamate a coltivare e a far crescere. L'Europa, infatti, è, oggi, e sarà sempre più, lo spazio di cittadinanza aperto dall'istruzione. Al riguardo l'Unione ha promosso diverse iniziative specifiche (1000 Debates on Europe, *European Spring Day*, Futurum, e-twinning) in aggiunta ai programmi già consolidati (Youth, Socrates, Leonardo).

## Obiettivi, benchmark, risultati

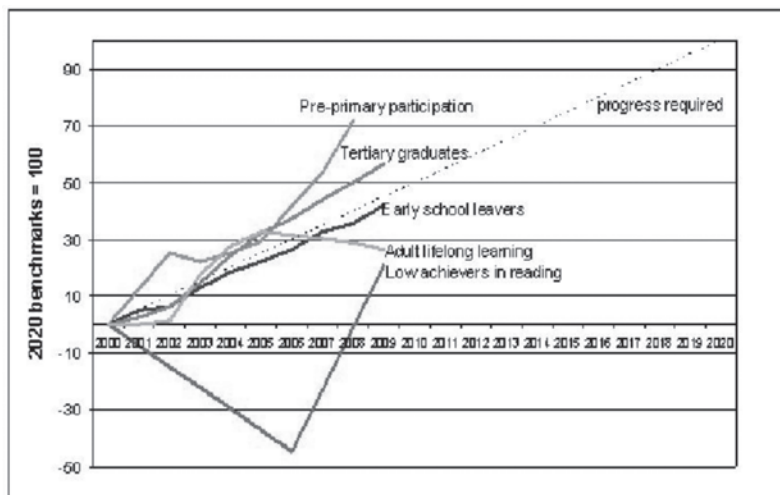
Un altro rilevante aspetto dell' europeizzazione dell'istruzione si è sviluppato a partire dalla delineazione nel 2000 della cosiddetta '*strategia di Lisbona*' che ha evidenziato il ruolo cruciale dell'istruzione per lo sviluppo economico sostenibile e la coesione sociale ([http://europa.eu.int/comm/education/policies/2010/et\\_2010\\_en.html](http://europa.eu.int/comm/education/policies/2010/et_2010_en.html)) ed ha posto per il 2010 significativi ed impegnativi obiettivi da raggiungere. In questa prospettiva, le *competenze chiave* che un sistema educativo di qualità deve poter garantire a tutti i suoi utenti, per metterli in condizione di affrontare con consapevolezza e responsabilità la loro vita di adulti, in una società globalizzata, tecnologica e multiculturale, sono:

1. La comunicazione in *lingua madre*, che si esplicita nella capacità di scrittura, di lettura, di comprensione dei testi e di comunicazione chiara ed adeguata del proprio pensiero;
2. Le competenze di base in *matematica, scienze e tecnologia*;
3. La *comunicazione in lingue straniere*;
4. Le competenze *informatiche*;
5. L'imparare ad imparare, vale a dire l'acquisizione del *metodo dell'apprendimento continuo*, che serve lungo tutto il corso della vita;
6. Le competenze *interpersonali, interculturali e sociali* e la competenza *civile*;
7. L'attitudine *imprenditoriale*, ovvero un abito mentale flessibile, adattabile ai cambiamenti e disposto ad un rischio sostenibile;
8. Un buon livello di *cultura generale*.

Varcato il crinale degli obiettivi di Lisbona 2010, peraltro avendoli solo parzialmente raggiunti, i sistemi scolastici europei si confrontano oggi con i 5 *parametri di riferimento per l'istruzione e la formazione da raggiungere entro il 2020*:

- almeno il 95% dei bambini tra i quattro anni d'età e l'inizio dell'istruzione dell'obbligo dovrebbe partecipare all'educazione della prima infanzia;
- la percentuale dei quindicenni con competenze rilevate attraverso le prove OCSE-PISA insufficienti in materia di lettura, matematica e scienze dovrebbe essere inferiore al 15%;
- la percentuale di giovani che abbandonano prematuramente l'istruzione e la formazione dovrebbe essere inferiore al 10%;
- la percentuale dei 30-34enni con diploma di istruzione terziaria dovrebbe essere almeno del 40%;
- una media di almeno il 15% di adulti (fascia di età dai 25 ai 64 anni) dovrebbe partecipare all'apprendimento permanente.

## Progressi realizzati alla luce dei benchmark 2020 per l'istruzione, evoluzione 2000-2009



Il monitoraggio è possibile grazie al sistema europeo di raccolta dati (v. Key Data Eurydice [http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/key\\_data\\_en.php](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/key_data_en.php)) che offre un quadro dettagliato e aggiornato e nel rapporto Education in Europe 2012 - ISBN 978-92-9201-242-7 [http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key\\_data\\_series/134EN.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/134EN.pdf) oltre ai benchmark 2020 considera ad esempio: prolungamento dell'istruzione obbligatoria; autonomia alle scuole; assicurazione di qualità nell'istruzione; attrattività della professione docente; finanziamento dell'istruzione; 'utilizzo delle TIC' [http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key\\_data\\_series/129IT.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/129IT.pdf).

La scelta di utilizzare alcuni dati rilevati dall'indagine OCSE-PISA per la definizione e la misurazione dell'avvicinamento al *benchmark* di Lisbona 2010 relativo alle capacità di lettura, competenza fondamentale per l'apprendimento nel corso della vita, rende assai rilevante il significato e l'uso politico dell'indagine. In questo modo, i dati divengono non solo elementi di conoscenza, ma strumenti di orientamento e valutazione delle politiche, ovvero strumenti di cosiddetta '*soft governance*' nel perseguire la scelta (strategica e di lungo periodo) del processo di convergenza europea. Strumenti e modalità di '*soft governance*' sono funzionali alla costruzione delle condizioni per l'assunzione di decisioni nell'ambito degli stati e delle regioni. A questo scopo l'informazione e la comparazione giocano un ruolo decisivo nella 'preparazione' delle decisioni e nel delineare le azioni. Per l'Italia, un significativo esempio di questa dinamica in campo scolastico è stato rappresentato, ad esempio, dal 'Quaderno Bianco dell'Istruzione 2007', a firma congiunta del Ministero del Tesoro e del Ministero della Pubblica Istruzione (2007), che, a partire dai dati comparativi (non solo OCSE-PISA), ha dettato un'agenda di politica scolastica di medio periodo.

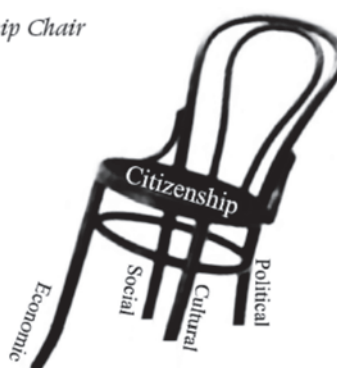


A questo scopo viene utilizzato un adeguato mix tra 'informazioni choc', che richiamino l'attenzione dell'opinione pubblica, degli *stakeholder* e dei decisori, e analisi accurate che sappiano andare nelle pieghe, rivelare elementi nascosti e cruciali sui quali puntare interventi correttivi e migliorativi. Analogamente può essere a livello di singola istituzione scolastica.

In sintesi, nell'attuale processo di europeizzazione dell'istruzione la decisione di investire nella raccolta di dati e confronti attendibili, mette a disposizione la risorsa 'conoscitiva' che consente di attivare processi di costruzione del consenso sulle diagnosi e le prognosi e di adottare decisioni che a loro volta vengono sottoposte ad analisi valutative in un processo circolare continuo. Si muovono in questa direzione, ad esempio, i già citati processi di convergenza europea, le pratiche d'implementazione delle 'legislazioni quadro', le politiche scolastiche a livello meso/regionale e micro/locale sempre più diffuse, che i critici bollano come tecnocrazia.

## Conclusioni

*The European Citizenship Chair*



Come risulta dalle informazioni presentate, la gamba 'economica' della cittadinanza europea sembra oggi essere la più presente nell'impostazione UE, con la conseguenza di uno sbilanciamento che deve essere colmato. L'immagine è ripresa da una interessante e utile pubblicazione congiunta CoE-UE del 2003, reperibile in rete ([http:// www.training-youth.net](http://www.training-youth.net))

Ma il senso dell'Europa dell'educazione evoca il cammino degli ideali e dei pellegrini europei, quello degli emigrati, quello delle occupazioni spagnole, francesi e austriache che hanno reso europeo anche il nostro paese. Il cammino della stessa Europa di oggi e di domani, dal 'sogno' e volontà dei fondatori (7 maggio 1950), alle vicende del 1989, al trattato per la Costituzione dell'Unione, all'allargamento non solo geografico-orizzontale ma anche verticale dai decisori e dall'economia ai cittadini e viceversa, nella prospettiva della sussidiarietà e dell'esercizio della cittadinanza. E anche il 'girare' zaino in spalla e inter-rail che avvince i giovani ed è il simbolo della raggiunta maggiore età e cittadinanza europea, appunto, oggi anticipato e facilitato – ma non sostituibile – dal 'navigare' in rete.

Una prospettiva che non può essere obnubilata dal prevalere della logica dei benchmark, che ne può essere strumento, ma non deve esaurire il fine dell'Europa dell'educazione e non solo dell'istruzione.

# Europa: le forme del gigante\*

MARIO FERRACUTI

già università Cattolica PC/MI

## 1. Dal sogno alla realtà

Quali emozioni avranno provato Mazzini, Garibaldi, Cattaneo, Cavour – per citare pochi illustri risorgimentali – dinanzi alla realtà di una Italia che si era andata strutturando secondo gli elementi essenziali che danno forma ad una Nazione? Non è difficile pensare che le loro emozioni siano state più forti e profonde rispetto a quanto noi, oggi, riusciamo a sentire per l'evento dell'unità europea. Il sentire è sempre correlato alla "quantità" della speranza e della sofferenza investite per la riuscita di una causa. Le vie tortuose e sanguinanti dell'unità nazionale non sono certamente paragonabili alla pur sofferta progettazione politica e istituzionale dell'Europa unita. C'è, poi, il disincanto e la pigrizia dell'uomo contemporaneo, anche rispetto a grandi eventi, che contraddice il sentire appassionato dell'uomo risorgimentale.

Tuttavia anche se la realtà della costruzione europea non è stata una forte avventura del cuore, è stata, certamente, una grande impresa della mente e della volontà per il *civis europaeus* che, in quest'ultimo decennio, ha saputo trasformare il sogno di una Europa vagheggiata nella realtà dell'Europa Unita.

Quant'acqua sarà passata lungo i fiumi europei del Danubio, del Volga, del Rodano, dell'Elba, del Po, da quanto i grandi europisti hanno cominciato a sognare e disegnare i profili di una Comunità Europea? Chi non ricorda il sogno intellettuale di Kant o quello più romantico di Mazzini, o più culturale di Carlo Cattaneo fino ai grandi "manifesti" del dopoguerra come quello di Altiero Spinelli, *Il Manifesto di Ventotene* del 1945 o, nello stesso anno, quello di Campagnolo con la *Repubblica Federale Europea*?

Era però necessaria una morte, la distruzione di un "muro" per ricreare "fenicamente" dalle ceneri delle lacerazioni nazionali il solido corpo dell'Europa Unita; per dare, con quell'accelerazione della Storia di cui parla Daniel Halevy, un profilo, un volto all'Europa, il più possibile, vicino ai sogni degli antenati e, allo stesso tempo, il più rispondente alle istanze politiche e culturali di un'Europa moderna. Che è già diventata una realtà in espansione ora che il progetto mira a lambire, anzi a superare, i confini dell'antico Continente.

Senza rincorrere, in modo tassonomico, l'elenco di tutti gli Stati che

compongono l'Unione, dopo quelli che hanno costituito il nucleo fondante la struttura europea, si può registrare la candidatura di molti altri Paesi che dal Nord della Lituania si estenderanno oltre le danubiane Porte di Ferro dei Carpazi fino all'Isola-Stato di Cipro, per un totale complessivo di 25- 27 Stati che daranno *forma gigante* e unitaria allo scacchiere europeo e imporranno cambiamenti strutturali ai metodi di conduzione politico-amministrativa e di distribuzione delle ricchezze tra regioni ricche e regioni povere. Così nel 2004 la riunificazione del continente, diviso per mezzo secolo dalle intese di Yalta, sarà una realtà, anzi una nuova grande realtà geopolitica.

Questo rappresenta, per così dire, la ricomposizione del mosaico, "la forma materiale" dell'evento. Ma ogni evento trascende sempre gli aspetti puramente materiali per elevarsi a "forma spirituale" dell'evento stesso.

L'Europa si è data nell'anno 2001, una moneta unica che non rappresenta un semplice dato di finanza e di contabilità, un fatto di scambio di beni strumentali ma, per la densità della sua funzione simbolica, diventerà sempre più pervasiva di mondi culturali: dalle relazioni umane ai rapporti interculturali, dalla semplice alfabetizzazione all'apprendimento di livelli di cultura e civiltà.

Mancava una veste giuridica. Ebbene è già in preparazione una Costituzione di 414 articoli che sostituirà i Trattati e che, fra le tante innovazioni significative, prevede l'istituzione della doppia cittadinanza (europea e nazionale) e la creazione di un "Congresso dei popoli d'Europa. C'è incertezza sul nome. Si chiamerà: Comunità europea? Unione Europea? Stati Uniti d'Europa? O Europa Unita come vorrebbe il Presidente della Convenzione Europea Valéry Giscard d'Estaing?

Quello del Nome è certamente uno dei più piccoli problemi. Ciò che conta è la grande "forma" oramai acquisita al grande gigante europeo. Ma non basta la semplice forma, l'Europa ha bisogno di una "forma sostanziale", di una vera "entelechia", di un'anima che informi la sostanza dell'intero corpo europeo trascendendo la somma delle anime dei singoli Stati.

## 2. *Un umanesimo per il nostro tempo*

Ma quali forme dovranno abitare questa nuova casa che l'uomo moderno s'è costruita con le stesse speranze sul futuro di una giovane coppia che predispone la sua nuova casa? Questa casa è ancora in disordine e in fibrillazione. Dopo l'11 settembre, evento più spaventoso della stessa guerra per la sua inafferrabilità psicologica, mi viene in mente l'*Angelus Novus* di Benjamin: l'Angelo che si volta a guardare un mucchio di macerie. Si percepisce una angoscia che pervade il Continente. È angoscia di cambiamenti strutturali, di rimescolamenti etnici, di insicurezza sul futuro poiché sembra che siano venuti a mancare gli "sfondi" significativi di un tempo. E, per di più, non disponiamo se non di un "pensiero debole" e di una "debole coscienza etica" per dare risposta a problemi di drammatica attualità che investono tutti gli aspetti della vita e della società.

L'uomo del post-moderno sembra aver distrutto le "armonie" del passato che davano una giusta forma a tutte le espressioni del reale. A pagare sono soprattutto i giovani il cui mondo appare spesso opaco, precario, frammentato, povero di significato. E una casa dove i giovani soffrono il disagio non ha grandi prospettive sul futuro.

Per questo è fondamentale che la nuova casa europea sia abitata da "forme educative" nuove ed efficaci che ne rafforzino le fondamenta.

L'educazione del passato, non solo in Italia, era sovente costruita nel culto dell'*hybris*, della potenza, della competitività dove ogni cittadino diventava il custode di sé e del piccolo spazio che abitava. La nuova Europa slarga l'orizzonte dell'uomo e della sua educazione fino a rintracciare le migliori radici della sua storia. Una educazione europea esige ritorni sul passato per verificare il presente e organizzare il futuro. Oggi una delle urgenze più impellenti è la ri-umanizzazione dell'uomo europeo fondata sulla *pietas*

I romani costruiscono la loro "*res-publica*" sul concetto di *pietas*: "iustitia erga parentes pietas nominatur. Est enim pietas iustitia adversus deos" e noi aggiungiamo "adversus naturam". Enea adempie scrupolosamente agli impegni di figlio e ai doveri religiosi, Lucrezio inizia il *De rerum natura* con l'inno alla dea Venere fecondatrice della natura. E Rousseau chiama la *pietas*: "primo sentimento relativo che commuove il cuore umano secondo l'ordine della natura" e in base a ciò invita il maestro a promuovere in Emilio "la bontà, l'umanità, la commiserazione, la beneficenza, tutte le passioni attraenti e dolci che piacciono agli uomini".

E allora noi pensiamo che tra i tanti compiti cui è chiamata la scuola, nella edificazione della "casa europea", uno assume significato eccezionale non tanto perché innovativo quanto perché sperimentato fin dall'inizio della civiltà occidentale: la *pietas* al posto dell'*hybris*, un neoumanesimo sul quale la scuola possa aprire interessanti prospettive "per una Europa non delle banche e delle finanze, ma dell'educazione".

\* N.B. Ho riprodotto alla lettera il mio editoriale pubblicato nel n°21 del Nodo, 15 Dicembre 2002. Perché? Dopo 10 anni non vedo nessun cambiamento. L'Europa è sempre una danza di banche affannate che sovrastano o accultano l'anima europea.





# Un nuovo cittadino per il vecchio continente. Elogio della creatività

BRUNO ROSSI

Ordinario di Pedagogia - Università Siena/Arezzo

La creatività merita di essere accreditata come principio-guida dal quale attendersi un contributo significativo in fatto di ricostruzione culturale del nostro continente. È fondato ritenere che la realizzazione del futuro dell'Europa sia da consegnare anche alla creatività. Questa può aiutarne lo sviluppo complessivo e valorizzarne la posizione nel contesto internazionale.

La creatività è una *forma mentis* che meglio di altre consente di prosperare nelle stagioni future. È una *mentalità* che più di altre sa rendere possibile, al singolo e alle comunità, una partecipazione centrale nei differenti contesti e settori sempre più accelerati, turbolenti, imprevedibili, competitivi, tecnologizzati, innovativi. È un processo generatore di nuove buone idee. È un *asset* importante dello sviluppo economico. È una risorsa indispensabile per l'Europa postmoderna, che ha necessità di crescente capitale umano creativo per fronteggiare le sfide della società della conoscenza.

La creatività è produttrice di nuova cultura. Creatività e cultura si costituiscono pilastro, oltre che della qualità innovativa, della qualità sociale. L'*umanesimo della creatività* può rappresentare l'ideale in virtù del quale realizzare una nuova realtà storica, sociale, civile, una comunità europea libera, democratica, economicamente sviluppata, culturalmente viva.

La creatività, pedagogicamente tematizzata, non viene a disegnare un umanesimo dallo sterile volto utopistico. Bensì è in grado di delinearsi come un'idea "profetica" provvista di un'incisiva reale forza promozionale della libertà e dell'imprenditorialità umana, della rigenerazione e del progresso delle comunità. Porre l'accento sul suo potere di presagio e di realizzazione di una neocultura europea umanistica serve anche a contrastare le conclusioni di coloro che l'hanno tacciata di utopismo o di astrattismo, di retorica o di inconsistenza referenziale, di fuga in avanti o di evasione dalla realtà, ignorando che il volto dell'utopia non è tanto quello dell'illusione e dell'impossibilità quanto quello della creatività e della possibilità. In gioco non è un utopico viziato di irrealizzabilità e irrealtà, bensì un utopico che ha il pregio di restare saldamente ancorato alla situazionalità storica, sociale, civile e culturale assunta ad oggetto di analisi critica e che ha la forza di accendere processi costitutivi di neoumanesimo.

La persona con i suoi poteri e la sua capacità di produrre l'utile inedito sta diventando progressivamente la chiave di volta del processo di cambiamento e

sviluppo. Gary S. Becker, Premio Nobel per l'Economia (1992), sostiene che la riduzione della disuguaglianza umana, al pari della crescita economica, dipende in larga misura dagli investimenti differentemente compiuti in capitale umano creativo. Daniel Kahneman, Premio Nobel per l'Economia (2002), avverte che il benessere, lungi dal coincidere con la ricchezza materiale, finisce con l'essere ampiamente generato, oltre che dalle emozioni e dal senso di autorealizzazione, dalla creatività che il soggetto è in grado di manifestare nei diversi ambienti esistenziali.

Sempre più la vicenda quotidiana esige livelli elevati di agentività creativa e inventività innovatrice, chiede atteggiamenti e comportamenti agiti in termini discrezionali e non prescrittivi, reclama la pratica continuata del potere di iniziativa e di sperimentazione del nuovo e del possibile, sollecita condotte divergenti mediante cui riuscire in maniera efficace a far fronte al problematico e all'ignoto, al precario e all'inatteso, al variabile e all'inusuale, domanda capacità di anticipare i cambiamenti piuttosto che inseguirli o adattarvisi, chiede la disposizione all'invenzione e al progetto, al rischio e alla flessibilità, valorizza la capacità di tradurre gli ostacoli e le minacce in opportunità.

In maniera crescente sono domandate immaginazione, avventura, capacità di esplorazione, intelligenza interpretativa e riflessiva, grazie alle quali generare il non ideato e il non prodotto, prefigurare il domani, creare il futuro, inventarlo piuttosto che scoprirlo, oltrepassare l'esistente per progettare nuove forme contestuali in cui agire. La capacità di avventurarsi produttivamente nei territori e nei percorsi del *possibile*, di rispondere efficacemente al permanente bisogno di innovazione, di saper cogliere le sfide e di inventarsi le sfide anticipando risposte e soluzioni è considerata condizione irrinunciabile per il successo.

La persona creativa sa rispondere a queste indifferibili necessità. Al principio della creatività sono coesenziali la "sovversione", che distrugge l'ordine costituito, la produzione di "disordine", la progettualità e l'oltrepassamento dei modi ortodossi di sperimentare il mondo, lo scompaginamento delle routine e delle rappresentazioni consuete, la liberazione dalle scelte abituali e obbligate, la transizione dal reale al possibile, l'audacia utopica e l'istanza di dare vita a condizioni culturali e sociali "insolite", la pratica di condotte "lateralì" e "trasgressive".

Il valore e la qualità, la produttività e la forza competitiva di una nazione (di un continente) trovano sempre più la loro origine nell'intelligenza e nella creatività, nelle idee innovative efficaci e nel loro uso intelligente, nella capacità di produrre il nuovo utile. Lo sviluppo sociale, economico e culturale si configura sempre più inseparabile dal potere creativo delle persone. Oggi si afferma chi genera il maggior numero di idee migliori. L'azienda (il paese, il continente) di successo è una realtà in costante evoluzione sia nei prodotti e nei servizi che offre, sia nei processi che li sostengono.

La realtà economica attuale, sempre più disegnabile come *imagination economy*, reclama la promozione della disponibilità al cambiamento e della capacità di pensare ed agire creativamente al suo interno. Il progressivo irreversibile

concretizzarsi dell'economia della conoscenza richiede in misura più consistente comportamenti contrassegnati da flessibilità e propositività, iniziativa e innovazione continua. Lo sviluppo si configura sempre più inscindibile dal potere creativo delle persone. In misura crescente al capitale umano creativo si guarda come al fattore che rende possibile l'innovazione e pertanto la trasformazione del possibile in fattibile, delle idee in progetti e in prodotti.

Innovazione e competitività sono fattori sempre più interconnessi. In assenza di una consistente capacità di innovare, con difficoltà il sistema economico è in grado di realizzare forme di competitività sostenibile all'interno dei mercati globali. Mentre ieri l'innovazione rappresentava una condizione di sviluppo, oggi rappresenta una dei principali fattori di sopravvivenza. Non c'è crescita economica senza innovazione e non c'è innovazione senza creatività. Non è un caso che l'Unione Europea abbia proclamato il 2009 Anno europeo della creatività e dell'innovazione.

L'evoluzione impone una cultura dove creatività e innovazione sono incoraggiate e potenziate. L'elevata forza progettuale e risolutiva, generativa e innovativa che la creatività è capace di manifestare spinge ad avvalorarla quale ideale e quale risorsa da sviluppare mediante processi formativi tramite cui sfidare qualitativamente il presente e il futuro.

Non sfugge, conseguentemente, l'importanza della cura della creatività, della coltivazione di una mente creativa, di un'educazione della creatività e alla creatività, in particolare allorché si è acquistata la consapevolezza del potere risolutivo di tale motivo portante, nel momento in cui cioè ci si è resi conto che la creatività si rivela capace di esprimere una sufficiente *vis* progettuale e trasformativa necessaria per attuare un processo "rivoluzionario" grazie al quale l'essere umano, realizzandosi architetto e regista della propria esistenza, possa provvedere ad una sua diversa destinazione.

La creatività si affievolisce se non è coltivata con la formazione, se non è sostenuta da una cultura educativa e sociale che apprezza il nuovo, l'originale, lo straordinario, il bello, che attribuisce valore al merito, all'ingegno, all'intraprendenza, alla disponibilità ad apprendere. Al riguardo, la formazione della *persona creativa* ha bisogno di responsabilità e interventi corali, di collaborazioni continuate tra le differenti culture educative. Parimenti, la costruzione dell'*Europa creativa* ha bisogno di una specifica politica culturale condivisa e perseguita dagli stati membri.



# *Etica come scienza del comportamento*

AMALIA GISOTTI GIORGINO

Docente Università di Bari "A. Moro"

Etica è una parola antica e nuova, quanto mai attuale per quella nostalgia che dell'etica abbiamo, per quel bisogno che dell'etica avvertiamo.

Le nostre Società sono divenute più complesse, plurali nella loro composizione, attraversate da conflitti e da contraddizioni.

Ci sono situazioni insolite (crisi dei valori, crisi delle istituzioni, corruzione) e nuove situazioni create dallo spostamento di popolazioni. Si pongono problemi nuovi in un mondo in cui le distanze si sono accorciate, le culture si sono approssimate e le frontiere hanno conosciuto nuove aperture.

La mondializzazione è evidente e onnipresente.

Il movimento di capitali nell'economia si è accentuato paurosamente creando ingentissimi spostamenti di risorse da un capo all'altro del mondo. Anche perché tutto avviene virtualmente.

Il concetto di "poteri globali" esprime una realtà emergente ma già consolidata, mentre il concetto di "cittadinanza globale" resta vuoto, lontano, rappresenta ancora una illusione.

Svincolata dalle briglie politiche e dai vincoli locali, l'economia globale ed extraterritoriale produce un divario sempre maggiore, quanto a ricchezza e reddito, tra i settori più ricchi e i settori più poveri della popolazione mondiale. Determina anche il fenomeno della disoccupazione in ampie fasce della popolazione che rimangono escluse dal lavoro normalmente riconosciuto utile. Il lavoro nero si diffonde.

Il futuro appare incerto sul piano economico come stiamo vedendo e vivendo.

Questa economia dell'incertezza si accompagna al nichilismo e al cinismo degli uomini e delle donne del nostro tempo, alla miopia o all'assenza dei loro progetti di vita, alle banalità dei loro desideri, all'egoismo e all'indifferenza nei confronti dei bisogni dell'altro.

Eppure dobbiamo perseguire "la cittadinanza globale". Dobbiamo imparare a vivere insieme in un mondo multiculturale, pluralista e multietnico. Dobbiamo imparare a convivere.

C'è bisogno di una nuova etica civica, in grado di affrontare la povertà vicina e globale, di restaurare i diritti umani, di aprirsi all'altro attraverso valori forti quale appunto la solidarietà che ha come riferimento universale la persona umana.



Ma che cosa intendiamo per etica?

Dal greco *ethos* (norma di vita), l'etica è la dottrina speculativa che si occupa del comportamento pratico dell'uomo di fronte ai due concetti del bene e del male.

Di fronte all'altro non è più sufficiente la tolleranza. Oggi servono riconoscimento, accettazione, inclusione. E per questo non bastano più le buone parole. Occorrono istituzioni capaci di produrre le condizioni personali e sociali del riconoscimento.

Nell'articolo 54 della Costituzione troviamo le parole «disciplina e onore». Perché? I Costituenti, evidentemente, manifestavano la sensibilità di evidenziare un ordine giuridico che si affidava non solo alle regole formali, ma alla costruzione di un ambiente civile all'interno del quale potessero essere esercitate «le virtù repubblicane». Erano evidentemente consapevoli che il diritto ha un limite: quello di non economizzare mai l'etica.

Dobbiamo forse tornare ad attingere dai classici del passato l'etica per il futuro.

Le leggi devono avere una risonanza interiore «come, dice il Socrate del *Critone*, ai seguaci dei Coribanti sembra di udire il suono dei flauti». Così i seguaci delle leggi devono udire il suono dell'etica che del diritto è quella radice che alimenta e deve alimentare i sistemi delle leggi e degli ordinamenti.

La parola che dice il diritto è parola vera solo se essa non dice se stessa, ma il suo significato e il suo significato è l'etica. L'etica è silenziosa, ma solo essa può scuotere alle basi le istituzioni e farne cose umane vere e vive.

Se il diritto non è capace di questa risonanza allora il diritto è solo una tecnica e allora non è più diritto e da esso si può e si deve dissentire.

L'*Apologia di Socrate*, scritta da Platone, è formalmente un discorso giudiziario, ma si stacca volontariamente dalle caratteristiche peculiari del genere per far emergere un Socrate, aspramente critico degli uomini politici della democrazia ateniese, ma spregiudicato propagandista di una religione, di una morale e di una politica giusnaturalistiche.

Anche se qualcuno gli avesse promesso di smettere dalla sua ricerca di uomini più sapienti di lui, con la promessa di mandarlo assolto, mai avrebbe accettato di abbandonare il compito che Dio gli aveva assegnato: quello cioè di incitare i suoi concittadini a non preoccuparsi delle ricchezze, della fama, del prestigio sociale, del denaro piuttosto che della saggezza e della verità.

E per non venir meno a questi compiti di stimolo morale, bevve la cicuta lasciando ai posteri un messaggio forte di libertà, un richiamo alla imperatività della legge morale, un esempio di coerenza politica scevra da compromessi, ma fedele al principio di giustizia che aveva guidato tutta la sua vita.

È lo stesso esempio che ci dà Antigone "gloriosa", come canta il coro, che rispose con la convinzione dell'etica alla coercizione della legge che le vietava la sepoltura del fratello Polinice. Con ciò animando e mediando il mondo del *krátos* col mondo dell'*ethos* della cui tensione il diritto vive e per la quale tensione l'uomo può anche morire. Ne morì anche Antigone, come Socrate.

«La fonte principale di giustificazione della disobbedienza civile è l'idea

rigorosamente religiosa, in seguito laicizzata nella dottrina del diritto naturale, di una legge morale che obbliga ogni uomo in quanto uomo, e come tale obbliga indipendentemente da ogni coazione, e quindi in coscienza». Questo più tardi il commento di Bobbio.

Ancora oggi, i grandi movimenti di disobbedienza civile, da Gandhi a Luther King hanno avuto una forte impronta religiosa e, se hanno disatteso la legittima autorità, lo hanno fatto per obbedire alla legge più alta del proprio essere, quello della coscienza.

Il problema fondamentale dell'etica è il che cosa è bene per l'uomo. Concetto mirabilmente contemplato nell'*Etica Nicomachea* di Aristotele della cui lezione dovremmo essere attentissimi uditori.

Per lo Stagirita il problema fondamentale dell'etica è il bene dell'uomo che è «ciò cui ogni cosa tende». La città non ha altro fine che il bene dell'uomo dice Aristotele. Dunque la morale è la politica nel senso forte della parola che detta alla città il suo fine. In altri termini la vera politica è la morale. *Nomos* ed *ethos* vanno assieme. E l'etica si avvale di quella scienza pratica che egli chiama *phronesis*, cioè di quella saggezza, di quella razionalità che ci aiuta a mettere in pratica le virtù per il bene dell'uomo e della comunità (*polis*).

Tra le virtù etiche la più importante è la giustizia che consiste nel rispetto dell'eguaglianza il cui culmine è l'equità, cioè la capacità di realizzare la giustizia nel modo particolare superando così con intelligenza l'inevitabile approssimazione della legge universale.

E qui non posso esimermi dal citare John Rawls e il principio di differenza o di discriminazione positiva che permette di dare di più a chi ha di meno, concetti che ritroviamo oggi, nel suo interessantissimo trattato *La giustizia come equità*.

E così, lungo i secoli, si arriva a Kant e a quel prezioso riferimento che è la *Fondazione della metafisica dei costumi* dove egli pone le basi e i fondamenti della metafisica dei costumi.

Nell'agire l'uomo non ha soltanto gli impulsi che vengono dalla sua natura sensibile che lo portano ad agire in un certo modo; egli sente anche nella sua coscienza la voce del dovere che gli comanda di agire diversamente.

Che cosa ci comanda il dovere o meglio come ci ordina di agire? Il dovere morale ci ordina di agire universalmente e cioè come vorremmo che tutti agissero anche nei nostri confronti.

Questa legge che troviamo nell'imperativo categorico – «Agisci soltanto secondo quella massima che tu puoi volere nello stesso tempo divenga una legge universale» – non è imposta da nessuna autorità estranea perché è imposta dalla stessa ragione. La moralità è autonoma, è *a priori*; chi agisce moralmente agisce secondo una legge postagli dalla sua stessa ragione. È cioè libero, non servo. Il dovere rivela la libertà morale, l'autonomia, la dignità della persona umana capace di determinare il libero arbitrio e lo rivela con la pura ragione che è oltre la natura sensibile, è cioè metafisica. L'imperativo categorico è insoluto e incondizionato e rappresenta l'unica condizione perché possa darsi un agire morale.

Dunque la moralità e l'umanità in quanto capace di moralità è ciò che ha

dignità. Gli esseri umani, che si chiamano persone, esistono come fini in se stessi. Da qui l'imperativo pratico: «Agisci in modo da trattare l'umanità così nella tua persona come nella persona di ogni altro sempre come fine e mai semplicemente come mezzo».

Il dovere di cui parla Kant negli imperativi categorici non è il dovere che costringe in forma deterministica, ma il dovere liberamente seguito che ha la libertà come suo presupposto. Non possiamo saper ciò che è bene, dice Kant, ma abbiamo dei presupposti su cui misurare le nostre azioni e per riconoscerne la intrinseca bontà: la possibilità di universalizzare i nostri atti nel rispetto della persona.. Una risposta, la sua, che affonda nell'*humus* più profondo della condizione umana, in quell'intreccio di necessità razionale e di libertà morale in cui la persona trova la sua consistenza.

Un grande monito, dunque, una grande lezione, quella di Aristotele prima e di Kant dopo; una lezione che continua nei secoli a determinare il diritto anche nel filone della filosofia pratica dei nostri giorni. Mi riferisco al postkantismo e al neoaristotelismo.

Fra i contemporanei vorrei ricordare su Emmanuel Lévinas.

Assai suggestiva è la risposta che ci viene da Lévinas con l'etica del volto. Lévinas parla dell'etica come responsabilità e vede nel volto dell'altro il biblico: «tu non ucciderai». Il volto dell'altro è portatore del comando di Dio. Nella nudità del volto altrui è l'unica traccia di Dio, che è infinita e incondizionata volontà etica.

L'etica non è corollario della visione di Dio, ma è questa visione stessa.

La presenza dell'altro è comandamento, è richiesta di giustizia, assegnazione di responsabilità, condizione di pace.

La pace deve prodursi, dunque, come un pensiero della vigilanza, pensando, cioè, all'altro, al povero, al diverso, allo straniero e salvaguardando la sua stessa alterità. Il problema del produrre la pace è sì politico, ma di una politica che ha bisogno di un radicale capovolgimento che, prima che politico, è culturale ed etico.

E concludo questo mio excursus filosofico con un preciso riferimento all'etica cristiana, un'etica che esalta il valore dell'altro come prossimo.

Il Cristianesimo ha portato una nozione nuova, decisiva, rivoluzionaria nel concetto di persona. La persona è un fine mai un mezzo. Tale dignità assoluta e infinita le appartiene. Al di sopra delle persone non domina la tirannia astratta di un Destino indifferente alle sorti individuali, ma un Dio che ha pagato di persona per assumersi e trasfigurare la condizione umana.

L'unità del genere umano viene per la prima volta affermata nella sua pienezza e doppiamente confermata: ogni persona è creata a immagine di Dio.

Assai suggestivo è il richiamo di Bobbio alla «grande svolta che ebbe inizio in Occidente dalla concezione cristiana della vita, secondo cui tutti gli uomini sono fratelli in quanto figli di Dio».

La storia collettiva dell'umanità acquista un significato cosmico. La persona è capacità di apertura infinita, luogo di convergenza e radice dell'insieme degli altri.

Il mondo occidentale, anzi il mondo intero, ha appreso dal Cristianesimo la

verità del valore assoluto della persona. Vi è dunque un primato onto-assiologico che arriva al diritto che potremmo chiamare “diritto fraterno” in quanto diritto del prossimo perché tutti gli uomini sono fra loro simili e quindi prossimi fra loro e vicini a Dio.

La categoria principale del diritto, in quanto diritto del prossimo fra prossimi, è la carità. La carità, in questo modo, non è una virtù estranea alla giuridicità; è una forma coesistenziale che interagisce dialetticamente con il diritto; anzi esprime un momento culminante dell’esperienza giuridica nel comandamento: «Ama il prossimo tuo come te stesso»; comandamento che rifulge nella regola aurea: «Non fate ad altri ciò che non vorreste fatto a voi».

È questa etica cristiana che può portare a quella idea di universalità che è la capacità comune a tutte le specie di comunicare e di comprendersi reciprocamente.

L’idea di universale va di pari passo con quella di solidarietà. L’universale è la sollecitudine per ogni uomo specie per il più povero e il più fragile.

Questo insegnamento, che viene dal Cristianesimo, non può non essere riconosciuto anche dai non credenti.

L’umanità voluta dal Creatore è plurale e la sua ricchezza deriva da questa diversità.

Ho fatto ricorso alla filosofia, e in particolare alle grandi filosofie del passato, perché la *sophia*, che è sapienza, che è il dire e il fare cose vere, stabilisce la forma di ciò che è l’etica, un agire cioè che si fa guidare dalla verità e che è in relazione con l’intera cultura umana.

Ne abbiamo bisogno per recuperare i valori della solidarietà, della responsabilità, del rispetto, del dono verso i più disagiati; per comporre alterità, connessioni, distanze, meticcianti, tutto un mondo plurale ed esercitare quell’arte del convivere in vista della civiltà del convivere che è la grande speranza umana e religiosa del nostro tempo.

#### *Bibliografia*

- 1) Aristotele, *Etica Nicomachea*, trad.it., Rusconi, Milano 1996.
- 2) Bauman Z., *La solitudine del cittadino globale*, Feltrinelli, Milano 2000.
- 3) Bobbio N., *Disobbedienza civile*, in Platone, il Critone, *Obbedienza e disobbedienza civile*, Paravia, Torino 1976.
- 4) Campanale D., *Saggi sulla giustizia*, Adriatica Editrice, Bari 1999.
- 5) Cotta S., *Soggetto umano soggetto giuridico*, Giuffrè Editore, Milano 1997.
- 6) Kant I., *Fondazione della metafisica dei costumi*, trad. it. di C. Guzzo, Luigi Loffredo Editore, Napoli (s.d.)
- 7) Lévinas E., *Etica e Infinito*, trad. it., Città Nuova, Roma 1984.
- 8) Rawls J., *La giustizia come equità*, Feltrinelli, Milano 1982.
- 9) Resta E., *Il diritto fraterno*, Laterza, Roma-Bari 2005.
- 10) Riccardi A., *Convivere*, Laterza, Roma-Bari 2006.

# *Crisi dell'inclusione scolastica e compito della pedagogia istituzionale*

BRUNO GALANTE

cultore della materia alla II Cattedra di Pedagogia  
dell'Università Federico II di Napoli

## *La crisi di senso dell'integrazione scolastica*

In questi ultimi tempi in Italia si è vissuta una riluttanza a tollerare la presenza delle persone disabili nelle scuole e, quale ciliegina sulla torta, è giunto il disegno di legge presentato al Senato (D. L. n. S 2594 del 2. 03. 2011) . Il decreto già nel suo titolo – *“Disposizioni per favorire il sostegno di alunni con disabilità”* – tende ad ignorare che con l'inclusione un'intera classe è impegnata nel percorso formativo e non l'alunno “diverso” e inoltre, appellandosi ai principi dell'autonomia scolastica, giunge, con argomentazioni non del tutto coerenti, a prospettare l'opportunità di privatizzare il sostegno.<sup>1</sup>

È persistente un “disagio” che si fonda sulla convinzione che la presenza del disabile disturbi e rovini la vita degli altri alunni. Capita inoltre che la società dell'informazione tenda solo a spettacolizzare questa atmosfera rafforzando la polarità tra gli stereotipi del “positivo” e del “negativo”. Queste modalità sopprimono il dibattito e la ricerca e tolgono il valore di individualità specifica a tutto ciò che accade intorno alla disabilità. Si riconosce che, malgrado tutti i progressi ed i servizi attivati, l'alunno disabile, in particolare se “nel caso di alunni autistici, è ancora troppo spesso messo da parte. D'altra parte i gruppi e le associazioni cui fanno capo i disabili con le loro famiglie talvolta tendono a chiudersi nelle loro realtà in forme che possono rasentare un settarismo che certo non aiuta a fare rete con altri contesti di appartenenza in cui il disabile è inserito. Come se fosse l'unico e fondamentale problema ci si ostina assiduamente nella rivendicazione di un maggiore numero di ore di sostegno.

Ha preso piede, per questa via, una dimensione di isolamento alimentata essenzialmente da una latente e serpeggiante intolleranza. Questa intolleranza deve essere riconosciuta, spiegata e affrontata con atteggiamenti che aprano ad una visione del futuro e che stronchino *la cultura del risentimento*. Il risentimento, infatti, gioca a favore di chi non condivide l'integrazione. Come sostiene Cancrini è necessaria una riflessione sulla responsabilità che compete anche ad *“una cultura*



sanitaria ancora dominata dal sapere medico e dal paradigma della malattia del corpo. L'atteggiamento di sufficienza che tanti medici e dirigenti sanitari, troppo esposti alle promesse dell'industria farmaceutica, continuano ad avere nei confronti delle risposte basate sull'integrazione psicologica e sociale e sul sostegno psicoterapeutico delle famiglie e dei care-givers, ha un'importanza decisiva, infatti, nel definirsi del vero e proprio stato d'abbandono in cui questi pazienti così spesso vengono lasciati" (Cancrini, 2010, pag. 18). Si può aggiungere che questo "difetto che è culturale prima che politico" tende ad influenzare l'immaginario degli operatori del mondo della scuola. Essi tendono ad essere dominati dalle suggestioni del sapere medico e dal paradigma della malattia del corpo. Attraverso questo meccanismo gli insegnanti, ed in modo particolare quelli di sostegno, più che emanciparsi rispetto al discorso dell'inclusione scolastica dell'alunno disabile non sanno porsi domande e non riescono a dare apporti originali attraverso una pedagogia che veicoli il rispetto e il riconoscimento dell'altro attraverso l'arte dell'ascolto e della mediazione. È opportuno stimolare una riflessione che, approfondendo alcuni aspetti dell'attuale vivere sociale, offra una base concettuale non di parte, ma utile per cambiare la facile ottica del *risentimento*. Si tratta d'interrogarsi sull'integrazione, di abbandonare posizioni di comodo, di volere dare spazio al futuro senza farsi perseguitare da ciò che è stato il passato (Striano M. 2004, pag. 66).

### *Andare oltre la cultura del risentimento: da un "discorso ipersemplicificato" verso un diverso impegno etico*

Sostiene Marcel Proust che "l'unico vero viaggio, non è andare verso nuovi paesaggi, ma avere altri occhi". È necessario superare il malinteso e prendere le distanze dall'idea che per salvare l'integrazione si debba procedere ad ulteriori aggiunte senza tesaurizzare con un rinnovato impegno etico ciò che già vive e si muove nella pratica quotidiana. L'indugiare nel riportare episodi di cronaca è un metodo utile per interrogarsi sulle possibili origini delle manifestazioni del disagio e per esplorare orizzonti di ricerca che contribuiscano ad evidenziare quali e quante numerose componenti si intrecciano nel discorso relativo all'inclusione scolastica e con quali modalità esse entrano in relazione.

L'anno scolastico 2010/11 iniziò con le dichiarazioni dell'assessore all'Istruzione del Comune di Chieri che ha affermato "fuori i bambini disabili dalle scuole perché disturbano e costano troppo" (Genta, 2010).

Queste affermazioni furono oggetto di varie riflessioni. Salvatore Nocera, vicepresidente della Federazione Italiana per il Superamento dell'Handicap (Fish) dopo avere evidenziato che "gli alunni con disabilità che studiano nelle scuole comuni con tutti i supporti previsti dalla normativa, conseguono risultati di apprendimento insperati, come dimostrano numerose ricerche (...) e che il concorso "Le chiavi di scuola" ha messo in luce centinaia di progetti di buone prassi di integrazione scolastica" (Nocera 2010), si chiese quali garanzie di serietà culturale possono dare ai

cittadini questi amministratori, *“come mai ancora nessun cittadino di Chieri e nessun parlamentare ha rivolto interrogazioni al governo per conoscere se intendano spostare dalle loro attuali responsabilità queste persone che fanno disonore alla politica e alla cultura italiana”* (ibidem).

Agli interrogativi del presidente della Fish fece eco un docente di conservatorio che su Facebook si chiese “E se fosse una cosa giusta?” (Sacchi, 2010). L’insegnante di musica era convinto che si dovesse tornare *“alla rupe Tarpea”* perché *“non c’è più selezione naturale”*. E di fronte a chi si chiedeva *“quale armonia possa insegnare agli allievi”* e a chi gli dava del nazista, rispondeva: *“Io razzista? È inconcepibile”*.

A fine maggio 2006 venne girato il video in cui un minore disabile veniva insultato e deriso dai compagni di una scuola torinese. Il video fu caricato su Google Video l’8 settembre 2006, dove rimase online fino al 7 novembre con i tristi primati di essere inserito nella categoria *“Video più divertenti”* e di essere posizionato tra i video più cliccati, con 5500 contatti.

Il presidente della provincia di Udine, Fontanini, in un convegno promosso dal Consorzio per l’assistenza medico-pedagogica, al quale partecipavano operatori del settore disabilità, ha dichiarato, lo scorso autunno, che i disabili a scuola *“ritardano lo svolgimento dei programmi scolastici e che è più utile mettere i disabili in percorsi differenziati”* (Ballico 2010). Le immediate reazioni da parte di esponenti della giunta regionale e da parte dell’opposizione toccavano significativi argomenti. Un consigliere si chiedeva se Fontanini fosse intervenuto in qualità di Presidente della Provincia o in qualità di segretario della Lega. Infine colorito l’intervento dell’opposizione che auspicava per il presidente della Provincia, e non per i disabili, un *“percorso differenziato”*.

È evidente che mentre la ricerca scientifica e le ampie formulazioni giuridiche, a livello centrale e periferico, tutelano la dignità e i diritti dell’alunno disabile e della sua famiglia, le buone pratiche, sono eccezioni e che con un atteggiamento teso al riconoscimento delle dinamiche in atto si può giungere ad evitare drammatiche situazioni di integrazione. Emblematico è il caso riportato dalla cronaca di Bari *“Prof. reclusa in aula con disabile indagine conoscitiva della procura”* (De Matteis, 2011) in cui ricorrono tutti gli aspetti che caratterizzano le situazioni di mancata inclusione nel contesto classe.

*Andare alle radici: riconoscere le emozioni, proteggere i cittadini dalla vergogna e dal disgusto*

I fatti riportati evidenziano che l’esistenza di finzioni illusorie governa in gran parte l’impegno profuso socialmente nei confronti dell’integrazione, sia sotto l’aspetto del diritto, che nella messa a punto di statuti e progetti di associazioni del mondo della disabilità.

Si proietta il desiderio che tutto vada bene e si ignorano le origini sociali e psicologiche delle difficoltà di gestione.

Si crea il paradosso che nel gestire il *“discorso inclusione”* si perda di vista la

“pietas”.

Inoltre, se le attuali tendenze sociali nel trattamento dei disabili scoraggiano la persistente abitudine di stigmatizzare e di esporre alla vergogna alunni disabili, ciò spesso non accade anche nel gruppo dei pari, che liberamente esprimono pulsioni ed emozioni nei confronti dell'altro più debole. Galimberti sostiene che molti giovani si identificano con quell'aggressività malsana che fraintende la crudeltà con la forza e l'affermazione della propria identità con l'accanimento fisico sul più debole e il più indifeso<sup>2</sup>.

Impulsi differenti governano l'integrazione che si muove in un contesto di pluralità di coscienze e di identità che va riconosciuto. Sulla base di esperienze realizzate ed in corso, positive e negative è giunto il tempo, in cui è doveroso interrogarsi sul perché le affermazioni medico-scientifiche che si dichiarano a favore dell'integrazione e le leggi formulate non siano sufficienti, da sole, a tutelare ogni individuo nel concretizzare una propria vita di relazione e di immaginazione. Conquista che finora con una logica ipersemplificata è cresciuta in modo prevalente sull'atteggiamento del *reclamare* l'esercizio e l'applicazione della legge. Quando ciò non accade la conquista viene difesa con denunce, suscita interrogativi e interrogazioni, contrapposizioni politiche e professionali, che, come si sa, nella scuola assumono sfaccettature diverse. Contro le minacce di questa epoca che punta sull'immagine di un cittadino adulto competente e produttivo, l'integrazione richiede, un interrogarsi differente e reclama nuovi modelli di formazione.

È necessario interrogarsi sui segni del rifiuto e prendersene cura nell'intento di produrre nuovi modi d'essere. L'assenza di una possibile dimensione riflessiva e dinamica, infatti, porta solo a “stigmatizzare” coloro che presentano debolezze tali da mettere a disagio le persone “normali” e non fa realizzare ed approntare “*ambienti facilitanti*” (Nussbaum, 2005 pag 369). Secondo la Nussbaum sono da evitare gli atteggiamenti censori che alimentano la vergogna. La vergogna umilia e fa sentire privi di valore e umanità: essa va evitata, e in una prospettiva sistemica è bene ricordarlo va evitata sia agli alunni disabili che ai loro insegnanti. Le relazioni che alimentano la vergogna non fanno prendere posto a relazioni empatiche, non danno spazio alla possibilità di correggersi negli errori: *questo è il nocciolo della questione educativa da affrontare.*

### *L'integrazione senza veli: una sintassi drammatica, articolata e complessa*

La *vergogna* e il *disgusto* svolgono un ruolo eminente nelle relazioni sociali evidenziano uno stato problematico dell'essere umano che, attraverso queste emozioni, entra in contatto con la personale mortalità ed animalità.

È questa la genesi delle relazioni problematiche, che provocano tensioni interne, che si manifestano con aggressioni verso gli altri e che sono ricorrenti nei nostri contesti scolastici (Nussbaum, 2005 pag. 373). Il meccanismo che utilizzano i dirigenti scolastici e gli insegnanti per arginare il disgusto e mantenersi

nell'osservanza della legge è quello di volere riportare i casi devianti nella media dei comportamenti scolastici.

Tuttavia, i disabili non devono essere indotti a vergognarsi e a disgustarsi, *ma ciò è valido anche per chi è a contatto con loro*. Le emozioni, infatti, non sono né belle né brutte: sono (Goleman, 1996, pag 147). Il disgusto dell'operatore, qualsiasi sia il ruolo che occupa nel contesto scuola, rappresenta un aspetto primario nella definizione della relazione scolastica e nella caratterizzazione dei limiti e dei paletti che si pongono. Invece di essere censurato, come avviene, il disgusto potrebbe divenire la variabile non censurata su cui agire per avere cambiamenti pedagogici.

Non si vuole giustificare il disgusto, ma si vuole proporre l'ipotesi di avere la volontà di lavorare su di esso e prenderlo in considerazione quale elemento che potrebbe generare la perpetuazione di situazioni di non inclusione, di mancata integrazione e di insuccesso scolastico. La Nussbaum citando gli studi Kahan (Kahan 1999, pagg. 63-79) evidenzia che tenere in conto il disgusto può alimentare atteggiamenti reazionari. Questi atteggiamenti utilizzano il potente capitale *retorico* che si annida in tale sentimento: l'utilizzo retorico di *argomentazioni* porta a difendere conclusioni che, come quelle descritte dagli articoli citati, appaiono decisamente reazionarie e precludono a nuove possibili relazioni.

Pertanto si deve cercare, in alcuni contesti scolastici, di non strumentalizzare il disgusto per favorire atteggiamenti, provvedimenti e disposizioni che tendano a negare e a rendere impossibile l'integrazione. In altri contesti la *sopportazione o l'accettazione passiva* sono le risposte che l'ambiente organizza di fronte all'impossibilità, che hanno gli operatori, di esprimere l'emozione del disgusto nei confronti di situazioni non facilmente gestibili. Si può affermare che l'ansia e la preoccupazione di vivere la *vergogna* per sanzioni sociali da cui potrebbero essere colpiti, in base ai principi ispiratori dell'ordinamento legislativo riconosciuto, fanno attuare agli insegnanti una passiva acquiescenza nel realizzare un'integrazione di tollerata presenza. Secondo il pensiero della Nussbaum individui ed istituzioni si dovrebbero sostenere a vicenda. Si evidenzia quindi il ruolo dell'educazione nella produzione di una società adeguatamente attenta all'uguaglianza tra gli uomini. Le istituzioni devono essere sostenute dalla buona volontà dei cittadini, ma al tempo stesso devono insegnare norme volte a formare cittadini buoni e ragionevoli.

L'incontro con il "*conflitto*" e il riconoscimento del proprio coinvolgimento emotivo, teso alla messa a fuoco di una "*giusta distanza*", sono i pilastri portanti di un discorso che voglia educare alla reale integrazione con il diverso (Galante, 2007, pag. 38). Formatore e formando devono essere messi in grado di avere la possibilità di tirare fuori (educare)<sup>3</sup> le personali convinzioni rispetto alle componenti emotive che le tematiche delle pari opportunità evocano e, dal riconoscimento delle loro personali convinzioni ed esperienze, individuare una nuova messa a punto dei personali livelli di responsabilità.

## *Il problema dell'identità negata*

Numerosi sono i contributi di persone disabili che attraverso la narrazione scritta della personale esperienza di vita fanno accedere al mondo delle limitazioni che vivono i soggetti disabili. Questi contributi evidenziano che abitualmente si ritiene che la persona disabile abbia perso oltre l'uso delle gambe, o della vista, o dell'udito, anche "la competenza e la capacità di intrattenere una relazione personale" (Nussbaum, 2005 pag. 354). La situazione diviene ancora più grave nei confronti di persone con gravi disabilità mentali alle quali si vorrebbe negare il diritto di vivere nell'ambito dei normali contesti di appartenenza.

Secondo Goffman<sup>4</sup> si è portati ad articolare l'interazione con una persona disabile in base alle caratteristiche della sua disabilità, il che comporta che la *piena umanità* della *persona* non può mai affiorare. In questo caso sono le testimonianze dei genitori di persone che hanno disabilità mentali o degli stessi disabili mentali che aprono uno squarcio su un mondo di relazioni in cui è la vergogna che costringe le persone stesse a nascondersi alla vista dell'altro.

Il trattamento dell'autismo come esperienza umana complessa evidenzia quanto sia necessario rinunciare ad ogni appiattimento nell'approccio al problema. Le prospettive di lavoro si dischiudono in modo naturale, in itinere, quando in modo costante nell'incontro si valorizzano, anche attraverso l'uso di strategie comportamentali, le possibilità e le capacità comunicative proprie dei singoli soggetti. Una disabilità non esiste pertanto soltanto per se stessa, ma esiste e diventa un handicap in base al modo in cui lo tratta la società. *"Il problema di molte persone nella nostra società è che non si viene incontro al loro handicap, perché le menomazioni di cui soffrono sono atipiche e vengono recepite anormali"*

(Nussbaum M. C., 2005, pag. 355). Chiaramente la Nussbaum spiega come in realtà tutti gli esseri umani sono limitati e che la società si muove per andare incontro alle difficoltà solo quando esse colpiscono la maggioranza o il gruppo dei più potenti e solo per questa categoria di persone adatta percorsi che superino la limitatezza della normale organizzazione sociale, progetta edifici, tiene conto degli apparati di comunicazione e strutture di pubblica accoglienza.

## *Nel pelago della finzione: tra perfezione e manchevolezza*

Si è perdenti con la disabilità perché i media prospettano il già confezionato ed il già pronto. Sono i media che inculcano e perseguono il mito della "perfezione" le cui caratteristiche sono l'autosufficienza, la competenza e la invulnerabilità dell'individuo il quale essenzialmente deve essere produttivo (Nussbaum, 2005, pag. 361).

L'atteggiamento nei confronti dei disabili in generale ed in particolare verso i disabili mentali è molto condizionato da questa immagine ed è rafforzato e sostenuto dai media. Questo mito è coltivato nella prospettiva di dovere essere



“produttivi” e ciò ha importanti implicazioni in particolare nel contesto sociale e politico come traspare dagli articoli che sono stati riportati in apertura. Il vero problema è che frequentemente le persone “normali” continuano a sentirsi perfettamente a posto e ritengono che le persone con disabilità, in particolare se con atteggiamenti inconsueti, quali quelli che possono caratterizzare alcuni alunni autistici, siano le *uniche* ad essere diverse e come ‘mele marce’ di un canestro di frutta vanno messe da parte.

Si sa che, obbedendo ad una “*tirannia della perfezione*”, se ne è anche soggiogati (Nussbaum, 2005, pag. 357).

In realtà, allontanando dalla propria vista il disabile, l’operatore del mondo della scuola allontana da se stesso l’immagine della propria personale debolezza e delle personali defaillances. Per come viene posto oggi l’handicap, capita che piuttosto che accompagnarci a comprendere la nostra vulnerabilità ci porta a coltivare l’immagine di noi stessi quali persone autosufficienti. “*E questa mancanza di comprensione non è in alcun modo un fatto innocuo, infatti genera una dannosa perversione del sociale poiché le persone che si credono al di sopra delle vicissitudini della vita trattano gli altri in modo tale da infliggere loro, tramite meccanismi gerarchici, sofferenze che tali persone non riescono colpevolmente a comprendere*” (Nussbaum, 2005, pag 24). All’opposto, l’atteggiamento di fingere che la disabilità non crei alcun disagio e l’enfatizzare che il disabile possa condurre una vita senza disagi, delinea un contesto di vita dominato da “*manchevolezze*” che isolano il disabile.

Le disabilità vanno quindi riconosciute e la società dovrebbe in base al nuovo documento dell’Organizzazione Mondiale della Sanità (ICF) essere aperta a riorganizzare il funzionamento dell’ambiente sociale, educativo in modo da potere rendere fruibile tutto a tutti.<sup>5</sup> Per questa strada si potrebbe approdare al reale diritto di essere riconosciuti come persone che hanno voglia di partecipare in prima persona alla vita pubblica e sociale.

### *La disabilità, tra “spettacolo” e “business”*

Il sentimento di colpa verso la persona disabile genera un’antipatia funesta verso l’integrazione. Ciò può valere per gli addetti ai lavori e in alcuni casi per gli stessi familiari; spesso per gli esponenti di associazioni e di movimenti intenti a valutare, catalogare, denunciare le infrazioni verso la persona disabile. Per questa strada prende piede la *istituzionalizzazione e la mercificazione della disabilità*. La persona, compreso il disabile, resta bloccata in una morsa in cui non è più in grado di riconoscere il valore della libertà e dell’essere personalmente liberi. L’identità della disabilità si perde nello spettacolo/rappresentazione che essa dà di sé e, al posto di un dialogo che ricerchi soluzioni, si rafforza l’esigenza del *far vedere* la disabilità.

A queste persone (disabili, familiari, addetti ai lavori) che si sentono diverse e superiori, “*crème de la crème*”<sup>6</sup>, quando si strappa l’infelicità che essi sono

chiamati a gestire, non resta nulla, davvero nulla. Per questa strada si viene tentati dal cinismo e si crea ed alimenta il *business* della disabilità. “Quando il problema sanitario ha connotazioni chiaramente mediche, il nostro sistema spende con molta, a volte troppa, facilità . Quando il problema è la persona, i cordoni della borsa si stringono” (Cancrini, 2010, pag. 18).

Si diviene *sorveglianti* della situazione e si desidera che nulla cambi, anche alla luce di possibili positivi cambiamenti. Inibendo una vita di relazione normale genitori, operatori, insegnanti di sostegno, volontari, operatori sanitari perdono il gusto di sentirsi *persona* e parlano unicamente di *disabilità*. Insegnanti e genitori si rasserenano solo quando si moltiplicano le ore di sostegno.

La posta in gioco è grande, si potrebbe rischiare di divenire, a titolo diverso, *disoccupati*: disoccupati in quanto genitori che dispensano cure, disoccupati in quanto insegnanti di sostegno o altra figura di sistema. In questi meandri stagna e vivacchia spesso l'integrazione scolastica ed è così che alcune situazioni diventano esplosive. La *gioia di vivere* è l'unico antidoto nei confronti di questa perversa spirale. Se si smarrisce la *gioia di vivere* è difficile sottrarsi all'industria già indirizzata e vitale della disabilità e si inibiscono percorsi e spazi di creatività.

### *La pedagogia istituzionale: abituarsi a riconoscere il conflitto e attuare la giusta distanza*

Una pedagogia istituzionale è qualcosa di più. “La pedagogia istituzionale è un insieme di tecniche, di organizzazioni, di metodi di lavoro, d'istituzioni interne nate dalla prassi delle classi attive. Essa colloca alunni ed adulti in situazioni nuove e varie che richiedono a ciascuno impegno personale, iniziativa, azione, continuità. Queste situazioni spesso ansiogene – lavoro reale, limitazione di tempi e di potere – sfociano naturalmente in conflitti che, non risolti, impediscono contemporaneamente l'attività comune e lo sviluppo affettivo ed intellettuale dei partecipanti” (Vasquez–Oury, 1977, pag. 286). Nella definizione che gli autori danno della pedagogia istituzionale sono presenti due elementi. Un elemento statico che fa riferimento alla somma delle metodologie da mettere in campo. Un elemento dinamico che fa riferimento al piano delle relazioni che si attivano all'interno del gruppo classe e della scuola. L'attitudine e l'abitudine all'incontro ed al confronto con più punti di vista, con posizioni e dimensioni culturali diverse stentano ad affermarsi come pratica educativa nel nostro contesto scolastico in cui, prevalendo la logica lineare, tradizionalmente adottata dall'insegnamento trasmissivo, si tende ad ignorare e/o a reprimere ciò che non rientra nella norma e ad imporre la prospettiva delle “pari opportunità” solo, o prevalentemente, attraverso la dichiarazione teorica di principi e la professione di determinati valori morali indiscussi.

Queste modalità evidenziano che gli insegnanti temono il conflitto. “Conflitto non significa inimicizia o scontro. Ma capacità di ascoltare contraddicendosi. Ossia ascoltare mantenendo la propria identità, ma gestendola anche in dubbio: attraverso l'ascolto, il dialogo e la contraddizione mettiamo sempre in pericolo anche ciò che

siamo” (Cacciari, 2006, pag. 13).

Secondo questa definizione si pone in evidenza per formatori e formandi, in particolare in presenza di situazioni complesse, il vincolo della *giusta distanza*. La giusta distanza è il necessario vincolo per la reale conoscenza dell'altro e per evitare sconfinamenti. Infatti la sola relazione, anche se basata sul più profondo rispetto e amore è poco probabile che porti ad un effettivo benessere. L'esercizio della giusta distanza rispetta, ma nello stesso tempo stimola continuamente la persona autistica a maturare l'autonomia e a raggiungere un buon livello di potere personale. Attraverso l'esercizio della giusta distanza, il ruolo educativo del possesso e della trasmissione di verità e sapere ed il ruolo passivo di educando si arricchiscono della consapevolezza delle paure ed esitazioni che appartengono sia al formatore che al formando. Si acquisisce una graduale consapevolezza della propria aggressività, dell'attaccamento alle proprie idee personali e ai propri fantasmi. Pur mantenendo la personale identità si stabiliscono, dove è possibile, vincoli di reciprocità e, dove ciò non è possibile, si accetta la possibile dimensione del dubbio che anima la ricerca. La qualità della relazione diviene un fattore fondamentale, anche se non decisivo, per l'integrazione scolastica del soggetto disabile ed in particolare dei soggetti autistici. Il riconoscimento della situazione può creare nel contesto classe un'aderenza alla vita reale ed alle trasformazioni in atto nei vari contesti.

### *Una necessaria transizione: dal q. i. al q. e.*

Gli insegnanti non devono sottovalutare che «la qualità del rapporto sia più importante, a lungo andare, della conoscenza culturale, della preparazione professionale, dell'orientamento ideologico»<sup>7</sup>. Quando c'è una comunicazione empatica la stessa relazione già ricompensa se stessa senza ulteriori ed inutili attese: formatore e formando decidono e agiscono non per forza, non in base ai numerosi stimoli ma in base ad un sostanziale ed efficace rapporto di gruppo. Educazione emotiva e cultura si incontrano e danno luogo ad una diversa attivazione emotiva cognitiva e sociale in cui il sapere formale, la formazione non formale e quella informale. L'empatia non richiede agli insegnanti “le soluzioni” ma solo comprensione, essa, attraverso la trasposizione, aiuta a capire le difficoltà di una persona

La transizione dal Q. I. al Q. E. evidenzia la necessaria transizione dal principio del ‘cogito’ al principio di ‘partecipazione’ (Semeraro, 2011, pag. 3) e la richiesta di comportamenti attivi di tipo attentivi per diventare parte dell'esperienza dell'altro e poterne dividerne le emozioni. Ognuno infatti cerca l'altro per costruire ponti di relazione. Se sorge la domanda: “come si fa a educare all'empatia? La risposta è semplice: essendo empatici. L'idea di relazione che l'alunno si forma non può che fondarsi sulle relazioni delle quali ha avuto esperienza (Semeraro, 2011, pag. 8). Avvertire il movimento degli impulsi diventa determinante sia per l'insegnante che per l'alunno. La relazione empatica

richiede, per sostanziarsi anche una programmazione di situazioni educative prevedibili che mettano in grado l'alunno di sapere cosa aspettarsi dall'insegnante e dal contesto classe. Questo *sapere* interno genera senso di sicurezza e fiducia nell'affidarsi e mette l'alunno disabile in grado di apprendere e di comportarsi in maniera affine in circostanze simili. Se c'è congruenza nella programmazione dell'intervento didattico<sup>8</sup> l'alunno può contestualizzare nella classe la responsabilità per le proprie azioni; la condivisione delle storie dei propri compagni di corso e l'eventuale disponibilità a solidarizzare ed aiutare un compagno. L'insegnante e la classe assumono il ruolo di "contenitore" e di "promotore di struttura" (Colzato-Cannatelli, 2003, pag. 8). Nel contesto naturale della classe può avvenire implicitamente lo sviluppo di un proprio senso morale.

#### BIBLIOGRAFIA ESSENZIALE DI RIFERIMENTO NORMATIVA SCOLASTICA :

SENTENZA CORTE COSTITUZIONALE n. 215/87  
CIRCOLARE MINISTERIALE 14 MARZO 2008, N. 32 EQUIPOLLENZA ED ESAMI  
*LA CLASSIFICAZIONE INTERNAZIONALE DEL FUNZIONAMENTO*, Disabilità e Salute (ICF, 2001)  
DISPOSIZIONI PER FAVORIRE IL SOSTEGNO DI ALUNNI CON DISABILITÀ (D. L. n. S 2594 del 2. 03. 20119)

#### LA DIMENSIONE EMOTIVA

Goleman D. *INTELLIGENZA EMOTIVA - Che cos'è Perché può renderci felice* Rizzoli Milano 1996  
Debord G. *LA SOCIETÀ DELLO SPETTACOLO* Massari Editore, Bolsena (Vt) 2002  
Nussbaum M. C. , *NASCODERE L'UMANITÀ - Il disgusto, la vergogna, la legge* , Carocci, Roma 2005  
D. Forziati e altri *LA SCUOLA DELLE EMOZIONI* Guida -Napoli 2004  
Salzberger W. *L'ESPERIENZA EMOTIVA NEL PROCESSO DI INSEGNAMENTO E DI APPRENDIMENTO* Liguori Napoli 1993.  
Hanica I. , *CIÒ CHE È PROPRIO*, Droschl, Vienna 2010  
Rifkin J. , *LA CIVILTÀ DELL'EMPATIA. LA CORSA VERSO LA COSCIENZA GLOBALE NEL MONDO IN CRISI*, Milano, Mondadori 2010,  
Vanier J. *DALLA PAURA ALLA RELAZIONE* Cittadella Editrice, Assisi 2010  
Medina J. *NATURALMENTE INTELLIGENTI* Bollati Boringhieri, Torino, 2011

#### PEDAGOGIA ISTITUZIONALE: ASPETTI FONDANTI

Lapassade G. , *L'AUTOGESTIONE PEDAGOGICA* Franco Angeli, 1973 Milano 1970  
Selvini Palazzoli M. e altri *IL MAGO SMAGATO* Feltrinelli Economica Milano 1976 Canevaro A. *I BAMBINI CHE SI PERDONO NEL BOSCO*, La Nuova Italia, Firenze, 1976 Vasquez A. - Oury F. *L'EDUCAZIONE NEL GRUPPO CLASSE : la pedagogia istituzionale-* Collana GLI ESCLUSI diretta da A. CANEVARO Edizione Dehoniane Bologna E. D. B. Bologna 1977  
Pontecorvo C. e altri *DISCUTENDO SI IMPARA* Interazione sociale e conoscenza a scuola NIS - La Nuova Italia Scientifica Roma 1997  
Strollo M. R. *FORMAZIONE E CONTESTO* Liguori Editore Napoli 1999  
Stewart I. , Vann J. *L'ANALISI TRANSAZIONALE* Guida alla psicologia dei rapporti umani Garzanti Editore Milano 2000  
Francescato D. , e altri - *STAR BENE INSIEME A SCUOLA. STRATEGIE PER UN'EDUCAZIONE SOCIO-AFFETTIVA DALLA MATERNA ALLA MEDIA INFERIORE*



Carocci editore Roma – 2001

Colzato L. , Cannatelli M. V. *Terapia Centrata sul Cliente e Autismo: considerazioni teoriche e implicazioni cliniche* ACP – Rivista di Studi Rogersiani 2003

Naranjo C. *CAMBIARE L'EDUCAZIONE PER CAMBIARE IL MONDO* Forum Editrice Universitaria Udinese Udine, 2004

Striano M. *INTRODUZIONE ALLA PEDAGOGIA SOCIALE* Editori Laterza 2004

Nussbaum M. C. *NON PER PROFITTO* Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica Il Mulino editore Bologna 2011

Semeraro A. *PEDAGOGIA DELLA COMUNICAZIONE SOCIALE LA COMUNICAZIONE*

*EMPATICA APPUNTI a. acc. 2010/11 dal testo di Jeremy Rifkin, La civiltà dell'empatia. La corsa verso la coscienza globale nel mondo in crisi*, Milano, Mondadori

## ARTICOLI

Barale F. Ucelli Di Nemi *L'adulto con autismo: un'introduzione* - Laboratorio Autismo

Dipartimento di Scienze Sanitarie Applicate e Psicocomportamentali Sezione Psichiatria

Università di Pavia in "Il disturbo autistico in età adulta" - N O aggiornamenti in psichiatria - vol. 9, n. 4, ott. /dic. 2003 Il Pensiero scientifico editore, pag. 273-284

Colzato L. , Cannatelli M. V. *Terapia Centrata sul Cliente e Autismo: considerazioni teoriche e implicazioni cliniche* - ACP- Rivista di Studi Rogersiani 2003

A. M. Fanucci *Handicappati e società nell'Italia delle crisi "destra e sinistra" di fronte alle*

*diseguaglianze e all'emarginazione* in Handicap e Scuola anno XIX marzo-aprile 2004 n. ro 114

Galante B. *Ma tu ci credi veramente ad una società più giusta*, in "il tetto", numero 258/259, marzo-giugno 2007, pag 38

## RASSEGNA STAMPA

Galimberti U. " *Quella forza dei ragazzi senza cuore*, La Repubblica 12. XII. 2006

Punzi V. , " *LA SHOAH E IL BUSINESS*", la Repubblica 12 agosto 2010

" *Docenti di sostegno ai privati?*" La Repubblica 26. 05. 2011;

Nocera S. , Berardi Mario " *Inaccettabile privatizzare il sostegno*" da w. w. w. superando it; 2011

CIIS " *Perché quel Disegno di Legge è un pericolo per gli alunni con disabilità*" redazione

Coordinamento italiano insegnanti di sostegno

Cancrini L " *L'autismo e la Regione Lazio*". , in Cara Unità, pag. 18, l'Unità 31. 10. 2010.

" *Troppi i disabili nella Scuola*" " *Torniamo alla Rupe Tarpea*" Sacchi A. in Corriere della Sera. it 29. 09. 2010

Genta F. " *Assessore choc: 'Fuori i disabili dalle scuole'*" in La Stampa. it Scuola 24. 09. 2010

Nocera S. " *Via da incarichi di responsabilità i dirigenti incompetenti*" in IL PUNTO SuperAbile 17. 10. 2010

Zappalà D. *Vanier-Kristeva dialogo sulla vita debole* Avvenire –Agorà 25. 03. 2011, pag. 26

Ballico M. " *Classi differenziate per disabili*" Bufera sul leghista Fontanini in IL PICCOLO 23. 03. 2010

De Matteis G. " *Prof. Reclusa in aula con disabile indagine conoscitiva della procura*" in la Repubblica, 2011, Cronaca di Bari, pag. XI

\* Bruno Galante, è cultore della materia presso la II Cattedra di Pedagogia dell'Università Federico II di Napoli e collabora con il Centro di Ateneo SINAPSI (Servizi per l'Inclusione Attiva e Partecipata degli Studenti) dell'Università Federico II di Napoli Già insegnante di sostegno nella scuola secondaria di primo grado e docente a contratto di linguaggi non verbali e didattica delle discipline presso la Scuola Interuniversitaria Campana di Specializzazione all'Insegnamento dell'Università degli Studi Federico II è counselor nella relazione d'aiuto, e musicoterapista.



# *Il cambiamento della scuola quale emergenza educativa, in prospettiva di “e.t. 2020”*

MARIA AMORIGI

Dirigente Scolastica. ISIS “Pitagora” di Montalbano Jonico (MT)

Oggi l'Unione Europea sta vivendo una fase di trasformazione, a causa della complessità globale, che si traduce in una forte crisi finanziaria. Di qui la necessità di mettere in atto una serie di riforme, che concretizzino azioni mirate agli obiettivi della nuova strategia di “Europa 2020”, a sostegno dell'occupazione, della produttività, della coesione sociale, della eco-sostenibilità e della riduzione del tasso di abbandono scolastico.

È possibile pervenire ad una crescita attraverso lo sviluppo delle conoscenze e la promozione di una nuova cultura nella scuola, facilitando nella stessa, come comunità educante in continuo cambiamento, l'acquisizione di processi didattici innovativi, con l'individuazione di opportune attività ed interventi.

Si è detto che la crisi europea è un aspetto dei nostri tempi, che deve far riflettere tutti i soggetti coinvolti, ognuno per le proprie competenze, a ricercare le possibili soluzioni per superarla, affermando un nuovo Umanesimo e un sano senso etico, tendenti allo sviluppo economico e sociale e a frenare ogni forma di disuguaglianza.

Occorre, in sostanza, affrontare e superare le emergenze del nostro tempo, per cambiare la scuola europea che vogliamo, disposta a mettere in atto la logica della solidarietà, della cooperazione e dello sviluppo sostenibile, puntando alla formazione completa e unitaria della persona, capace di conoscere e governare i cambiamenti, in direzione della globalizzazione.

Mirando la scuola ad un progetto di coesione comune, che superi la compresenza di frammentarismi della società odierna, essa stessa deve porsi l'interrogativo sulle sue capacità di offrire ai giovani ideali e valori nei quali credere e aspirazioni per le quali impegnarsi.

La scuola deve mirare ad ampliare le competenze, accogliendo la molteplicità che emerge dalla società, con l'intento di elaborare e accrescere una cultura che rispetta il pluralismo. Essa, al suo interno, ma anche assicurando la partecipazione di tutte le componenti necessarie a dar vita alla collaborazione, educa al confronto delle idee e insegna ai giovani ad apprezzare il valore della libertà e a farne un uso proficuo e autonomo, non solo per la costruzione di un loro pensiero critico, ma per il bene della collettività.

Ognuno partecipa, così, in rapporto agli ambiti di propria responsabilità, alla formazione di un progetto scolastico, adeguato alle istanze culturali di una società

in continua evoluzione.

È giusto, quindi, pensare alla scuola come al luogo più appropriato di un sapere criticamente ripensato, con il compito di promuovere un processo formativo democratico e partecipato e di condurre la persona alla sua autonomia.

Se la post-modernità è il tempo del pensiero debole e della frammentazione, con la conseguente nascita di una società complessa, è necessario che la scuola riprenda il cammino che le è proprio, dando centralità ai processi formativi che ruotano intorno al concetto di un ritorno all'Umanesimo, in nome dell'*humanitas* e della *unità* della persona.

Considerando i processi di cambiamento veloci e accelerati, ai quali bisogna saper far fronte, l'uomo ha bisogno di un numero sempre più ampio di informazioni e competenze, per reggere la sfida del futuro. È necessario, pertanto, rimettere la persona al centro della storia, della cultura e dello sviluppo economico.

Occorre, allora, un'umanità solidale e fiduciosa nella scena europea e mondiale, considerata anche la crisi della famiglia, per superare la solitudine dell'uomo di oggi. Nessuna istituzione, infatti, può vincere da sola la sfida del cambiamento e del rinnovamento.

Occorre che tutti gli attori educativi costituiscano un sistema formativo integrato, in sinergia con tutti i soggetti coinvolti.

Alla luce, quindi, della grave crisi economica e finanziaria che caratterizza la contemporaneità, a livello mondiale e, in particolare, europeo, è necessario ed urgente che la scuola individui le opportune attività ed azioni, facilitando, come già detto, l'acquisizione di processi didattici innovativi.

Ne consegue che l'impegno della scuola deve essere volto alla valorizzazione della dimensione europea dell'educazione, quale garanzia di integrazione, di equità, di pari opportunità e di formazione in un processo di apprendimento permanente, in cui è necessario considerare nuove metodologie e competenze, spendibili e misurabili nello scenario del quadro europeo 2020.



Madrid. Monastero Escorial

# Musica-educazione: l'Europa 2020

GIULIA CORSI

Docente di Musica - Firenze

Metodologia-musica-Europa costituiscono una struttura sistemica, in rapida evoluzione. *Metodologia* è intesa non come semplice conoscenza di una teoria, ma come ricerca ed esperienza. Si spinge al di là della riflessione teorica per toccare la sfera dei contatti interpersonali. Musica è la parola che reca in sé il mondo sublime delle melodie, dei ritmi, delle armonie, della creatività, in “sogni” e “speranze”. Musica è, per il cittadino dell'Europa 2020, storia di un continente che avvertiamo come *casa*, luogo di ricordi, ma pure fonte di ispirazione e di nuove energie creative che attingono anche, ma non solo, dal passato. Le radici della cultura europea sono l'ancora che ci trattiene dalla deriva di un mare in burrasca: quello delle informazioni della rete telematica. L'Europa è un continente di piccole dimensioni, denso di cultura. Una terra che, nella sua diversità, è stata alle genti maestra d'arte, di scienza, di *humanitas*. È la terra dove tramonta il sole, come indica la parola di origine semitica *ereb* da cui deriverebbe il suo nome. Ma è anche luogo che rifulge di una luce crepuscolare, promessa di una nuova alba di civiltà musicale. L'Europa attuale deve fare i conti con uno scenario impensabile fino a poco tempo fa. Mi riferisco alla rivoluzione tecnologica in atto con i suoi rischi, i suoi meriti: offrire opportunità nella diffusione delle metodologie, favorire i momenti della fruizione musicale, promuovere la possibilità di comporre musica. Laddove i sistemi non richiedono affatto competenze specifiche, per cui si possono scavalcare o deliberatamente disconoscere quelle regole che la scuola di un tempo, tanto rigorosamente, esigeva venissero rispettate. Oggi come allora quel che più stride è la discrepanza tra questi slanci verso la modernità e la carenza di competenze psicologiche dell'età evolutiva. La didattica muove da un lavoro di ricerca concreto, sul campo, ma senza il presupposto della formazione del corpo docente, la scuola rischia la stasi. L'essere umano è il protagonista e il destinatario degli interventi. La musica non potrebbe esistere senza la persona. Se si perde di vista questa premessa, si rischia di trasformare la crisi attuale in completo fallimento, sul piano umano e delle competenze.

*Concezione antropologica.* Il motivo di fondo è l'unitarietà della persona. La formazione musicale non è rivolta solo al corpo con le sue posture e abilità motorie, né alla mente con le sue ragioni logiche, ma all'allievo inteso come essere unitario. *Concezione psicologica.* Nel passato abbiamo utilizzato una didattica fatta di schemi e leggi secondo la logica degli adulti, dimenticando i principi psicologici che regolano lo sviluppo e le capacità del discente. L'infanzia ha un suo linguaggio prevalentemente metaforico, leggi di sviluppo, motivazioni tutte proprie. Una didattica per l'infanzia che non tenga conto di questo mondo psicologico e motivazionale produrrebbe sofferenze e fallimenti per incomunicabilità.

*Didattiche specifiche.* Dalla panoramica delle didattiche europee ci pervengono motivi di grande interesse. Oggi, nel tentativo di delegittimare il passato, si tenta di fare tabula rasa della cultura tradizionale, spazzando via motivi di grande interesse. Il caos è una condizione che non favorisce la creatività, anzi provoca un senso di sfiducia e disorientamento.

*Interattività.* Un approccio sistemico preserva la nostra scuola musicale dall'isolamento e dall'individualismo. Nel processo di apprendimento vi dovrebbe essere piena sintonia tra docenti, mondo musicale e allievi.

*Creatività.* La conoscenza della musica supera la pura padronanza tecnico-pratica, per tradursi in arte pervasiva di tutta la persona nelle sue espressioni più sublimi e creative.

*Interdisciplinarietà.* Nel superare le barriere tra una disciplina e le altre, l'universo sonoro può diventare una "cultura" aperta e critica.

*Stili musicali.* Una metodologia "stilistica" è rivolta alle sfumature del suono, alle possibilità di interpretazione e di sviluppo delle idee, alla ricerca di soluzioni per evitare errori, ridurre sforzi e tempi. Questo aspetto assume la sua importanza perché tutela la scuola di musica da risultati omologanti e poveri.

*Concertare* gli interventi educativi significa seguire un comune progetto di edificazione. La musica, la cultura, l'arte, le metodologie divengono strumenti di crescita. Il primo dei valori da salvaguardare è certo la dignità umana. Le immagini non sono nemiche dei suoni, ma il ricorso esasperato all'immagine è spesso indice di povertà sotto il profilo dei contenuti. Specialmente in campo educativo, è necessario guardarsi dall'errore che *Gianni Rodari*, in una sua divertente filastrocca, attribuiva ad un tale di Scandicci che *buttava le castagne e mangiava i ricci*,... È la metafora che, con simpatica ironia e semplicità ci insegna a scegliere la vita anziché l'involucro, il contenuto anziché il solo contenitore. Al di sopra dei pericoli educativi reali e a noi vicini, si leva una voce autorevole di compositore, cittadino di un impero, quello asburgico, in dissolvimento, ma fedele agli ideali dell'Europa, premonitore delle ansie di questo nostro presente. *Gustav Mahler* incarna il tema della decadenza, con le nostalgie, i rimorsi, le insoddisfazioni che ne conseguono, sia a livello personale che collettivo. Anche la nostra realtà attuale è carica di tali sentimenti. Vi è incertezza per un sistema di valori che sembra abbia perso la sua moralità. Nella maestosa *Resurrezione*, la seconda delle sue sinfonie, *Mahler* manifesta la speranza e la certezza

nell'immortalità della vita. Così è nei ritorni ciclici del tema, germogli di vita spezzata che però rinasce in un'eterna primavera e vince sulle tenebre del male. Questo dobbiamo augurarci per la scuola musicale del futuro, pensata in uno stile corale, proprio come la musica di Mahler, a partire da una piattaforma multifforme, verso un progetto comune unitario e dignitoso.



*Roma. Università La Sapienza*



# *L'Unione europea e le politiche a favore di disabili e anziani*

ALFONSO FASOLINO

Un fantasma, per parafrasare Marx, si aggira per l'Europa, quello del progressivo invecchiamento della popolazione, ormai divenuto irreversibile e che apre problemi di enorme rilevanza nel tessuto sociale del vecchio continente. È vero che la questione interessa in termini complessivi l'Europa, ma assume da noi consapevolezza maggiore, in quanto il nostro paese presenta, tra tutti i partner continentali, il più alto tasso di invecchiamento.

Il che, sotto il profilo della valutazione sulle condizioni di vita che si realizzano negli stati membri, potrebbe anche sembrare positivo per noi. Ma il vero problema dell'invecchiamento della popolazione è, invece, il come si invecchia e su questo versante, in fondo, non ce la passiamo meglio rispetto agli altri europei.

Un elemento, però, siamo riusciti a definire, all'interno di un sistema così delicato, quello cioè di aver costruito una solida cultura dell'inclusione dell'anziano nel contesto sociale. La ragione, probabilmente, è dovuta alla tradizione culturale che ci portiamo, quella che scandisce i sistemi sociali che si affacciano sulle sponde del Mediterraneo e che hanno da sempre esaltato il valore ed il ruolo degli anziani.

È la stessa ragione che ha ispirato un altro dei punti forti del nostro sistema formativo, quello delle politiche di sostegno a favore delle disabilità. Non si può negare che esse, oggi, sono riconosciute come valide e funzionali un po' da tutti i paesi del mondo.

Eppure anche questo punto fermo, dinanzi al generale tracollo del sistema, sembra cedere sotto il peso delle grandi difficoltà. Vi sono ragioni, in primo luogo, che rendono problematiche le politiche a favore dei disabili e degli anziani. Sono quelle economiche.

La stagione di diffusi e caotici investimenti senza prospettiva di analisi dei contesti e di valutazione e ricaduta dei risultati, è davvero finita. Così oggi bisogna iniziare a pensare in termini di low cost in tutti i settori, anche quelli più delicati e nevralgici. Ma riflettere ed agire in prospettiva di economie di bilancio e di investimenti non significa abbassare la qualità degli interventi da programmare e dell'azione, da porre in campo.

Significa, invece, mirare a risorse da utilizzare in forma sociale, una specie di cooperativismo assistenziale nella sua sostanza più valida, che scopra anche

interventi non solo di semplice sostegno.

In larga parte il costo sociale della vecchiaia assume proporzioni sempre più rilevanti, in un sistema anemico di economia.

Allora il sistema può essere nutrito, nelle sue esigenze, dalle professionalità dei docenti di sostegno, se opportunamente formati sui problemi che derivano dalle nuove disabilità, che la vecchiaia provoca e che sono non solo fisiche, ma anche e soprattutto mentali.

Pensare ad una vecchiaia sostenibile significa, quindi, coniugare le esigenze e le risorse, utilizzando il potenziale immenso che le nuove tecnologie sono capaci di offrire. Esse possono consentire margini più ampi di autosufficienza e capacità di monitoraggio, da parte degli esperti, delle difficoltà e dei bisogni che quotidianamente e periodicamente in genere si presentano.

Penso che l'Europa, posta dinanzi alle drammatiche conseguenze di fenomeni tanto vistosi ed incisivi, debba orientarsi verso un piano di risorse da creare, utilizzando le competenze di un numero rilevante di docenti di sostegno, con un costo notevolmente ridotto e con tassi di elevata competenza.

E questo, inoltre, consentirebbe la circolazione delle risorse nel libero mercato, secondo i principi che l'Unione sta tentando di realizzare, per ora con limitatissimo successo.



*Milano. Il Politecnico*

# *Il futuro dell'Europa secondo gli alunni delle seconde medie dell'Istituto comprensivo di Bella*

MARIO COVIELLO

Dirigente Scolastico dell'Istituto Comprensivo di Bella

In uno dei momenti più difficili e più duri per l'economia mondiale da molti decenni a questa parte, l'Europa – dopo un lungo periodo di incertezze – ha saputo ritrovare la determinazione e la coesione che spesso erano mancate negli ultimi anni. I 27 paesi nelle ultime settimane hanno dimostrato di saper reagire con tempestività e di saper tenere i nervi a posto nel momento in cui dall'altra parte dell'Atlantico a molti stanno in realtà tremando le vene dei polsi. L'Europa in questo momento appare sempre di più come il punto di riferimento irrinunciabile per una soluzione della crisi, l'unico attore in grado di fare proposte concrete e lungimiranti, capaci, almeno in parte, di tenere a freno mercati impazziti e borse fuori controllo.

L'Europa ha dunque trovato la forza e il coraggio per rispondere in maniera per il momento efficace a una grave crisi. Ma deve imparare la lezione e ritenersi fortunata. Cosa sarebbe accaduto se al posto della Francia ci fosse stato un piccolo Paese, un Paese con uno spessore politico inferiore? Probabilmente la risposta dell'Europa sarebbe stata diversa, presumibilmente meno efficace. Per questo, la crisi finanziaria impone all'Europa di andare avanti senza più tentennamenti sulla strada delle riforme. È necessario che i 27 trovino una soluzione allo stallo che impedisce da troppo tempo all'Ue di avere nuove istituzioni e nuovi meccanismi decisionali.

Il problema dell'educazione e della formazione delle giovani generazioni alla cittadinanza europea è problema vivo, e costituisce una grave e primaria emergenza, che in Italia si caratterizza soprattutto in ordine alle politiche sociali che devono avere nella persona e nella famiglia i pilastri fondamentali su cui promuovere una nuova specificità culturale europea. La costruzione della "nuova" Europa deve basarsi su radici culturali che consentano di attrezzare le giovani generazioni ad un confronto multietnico che non tema interazioni nell'attuale contesto di globalizzazione.

L'Istituto Comprensivo di Bella che è frequentato nell'anno in corso, nei tre ordini di scuola da oltre quaranta alunni di origine marocchina, rumena, indiana, palestinese e africana ha fondato le sue politiche di accoglienza sulla costruzione

negli alunni di una identità europea e mondiale.

In particolare quest'anno le seconde medie e i suoi 37 alunni, guidati dalle docenti di lettere Balletta Veronica e Cerone Vincenza hanno approfondito lo studio dei paesi europei alla luce della profonda crisi finanziaria che travaglia ogni giorno la nostra vita. Hanno utilizzato i libri di testo, la bibliomediateca della scuola, le Lim delle classi per capire le ragioni della crisi e avviare, nella vita di tutti i giorni, consuetudini ecosostenibili, a partire dal consumo dell'acqua e dell'energia.

Jean Monnet, il grande architetto dell'unità europea, qualche giorno prima di morire confidò: "Se l'Europa fosse da rifare io comincerei dalla cultura". Si tratta infatti, non tanto di unire tra loro gli Stati, quanto di riunire gli uomini. L'Europa non può essere soltanto quella del "mercato comune" o della "moneta comune". Si tratta di trovare un'anima comune. Chi può contribuire meglio della scuola? Non a caso le carte europee, che fissano i principi fondamentali di questo disegno, puntano tutto sul contributo della scuola, e colgono nella "scuola libera" la prima culla delle libertà comuni, su cui fondare l'unione dei popoli diversi del continente.

C'è un paragrafo di una risoluzione del parlamento europeo del 1984, che sembra scritto apposta per l'Italia. Esso dice: "Il diritto alla libertà di insegnamento implica per sua natura l'obbligo degli Stati membri di rendere possibile l'esercizio di tale diritto anche sotto il profilo finanziario e di accordare alle scuole le sovvenzioni pubbliche necessarie allo svolgimento del loro compito e all'adempimento dei loro obblighi, in condizioni uguali a quelle di cui beneficiano gli istituti corrispondenti, senza discriminazioni nei confronti dei gestori, dei genitori, degli alunni e del personale" (art. 9).

Gli alunni delle due seconde medie, al termine del loro percorso di approfondimento sulla crisi finanziaria europea hanno scritto: "Nei rapporti sociali, culturali, esistenziali, è la "libertà" che caratterizza la responsabilità. La libertà educativa non deve essere solo intesa come libertà dell'insegnante di trasmettere ciò che vuole; va garantita la libertà dello studente e della famiglia rendendo effettivo l'esercizio del diritto a scegliere tipi, tempi e strumenti educativi".

Gli alunni sottolineano che il sistema scolastico italiano deve essere liberalizzato e armonizzato ai sistemi europei e ricordano le coordinate insite nel "Piano Delors" del dicembre 1993, nel quale si evidenzia:

- la necessità di puntare sull'istruzione e sulla formazione quale obiettivo fondamentale per la costituzione dell'U.E.;
- l'opportunità di favorire l'istruzione continua come grande progetto;
- l'urgenza di attivare la parità di opportunità per ciascun individuo, nell'ottica di un incremento dell'investimento nella educazione come opzione strategica di sviluppo comunitario.

E così concludono: "Ognuno di noi deve fare la sua parte, compiere il proprio dovere, senza calpestare i diritti degli altri, di tutti gli altri. Siamo convinti che ce la possiamo fare se tutti insieme lavoriamo per un'Europa che abbia il potere di decidere quale sviluppo sia il più giusto per garantirci un futuro sereno.

# Ricerca-Azione “Lisbona 2010 – E.T. 2020”

ANGELA GRANATA – MARIA AMORIGI  
ROSSELLA DIANA – CATALDO OLIVIERI

Le Direzioni generali degli UU.SS.RR. della Basilicata e della Puglia hanno dato vita ad una indagine su ampia scala, con un campione significativo di scuole, sul tema “Da Lisbona 2010 a E.T. 2020”.

Scopo dell’indagine è stato quello di monitorare il livello di consapevolezza nelle scuole delle tematiche relative agli “obiettivi di Lisbona 2010”, in modo da attivare le opportune strategie e facilitare l’acquisizione di processi didattici innovativi, anche alla luce di quanto previsto dalla nuova strategia di “Europa 2020”.

L’intento è di constatare a che punto siano le istituzioni scolastiche, pugliesi e lucane, in merito ai benchmarks da raggiungere, considerando che i risultati del primo piano decennale non sono del tutto soddisfacenti.

I questionari sono stati rivolti ad un campione di studenti delle scuole/nodo, più precisamente a quelli dell’ultimo anno della scuola secondaria di primo grado, del biennio e del triennio della scuola secondaria di secondo grado, nonché di docenti dei due ordini di scuola.

La valutazione dei dati raccolti dovrà consentire di individuare le opportune attività ed azioni, affinché le scuole procedano più speditamente, sul piano educativo e didattico, verso i nuovi traguardi europei stabiliti per il 2020.

L’ispirazione dei questionari elaborati guarda con particolare attenzione alle concrete dinamiche che si registrano nelle scuole. La filosofia del progetto d’indagine, per questo, induce ad entrare nel merito dell’offerta formativa delle scuole e a constatare come essa si sviluppi e si concretizzi nei suoi diversi processi dinamici.

L’indagine in Puglia: la scelta del campione

L’Ufficio VI dell’USR Puglia (“*Politiche per gli studenti*”) ha individuato **16 scuole** pugliesi, tra le *istituzioni secondarie di primo e secondo grado*.

Le scuole selezionate, rappresentative di tutte le sei province pugliesi, si caratterizzano per avere già, alle spalle, una certa esperienza in ambito europeo (realizzazione di progetti, gemellaggi o scambi, partecipazione a seminari, attività di



rete, ecc.). Pertanto, tale scelta identifica consapevolmente un *target medio – alto*, riguardo al tema affrontato. In altri termini, si dovrebbe ritenere in ipotesi che l'universo delle scuole pugliesi si attesti, in quanto al grado di sensibilità sulle questioni europee, su livelli meno marcati di quelli che stiamo andando ad analizzare. Di questo si potrà tener conto in fase di definizione delle strategie *erga omnes*

Infine, riguardo alla tipologia delle 16 scuole, 7 sono istituti secondari di 1° grado o comprensivi, e 9 sono istituti superiori (3 licei, 4 istituti tecnici e 2 professionali).

### *L'indagine in Basilicata: la scelta del campione*

L'Ufficio Scolastico Regionale per la Basilicata ha individuato 11 scuole lucane, tra le istituzioni secondarie di primo e secondo grado.

Le scuole selezionate, rappresentative delle due province lucane, si caratterizzano per avere già, nel loro entroterra socio-culturale, una certa esperienza in ambito europeo (realizzazione di progetti, gemellaggi o scambi, partecipazione a seminari, attività di rete, quale quella regionale di Europa dell'Istruzione e/o quella nazionale di Educare all'Europa, ecc.). Tale scelta, pertanto, identifica consapevolmente un *target medio – alto*, riguardo al tema affrontato. In altri termini, si dovrebbe ritenere in ipotesi che l'universo delle scuole pugliesi si attesti, in quanto al grado di sensibilità sulle questioni europee, su livelli meno marcati di quelli che stiamo andando ad analizzare. Di questo si potrà tener conto in fase di definizione delle strategie *erga omnes*. Infine, riguardo alla tipologia delle 11 scuole, 4 sono istituti secondari di 1° grado o comprensivi e 7 sono istituti superiori (2 licei scientifici, 2 ISIS, 2 professionali e 1 ITCG).





Sia l'indagine che il "report", in fase di pubblicazione, sono parte integrante del progetto interregionale "Europa dell'Istruzione" elaborato dagli Uffici Scolastici di Puglia e Basilica, per un utile confronto e scambio di esperienze tra le due realtà regionali contigue, nell'ottica di una "rete" tra le regioni riguardante l'implementazione e la valorizzazione dell'identità europea nelle due realtà regionali, ma potrebbe anche riguardare altri bisogni formativi che caratterizzano le nuove generazioni, privilegiando la metodologia del lavoro "in rete" tanto auspicato e promosso tra le istituzioni scolastiche autonome.

I risultati emersi dall'indagine, come per tutte le attività realizzate dagli Uffici Scolastici Regionali, anni saranno messi a disposizione delle scuole per gli opportuni approfondimenti e per consentire l'elaborazione dei *Piani dell'Offerta Formativa* concretamente rispondenti alle esigenze degli alunni e alla costruzione di una effettiva e positiva presa di coscienza europea.

La sensibilità e la cura del mondo della scuola, ad ogni livello, nell'affrontare i temi riguardanti la nuova realtà europea riguardano la complessa società odierna, ma riguardano soprattutto il futuro delle nuove generazioni, del quale, anche la scuola ne è responsabile.

# Conclusioni: un varco per l'Europa

FRANCESCO FASOLINO

Dirigente MIUR

Un varco per l'Europa?

Difficile trovarlo in questo contesto, quando siamo, per diverse ragioni e contingenze storiche, tutti più poveri di Europa e di valori, che il patto originario di unione lasciava sognare. Il destino dell'Europa ci lascia con il fiato sospeso, limita le nostre speranze, ma anche le politiche, che pure avrebbero dovuto essere poste in campo in passaggi cruciali della storia del vecchio continente.

L'Europa era, tuttavia, nata sotto il segno dei ponti. Li aveva anche idealizzati nella sua moneta. Era una forte immagine, che comunque mostrava un difetto di fondo. I ponti, quando per una ragione saltano, non consentono di passare. I varchi, al contrario, mantengono sempre un rapporto di stabilità con la terra ferma. Sono più solidi, ovviamente, ma anche più funzionali rispetto ai ponti.

Dove e come tutelare e difendere questi varchi?

Dopo anni di illusioni e speranze, ora sembra proprio la stagione di un primo bilancio e di una revisione anche critica delle idee di integrazione ed unione europea. Venti anni da Maastricht, i problemi in genere ancora aperti, anzi apertissimi e l'esigenza di andare ad una rettifica delle prospettive di sviluppo, trasferendo nel tempo il raggiungimento degli obiettivi fondamentali dell'Unione.

Dietro l'angolo non si riesce a vedere almeno una direzione, in cui questo continente bello e dannato insieme, per le sue storie in particolare nel secolo scorso, possa tendere. Troppi spazi sono rimasti aperti, troppe azioni senza esiti, troppe logiche senza una verifica. È stato scritto che l'Europa è una grande incompiuta, una sinfonia possibile da eseguire, ma scritta appena per un tratto. Perciò i diversi eventi, che di anno in anno dovrebbero saldare in un unicum i popoli, acquistano il sapore ed il tono di malinconiche fantasie, alla ricerca di qualcosa che non c'è.

È innegabile che negli ultimi anni l'idea di Europa ha subito ulteriori regressi. La mancanza di una costituzione europea, di un governo sovranazionale, di politiche uniche nei diversi settori e soprattutto di una politica estera, sono il segno della debacle, per il momento, dell'Unione. La figuraccia fatta, nella guerra contro il dittatore libico Gheddafi, l'assenza di comunicazioni tra i partner addirittura più influenti dell'intero sistema, rappresentano la metafora di un continente zoppo, a diverse velocità, ma anche a diverse ideologie e sistemi politici.

Ed i discorsi, che oggi sembrano voler disegnare scenari di dissoluzione della moneta unica e di fine del sogno, divengono sempre più pericolosamente frequenti. Ma c'è un altro elemento, che ci impone di riflettere, ed è la crisi della pedagogia classica, la liquidazione, in genere, di quei sistemi pedagogici, che si sono qualificati quali portatori di una visione generale e sostanziale del processo educativo.

La società europea, educata o diseducata alla lezione della velocità dei percorsi in ogni settore della propria organizzazione, ragiona in termini di problemi, elementi sezionati, ed in questo senso attribuisce significati effimeri e parziali all'educazione, alla vecchiaia ed ai valori o interpretazioni del vivere. È un grave handicap, una spaccatura che si apre nella coscienza individuale e collettiva.