

I collaboratori di *Qualeducazione*

Giuseppe Acone, Aldo Agazzi (†), Silvana Aguggini (†), Fabrizia Antinori, Karl-Otto Apel, Antonio Augenti, Ilaria Attisani, Theodor Ballauff, Imma Barbalinardo, Giuseppe Barbarino, Nicoletta Bellugi, Dietrich Benner, Armin Bernhard, Anna Bisazza Madeo, Franco Blezza, Lamberto Borghi (†), Carlo Borgomeo, Michele Borrelli, Wolfgang Brezinka, Maria Anna Burgnich, Wilhelm Büttemeyer, Dieter Buttyes, Michael Byram, Mimmo Calbi, Pasquale Cammarota (†), Francesca Caputo, Tommaso Cariati, Alessia Casoni, Bernat Castany Magraner, Pier Giuseppe Castoldi, Francesco Castronuovo, Elide Catalfamo Favet, Giuseppe Catalfamo (†), Vittoria Cavallai, Manuela Cecotti, Lucia Cibir, Sergio Cicatelli, Emilia Ciccia, Giuseppina Colaiuda, Ignazio Dario Collari, Enza Colicchi, Ornella Comuzzo, Eva Corradini, Luciano Corradini, Piero Crispiani, Armando Curatola, Augusto Cury, Emilio D'Agostino, Guido D'Agostino, Antonio D'Aquino, Elio Damiano, Maria Ermelinda De Carlo, Luisa Della Ratta, Tullio De Mauro, Severino De Pieri, Paolo De Stefani, Lorenzo Di Bartolo, Salvatore Di Gregorio, Walter Di Gregorio, Adele Diodato, Vincenzo D'Onofrio, Concetta Epasto, Armando Ervas, Michele Famiglietti (†), Marisa Fallico, Marcella Farina, Antonio Fazio, Otto Filtzinger, Giuseppe Fioroni, Franco Frabboni, Barbara Gaiardoni, Lauro Galzigna, Michela Galzigna, Hans-Jochen Gamm, Roberto Gatti, Mario Gennari, Andrea Giambetti, Fatbardha Gjini, Franco Severini Giordano, Guido Giugni (†), Maria Angela Grassi, Anna Maria Graziano, Giovannella Greco, Adelina Guerrero, Vincenzo Guli, Giuseppe Guzzo (†), Hartmut Von Hentig, Eugenio Imbriani, Nunzio Ingiusto, Massimo Introvigine, Isabel Jiménez, Amik Kasaruho, Maria E. Koutilouka, Edmondo Labrozzi, Mauro Laeng (†),

Marino Lagorio, Nico Lamedica, Giuseppe Lanza, Raffaele Laporta (†), Valeria Lenzi, Isabella Loidice, Sira Serenella Macchietti, Francesco Maceri, Alessandro Mangano, Giuseppe Manzato, Ugo Marchetta, Maddalena Marconi, Lucia Mason, Louis Massarenti, Giuseppe Mastroeni, Giovanni Mazzillo, Nomberto Mazzoli, Mario Mencarelli (†), Gaetano Mollo, Maria Monteleone, Daria Morara, Paola Bernardini Mosconi, Marina Mundula, Carlo Nanni, Walter Napoli, Adriana Odorico, Stefano Orofino, Anna Paladino, Roberto A. Paolone, Cecilia Parisi, Anna Maria Passaseo, Anna Paschero, Luigi Pellegrini, Angela Perucca, Enzo Petri, Rosaria Picozzi, Antonio Pieretti, Gustavo Pietropolli Charmet, Lucrezia Piraino, Antonio Pisanti, Andrea Porcarelli, Livio Poldini, Clide Prestifilippo, Alessandro Prisciandaro, Vincenzo Pucci, Marco Pasqua, Maria Moro Quaresima, Francesco Raimondo, Giusy Rao, Elena Ravazzolo, Paolo Raviolo, Micheline Rey, Aurelio Rizzacasa, Rosa Grazia Romano, Antonia Rosetto Ajello, Elisabetta Rossini, Angelo Rovetta, Franca Ruggeri, Maria Antonietta Ruggeri, Morena Ruggeri, G. Carlo Sacchi, Elisabetta Salvini, Alessandra Samarca, Graziella Sanfilippo Scuderi, Bruno Schettini, Pantaleone Sergi, Filomena Daniela Serio, Renato Serpa, Alessandra Signorini, Andrei Simic, Concetta Sirna, J.J. Smoliez, Angela Sorge, Giuseppe Spadafora, Gianfranco Spiazzi, Francesco Susi, Anna Pia Taormina, Ermanno Taracchini, Gennaro Tedesco, I. Testa Bappenheim, Alessandra Tigano, Rosanna Tirelli, Enrica Todeschini, Giuseppe Trebisacce, Mario Truscello, Laura Tussi, Elena Urso, Pierre Vayer, Giovanni Villarossa, Claudio Volpi (†), Giorgio Vuoso, Giuseppe Zago, I. Zamberlan, Alex Zanotelli, Antonino Zichichi, Corrado Ziglio.

SOMMARIO - Fascicolo 78/2012

EDITORIALE

È POSSIBILE TESTIMONIARE OGGI LA FEDE IN POLITICA?

di Giuseppe Serio 3

STUDI

COMUNITÀ, SOCIETÀ E ISTITUZIONE PER UNA CITTADINANZA ETICA

di Andrea Giambetti 8

IN CAMMINO VERSO LA FELICITÀ.FAI PACE CON TE STESSO

di Rosa Grazia Romano 19

RICERCA ED INNOVAZIONE EDUCATIVA E DIDATTICA

LA RECIPROCIÀ NELL'ECONOMIA E NELLA POLITICA

di Giuseppe Lanza..... 28

PEDAGOGIA ED ECONOMIA: UN DIALOGO PER LA TRASFORMAZIONE

di Antonia Rosetto Ajello 41

LO SPAZIO DEL FARE

DISPERSIONE SCOLASTICA O DISPERSIONE FAMILIARE?

di Alessandro Prisciandaro 58

TRAINING ORGANIZZATIVO: PERCORSO PEDAGOGICO DI CRESCITA

di Elena Ravazzolo..... 62

LA RELAZIONE DI AIUTO E LA PROGETTAZIONE

NELLE DISABILITÀ SENSORIALI

di Eva Corradini 66

IL PEDAGOGISTA DEGLI ADULTI IN AZIENDA

di Maria Ermelinda De Carlo 70

RUBRICA APERTA

LA COMPrensIONE UMANA

di Laura Tussi..... 73

LA CIVILTÀ DELLA CONVIVENZA. LA COMPRESENZA DEI SIMBOLI

di Laura Tussi..... 75

RICORDO DI OSCAR LUIGI SCALFARO,
SFOGLIANDO L'“ALBUM DI FAMIGLIA”

di Luciano Corradini 77

NOTIZIARIO

..... 82

RECENSIONI

..... 87

È possibile testimoniare oggi la fede in politica?

di

GIUSEPPE SERIO

Abstract

*The individual and collective action of people requires that cultural mediation is combined with the faith that can always illuminate **economy** and **politics** with ethics orienting them in conscience. As a matter of fact the goal of political action is the achievement of the common good of citizens, expressed in faith and testified in society. It is important to be persuaded that we cannot avoid to take interest in politics. Although at different levels, everyone should pledge to make his contribution to build the city of man. According to Lazzati, the political challenge is to set man free from the constraints of economy and to facilitate the joy of living as a person. The politician, therefore, has the duty to take concrete decisions to safeguard the dignity of man and Politics.*

(trz. Mariangela Massara)

L'agire individuale e collettivo delle persone esige che la *mediazione culturale* si coniughi sempre con la *fede* che può illuminare – con l'etica – **economia** e **politica** orientandole nella coscienza. Infatti, il fine dell'azione politica è la realizzazione del *bene comune* dei cittadini, espresso nella fede e testimoniato nella vita sociale; è importante persuadersi che non ci si può disin-

teressare della politica. Ciascuno, sia pure a livelli diversi, si deve impegnare a dare il suo contributo per *costruire la città dell'uomo*¹. Secondo Lazzati, la sfida politica deve liberare l'uomo dai condizionamenti dell'economia e facilitargli la *gioia di vivere* come persona. Il politico, pertanto, ha il dovere di prendere decisioni concrete per salvaguardare la dignità dell'uomo e della *Politica*².

Vivere nella città – non in senso urbanistico, ma antropologico – significa scegliersi uno *stile di vita* o una *regola di vita* associata secondo cui ognuno si carica sulle proprie spalle la *sua croce* a seconda della *vocazione* con cui sceglie la risposta che Dio si attende da lui. Senza quest'assunzione di responsabilità/corresponsabilità non vi è diritto di cittadinanza, in quanto la *vita sociale*, oggi, non ha il fondamento nell'eticità (che consente a tutti e a ciascuno di crescere nel dialogo); si fonda, invece, sull'*interesse personale* che non è il *bene comune*.

La crisi della *Politica* è l'incapacità dell'uomo contemporaneo di realizzare l'**amicizia** con chi si trova in condizio-

¹ Cfr. Vittorio Bachelet, *La responsabilità della vita pubblica*, Roma 1953.

² Cfr. Giuseppe Lazzati, *La prudenza*, in *Nuova responsabilità*, n. 2/1997.

ni socio-economiche diverse o appartiene ad uno stato, una religione, una cultura diversi. Al posto dell'amicizia, non ci sono *ponti*, ma *muri culturali* o *religiosi* che impediscono di dialogare. La matrice della crisi è nell'uomo incapace di riconciliare i *valori della vita* con *la fede nei valori*. La *crisi della politica è crisi dell'uomo* che non sa o non vuole dialogare per costruire il *bene comune*. Nel *Vangelo della carità*, c'è l'idea della *Politica* come *luogo* in cui la persona può fruire delle *opere di misericordia* che sono un valore per tutti se soccorrono le povertà materiali e spirituali. Chi vive – concretamente – alla luce di quest'*idea*, contribuisce alla costruzione del *bene comune*.

Lazzati concepiva la *Politica* come la più alta attività umana nell'ordine temporale in grado di coniugare esigenze universali e locali, facilitare la solidarietà, evitare la discriminazione sociale alla luce del *Vangelo* che è il *luogo* in cui l'uomo può offrire le *opere di misericordia* soccorrendo le povertà materiali e spirituali. Purtroppo, *molti*, non sanno – assieme ad *altri* che fingono di non sapere – che *la civiltà* è la capacità di *essere sorgente di rapporti interpersonali* verso tutti e in modo concreto. La *persona è fragile*, ma è pur sempre un soggetto politico da ascoltare, capire, stimare affinché possa essere protagonista anche nella sua vita ordinaria.

Sono, queste, ragioni preoccupanti che evidenziano il rischio della *violenza*, della *disonestà pubblica*, del *consumismo sregolato*, dell'*illegalità diffusa* che si manifesta come *corruzione*, *droga*, *nesso mercenario*... Allora, come possiamo testimoniare la nostra fede in un contesto sociale orientato sull'*egoismo*? Innanzitutto, bisogna riflettere sulla *fragilità umana*; cercare di trovare le strategie giuste per *formare un uomo forte*, capace di sottrarsi alla seduzione del *denaro*; *forte* non perché dotato

di armi tecnologiche; non perché vince il campionato di calcio, ma perché *trasforma le sconfitte in vittoria* superando il *conformismo*, l'*indifferenza*, il *disimpegno sociale* e rinnovando la sua coscienza con cui può veramente costruire la *democrazia matura* e leggere i *segni dei tempi*.

Secondo Lazzati, la *Politica* può dare una risposta concreta a questi problemi se la cultura sa essere attenta al *Vangelo della carità* che offre *risposte giuste a domande di senso* che la *società del benessere materiale* è incapace di dare a chi vive nell'*orizzonte* della "cultura rinunciataria e frammentaria, ripiegata nel privato o tesa unicamente al profitto, incapace di grandi progetti e coraggiose spinte ideali"³.

L'impegno politico dovrebbe incentrarsi sul rispetto della persona testimoniato concretamente come *servizio agli emarginati* di questa società dove i più forti – economicamente – sfruttano i poveri tradendo la legge di Dio oltre che quella dello stato. Però, è difficile – oggi – capire *chi* sono i cattolici impegnati in politica, in quanto non sono più riconoscibili con i *parametri* della *Dottrina sociale della Chiesa*. "L'identità cristiana si fonda sulla fede e sulla morale evangelica, si confronta con la Parola di Dio letta nella chiesa e nessuno può rivendicarla solo per sé"⁴. Oggi c'è il confronto tra due culture, una neoliberalista, preoccupata in prevalenza di assicurare *l'efficienza*; l'altra popolare che, pur perseguendo l'efficienza del sistema, si preoccupa solo di coniugarla con la solidarietà⁵.

Nell'era della globalizzazione, realizzare il *bene comune* dovrebbe voler

³ B. Sorge, in *Famiglia cristiana* giugno 1995 p. 17.

⁴ *Ivi*.

⁵ *Ivi*.

dire sostenere *deboli, minoranze, emarginati, giovani senza lavoro*. Invece no; non sembra un'impresa semplice, almeno raggiungibile in tempi brevi; implica un cambiamento culturale capace di superare la concezione neo-capitalista dello stato per aprirsi alle istanze della solidarietà sociale verso quanti sono senza potere contrattuale; lo stato propone un *modello* che richiede il *massimo rendimento* finalizzato a costruire un bene comune costituito "dalla somma dei beni individuali: se i ricchi diventano più ricchi anche i poveri stanno meglio"⁶.

Lo stato democratico si fonda sulla solidarietà, sul rispetto della dignità delle persone; propone "un modello di società che, pur perseguendo il miglior rendimento possibile del sistema, mira a coniugare *efficienza e solidarietà* muovendo dal presupposto che i meccanismi concorrenziali, se lasciati a se stessi, non sono in grado di garantire la pari dignità e l'uguaglianza dei diritti dei cittadini, se non in senso puramente formale"⁷ Vorrei aggiungere che, inseguendo *consumismo* ed *efficientismo* – a costo di ferire la dignità umana – si giunge fatalmente ad una alleanza impazzita tra *democrazia e relativismo etico* che mortifica l'uomo, esalta l'individualismo producendo *ricchezza materiale* ed anche *sporcizia morale*.

Dunque, non bisogna lasciarsi ingannare dal soggetto politico che si identifica con il *potere*, sia pure nella nobiltà delle idee che professa, ma che trasforma in gestione del potere: un rischio che si è acuito a partire dal 1989, quando è scomparso dalla scena politico-militare il *muro di Berlino*.

Le cosiddette *anime belle* – ma pri-

ve di senso – giudicano il mondo restando sempre fuori, rinchiuso nel *guscio* dell'inazione. Il cittadino non deve rimanere indifferente di fronte al mondo della politica solo per timore di sporcarsi le mani, in quanto le *anime belle* danno lezioni di nuoto senza tuffarsi mai nel mare né quando è calmo né quando è in tempesta né se è pulito né se è sporco. Quelle 'brutte' nuotano in acque inquinate, senza preoccuparsi di disinquinarle. Purtroppo, *brutte o belle* che siano, non nuotano mai insieme restando lontane da chi lotta per realizzare il fine autentico dell'*agire politico*, il *bene comune*. Insomma, si tratta di *pensare e agire politicamente*; di *saper fare ora*, non poi, in un altro giorno, ciò che, invece, serve per la salvezza.

Si tratta, dunque, di far entrare in scena i **valori** e costruire la **Caring society** "che, mentre cura con efficienza l'uso delle risorse pubbliche, non rifiuta di assumersi gli oneri di ristabilire, per quanto è possibile, le posizioni di libertà e di uguaglianza – di fatto e non solo di diritto – tra i cittadini". In tal modo, è possibile allontanare i *nemici della città* e l'**accidia politica** che, entrambi, si manifestano come *male oscuro*. In particolare, i responsabili del potere devono sapere che la *posta* in gioco riguarda il *valore della vita* che va affrontata nella *prospettiva di senso* che respinge al mittente la *cultura dominante* la quale **invita a tollerare tutto**: *suicidio aborto, esoterismo satanismo, consumismo, manipolazioni genetiche, droga, corruzione!* È una posta antropologica che per la cultura cattolica è offensiva della dignità e per quella laicistica è la *gaiezza sfrenata dell'individuo*.

Credo che la Politica debba aiutare i giovani a *vivere nella giustizia e nella libertà* per avere una *visione chiara della vita* partecipando alla vita pubblica in modo responsabile. La *formazione della coscienza – personale e collet-*

⁶ B. Sorge, *Vivendo Palermo. Un convegno per scegliere*, in Docete n. 2/95 p.60.

⁷ *Ivi*.

tiva – può maturare la *consapevolezza di diritti e doveri* e quindi *rilanciare la cultura di pace nel rispetto dei valori della persona*.

Credo che sia *preferibile incominciare da se stessi*, senza pretendere la partecipazione di tutti né la perfezione di ciò che si fa, ma accontentandosi di fare ciò che sia possibile con chi vuole il rinnovamento sociale. Il rischio che le *fratture* – economiche, culturali, spirituali – caratterizzino la società globalizzata emerge dalle contrapposizioni *ricchi/poveri, forti/deboli, buoni/cattivi*. Però, le predette fratture evidenziano che la società globalizzata non poggia sulla giustizia. Il *risanamento sociale* implica un *processo di sviluppo armonico e solidale* alimentato dallo *spirito di comunione* con cui si superano pregiudizi e presunzioni di superiorità ...

La comunione tra cittadini implica la fecondità connettiva nel servizio reso alla persona nell'incontro delle coscienze più che delle funzioni. Il *dialogo fecondo* potenzia il **valore dell'amicizia** tra le persone senza cui non può esservi apertura della coscienza e, dunque, *comunione*; non può esservi nemmeno *trasparenza* che è la condizione per far crescere il *mondo interiore della vita*. La *comunione* è *amicizia*, è *partecipazione fervida della verità nell'interiorità della coscienza*. È il bisogno profondo che si salda alla verità. I giovani dovrebbero frequentare la scuola non tanto per *imparare a leggere, scrivere, far di conto* ma per *imparare a dialogare con persone* che si stimano e si rispettano riconoscendosi nel *segno della dignità*.

“Certo, la democrazia, come tutti i grandi valori etici, non è facile da realizzare, ed esige, oltre alla convinzione razionale della sua validità e all'impegno morale per la sua attuazione, anche una specie di fede, la *fede democratica* senza la quale non potrà mai realizzarsi completamente: la fede è adesione coin-

volgente tutto l'uomo – ragione, sentimento e volontà – senza riserve e limitazioni; si tratta, evidentemente, di una fede laica, o profana, analoga tuttavia alla fede religiosa”⁸. La società democratica, non è cristiana o musulmana o ebraica o altro ancora: è una *società radicata nella fede*, nella *Trascendenza* o nell'*immanenza*, non importa, purché sia una fede. Anche la *democrazia formale* non può prescindere dai valori condivisi o distinguere le *regole* ritenute valide nella sfera della vita privata e in quella sociale. Infatti, sono “i diritti umani che danno sostanza e significato alla democrazia, che ne fanno il modo di *essere-insieme* per eccellenza, in cui il rispetto per la persona umana è “il criterio che presiede alle scelte politiche, economiche e sociali”⁹.

**Abbonati a
Qualeducazione,
30 anni
di dialogo
libero...**

⁸ Antonio Pieretti, in L. Corradini, A. Pieretti, G. Serio, *Educazione e democrazia tra crisi e innovazione*, Pellegrini, Cosenza, 1988, *Educazione e democrazia come comunità della comunicazione*, p. 104.

⁹ N. Luhmann, *I fondamenti sociali della morale*, in A. Vv., *Etica e politica. Riflessione sulla crisi del rapporto fra società e morale*, Milano, 1984, p. 108.



Studi

rubrica diretta da GIUSEPPE SERIO

L'autore del primo contributo è cultore di Pedagogia generale ed educazione degli adulti; laureato in Filosofia ed in Scienze dell'educazione; ha conseguito il dottorato di ricerca in Scienze filosofiche presso l'università di Siena. Autore di articoli scientifici, è uno studioso del Ricoeur e del personalismo francese.

In questo suo contributo ci offre una interessante ed articolata sintesi dei tre aspetti della cittadinanza etica: l'ambito comunitario (o rapporto amicale); quello sociale in cui i rapporti sono complessi e, aggiungo, anche problematici; infine, quello delle istituzioni e delle regole condivise, accettate e codificate.

Naturalmente, il primo è l'ambito in cui prevalgono il rapporto parentale, nella famiglia, e quello amicale o diretto (io-tu) nel sociale; il secondo, è l'esperienza comunitaria, campo delle scelte libere, problematiche e democratiche in cui entrano in campo i fattori etico-socio-culturali.

Quest'ambito istituzionale, regolato da rapporti condivisi di valore universale, è ciò che implica specificamente un discorso culturale con riferimento alla persona e alle scelte della filosofia dell'essere come tale.

Il secondo contributo si occupa particolarmente della felicità dell'uomo che vive nella famiglia, nella società e nel mondo globalizzato. Il tema è un'implicita conseguenza di quello svolto da Giambetti con il quale vi sono alcune vicinanze culturali.

*Oggi si parla di "felicità" soprattutto nell'accezione individuale; diversamente da come affronta il tema Rosa Grazia Romano [psico-pedagoga, ricercatrice presso la Facoltà di Scienze della Formazione dell'università di Messina dove insegna Pedagogia delle Relazioni educative e Metodologia della Ricerca pedagogica; ha pubblicato *L'arte di giocare* (2000), *Il gioco come tecnica pedagogica di animazione* (2000), *Ciclo di vita e dinamiche educative nella società postmoderna* (2004), *Mediterraneo e intercultura. Appunti e ricerche* (2008); è membro di comitati scientifici e redazionali di varie riviste a cui collabora attivamente].*

In tutto il mondo e in ogni ambiente culturale e religioso oggi si parla di felicità; ma c'è anche chi addirittura vorrebbe abolire questa parola dal vocabolario o sostituirla accontentandosi di altre parole (come "serenità" e "gioia"). L'A. presenta in questo variopinto contributo un'analisi e un'interpretazione del concetto di 'felicità' che è concepita piuttosto come 'cammino' invece che 'luogo' o come via parallela a quella della 'gioia'; dunque, come scelta di stile di vita o 'sogno' esistenziale. È un modo per ascoltarsi, per capirsi, capire gli altri e l'Altro ripercorrendo il passato e trovarsi ad agio nella propria interiorità.

Per dialogare con noi

qualeducazione@pellegrineditore.it
g.serio@aliceposta.it

VISITA IL SITO DELLA FONDAZIONE SERIO
www.associazionegianfrancescoserio.it

e per conoscerci

Comunità, società e istituzione per una cittadinanza etica

di

ANDREA GIAMBETTI

Abstract

This contribution takes the three fundamental experiences of associated life and puts them into a dialectic tension. The communitary dimension is built on short relationships', that is to say the vis à vis relationships, between the "I" person and the "you" one. This dimension meets the society of the long relationships', that is to say, those with strangers, or even with foreigners. This is the dimension of what is anonymous or far away. Here many difficulties emerge and problems seem hard to be solved. A possible solution could be found thanks to the "channel" or "mean" of institutions. This channel is seen, by Paul Ricoeur, as the "distributive" channel of relationships. It is seen as a neutral term, and thanks to it, all differences and oppositions can find a final reconciliation.

Premessa

Nella società contemporanea, che assai opportunamente definiamo 'complessa', la persona è chiamata a vivere entro un sistema strutturato, permanente e multiforme di relazioni che, non raramente, sono destinate ad entrare in conflitto. Di questo sistema complesso analizzeremo tre ambiti ove la persona non soltanto si trova a vivere ma, diremmo, si espone, manifesta se stessa, la sua essenza sociale e, in ultimo, vive

pienamente la sua dimensione etica:

1) l'ambito comunitario, quello cioè caratterizzato da rapporti di affetto e di amicizia, in cui le relazioni sono scelte, cercate, paritarie, orizzontali, filetiche (con questo termine designiamo quella sfera di relazioni ottative basate sul rapporto diretto io-tu, laddove questo tu si manifesta in un 'volto determinato', in una relazione *vis a vis*). Si tratta delle relazioni vissute in famiglia, con gli amici, a volte nel lavoro, nel gruppo amicale o associativo, nelle esperienze ecclesiali etc. In questi ambienti si vivono quelle 'relazioni corte' di cui tutti abbiamo un'esperienza diretta;

2) il reticolo sociale, entro cui questi rapporti filetici e comunitari vivono e si strutturano, che è assai più complesso ed esteso. È un sistema di rapporti nel quale compare anche l'estraneo, l'altro senza volto, forse il nemico, o quantomeno colui che ci è indifferente. In questo genere di relazioni non incontriamo il tu della relazione filetica, piuttosto il lui, la terza persona, quella della 'relazione lunga', generica, o forse della non-relazione;

3) infine ci soffermeremo ad analizzare l'ambiente istituzionale, o meglio il ruolo dell'istituzione intesa come canale di relazione attraverso la quale l'io, il tu e il lui possono conoscersi e riconoscersi nella «convivialità delle differenze».

La comunità

Iniziamo ad analizzare l'esperienza comunitaria, pertanto quei rapporti orizzontali, filetici, ottativi per cui l'io e il tu si ri-conoscono vicendevolmente e formano la comunità, potremmo dire il noi. La famiglia è forse la realtà – ma anche il simbolo – più eloquente di questo genere di rapporti. In essa non solo si conoscono direttamente (senza intermediari) le persone, ma anche si 'ri-conoscono' direttamente, cioè si valorizzano reciprocamente, reciprocamente riconoscono la diversità dei ruoli e, in un certo senso, «si approvano mutuamente di esistere», come afferma icasticamente il grande filosofo francese Paul Ricœur. Dunque i membri di una famiglia si conoscono l'un l'altro, ma anche si riconoscono l'uno attraverso l'altro. Potremmo esemplificare graficamente questo concetto pensando ad un vettore che, partendo dall'io, giunge immediatamente al tu (per conoscerlo, appunto, direttamente); la traiettoria di questo vettore, tuttavia, non si ferma al tu ma, proprio dal tu, nuovamente è rilanciata per ritornare all'io che, soltanto adesso, dopo aver conosciuto direttamente il tu, conosce anche se stesso attraverso questo movimento riflessivo di ritorno e proprio a partire dal punto di vista dell'altro. Si tratta, quindi, di un 'ri-conoscimento', ove la particella *ri-* indica proprio il movimento della conoscenza di sé che si attua attraverso il prossimo amato, in una sorta di circolarità agapica. «C'è sempre un altro di fronte all'io», insisteva Ricœur, e non c'è un io che non provenga da un tu. Anzi, sottolineavano con maggior forza G. Marcel ed E. Mounier, il tu precede per importanza, significatività ed essenzialità

l'io. Non ci sarebbe un io, se questa identità non gli giungesse dall'iniziativa di un tu. In questo senso siamo filosoficamente agli antipodi rispetto alle filosofie del *Cogito*, dell'*Io*, sia nella forma kantiana che in quella idealistica e fenomenologica. A differenza di questa impostazione, noi proponiamo di ritenere sorgiva l'esperienza dell'alterità che, come tale, precede ontologicamente, temporalmente e significativamente la posizione arrogante e narcisistica delle filosofie del soggetto (dell'*Ego cogito*, diremmo) che interpretiamo come filosofie del solipsismo.

In questo genere di rapporti filetici, al contrario, scopriamo una sorta di vicendevole fecondazione identitaria. Un'osmosi attraverso la quale non viene veicolata soltanto la semplice conoscenza dell'altro ma anche il valore della nostra singolarità, del nostro essere unici, insostituibili, irripetibili; insomma la nostra identità più profonda. Tuttavia questa individualità viene confermata, valorizzata ed amata non 'contro' ma 'insieme' alle altre individualità del gruppo comunitario-familiare. È quel legame d'amore che, quando è presente, fonda l'esperienza viva di una famiglia, se assente, invece, dà origine ad un gruppo di estranei che vivono insieme, potremmo dire un *club* di solipsisti. Al contrario, in una comunità tutti gli io dicono tu, per tutti gli io viene prima il tu e tutti gli io ricevono il proprio valore dal tu e grazie ad esso. Ed è così che, in una esperienza di comunità, tutti i membri vengono valorizzati proprio dal fatto che nessuno afferma se stesso, ma tutti affermano, confermano e valorizzano l'io dell'altro. Per cui l'identità di ciascuno non è affermata da un atto di orgoglio e di affermazione del sé, piuttosto

sto da un atto *kenotico*, di abbassamento, di spoliazione che tende a valorizzare l'alterità. Così l'io, in comunità, non nasce da un atto di orgoglio identitario ma da un atto di vera umiltà nella quale l'altro viene prima del sé.

Proprio da questo atteggiamento viene a prodursi naturalmente l'esperienza del *noi*. Infatti tutti questi tu che si incrociano hanno bisogno di una parola nuova per manifestarsi e narrarsi: è la parola 'noi' che sta ad indicare piuttosto il legame che la differenza, o meglio indica il legame attraverso la differenza. Come dicevamo: la «convivialità delle differenze».

Insistiamo su questo legame identitario che si vive nel gruppo familiare (ma, sul suo modello, anche in quello parentale, amicale, comunitario etc.) definendolo, come si è visto, attraverso espressioni desunte dalla tradizione giudaico-cristiana e dalla riflessione trinitaria. È proprio questa, infatti, la grande matrice culturale di questo genere di rapporti; basti pensare, ad esempio, a tre momenti fondamentali della storia della riflessione biblico-teologica in occidente:

a) la creazione dell'uomo, così come viene narrata in Gen 1,26ss: «Facciamo l'uomo a nostra immagine, a nostra somiglianza... Dio creò l'uomo a sua immagine, a immagine di Dio lo creò, maschio e femmina li creò». È agevole osservare come dentro questo gesto creativo risieda già tutto il complesso potenziale delle relazioni umane: Dio crea l'uomo, diremmo, faccia a faccia, rispecchiandosi in lui, tuttavia lo crea anche in una diversità non oppositiva ma relazionale (maschio e femmina); già qui è evidente quell'incontro io-tu che si svolge a vari livelli, sul piano della relazione

verticale (Dio-uomo) e su quello orizzontale (uomo-donna). L'uomo, così, è relazione tra simili diversificati: uomo-Dio, maschio-femmina. Tutti posti in similitudine, tutti posti in diversità, tutti posti in complementarità;

b) la riflessione trinitaria che desumiamo dalla grande tradizione agostiniana. Qui i Tre, che formano l'unità divina, sussistono in una circolarità agapica che la tradizione indica con il concetto di *pericoresi* intratrinitaria. Una sorta di 'farsi posto a vicenda' delle tre persone divine, quasi un ritirarsi per affermare l'altro, vicendevolmente, o meglio reciprocamente. L'unità, dunque, attraverso la differenza; l'identità attraverso la diversità, la concordia attraverso la circolazione spirituale;

c) la *kénosis* del Cristo come si evince, tra i molti luoghi biblici, dall'Epistola di San Paolo agli Efesini (cap. 2), nella quale l'identità cristica è concepita per via di rinuncia all'affermazione di sé e conquistata grazie alla spoliatura delle prerogative divine. Lui che all'origine è nella «forma di Dio» non volle far valere orgogliosamente i suoi attributi di rango, ma quasi se ne privò per affermare la sua parentela con l'uomo. Vero Dio, volle divenire vero uomo per farsi in tutto simile all'uomo, per acquisire un corpo di carne che era destinato a subire la morte, e la morte di croce. Anche qui una relazione con gli uomini conquistata per via di rinuncia identitaria, anziché per la strada dell'affermazione del sé. Se non muore, questo sé orgogliosamente identitario, è destinato a rimare solo; se invece rinuncia a se stesso produce molto frutto, germina nuovamente in una comunità: la Chiesa.

Tuttavia non si deve credere che

questo tipo di rapporti fletici ed ottativi siano esenti da contrasti, ripiegamenti, difficoltà di comunicazione. Ci appare centrale, in questo frangente della nostra riflessione, richiamare su questo punto la mirabile lezione di E. Mounier (1905-1950). Egli scrive che la persona «non apprende se stessa se non situata e comunicata»; «gli altri non limitano la persona, anzi le permettono di essere e di svilupparsi; essa non esiste se non in quanto è diretta verso gli altri, non si conosce che attraverso gli altri, si ritrova solo negli altri. La prima esperienza della persona è l'esperienza della seconda persona; il tu viene prima dell'io». Pertanto per Mounier la persona è 'capace degli altri' e si sviluppa aderendo a quell'avvenimento esistenziale che è suscitato dall'appello dell'altro; così essa dà forma al suo essere «non tanto con l'attenzione continua a se stessa, piuttosto rendendosi *disponibile* (G. Marcel), quindi più trasparente a se stessa e agli altri [...] purificandosi continuamente dall'individuo che è in lei». La persona è, così, una «presenza volta al mondo e alle altre persone»¹. «L'uomo personale non è un uomo desolato; è un uomo attorniato, assistito, chiamato»². Ma la comunicazione con gli altri è rara quanto la felicità; la coesistenza è equilibrio instabile e difficile; il «mondo degli altri non è un giardino di delizie»; «l'egocentrismo si stordisce in illusioni al-

truiste»; «l'individuo, pur nelle migliori disposizioni, offusca la comunicazione con la sua sola presenza. Egli sviluppa una sorta di opacità ovunque si collochi», così quando la comunicazione subisce uno scacco «io perdo profondamente me stesso» mentre l'*alter* diventa *alienus*³. Ecco perché la persona, pur essendo strutturalmente una «coscienza esposta», a causa dell'individuo che è in lei, è invincibilmente portata al ripiegamento su di sé.

Per Mounier, infatti, il tu è una sorta di cortocircuito verso il noi che rende ragione di quel personalismo «comunitario» che mai ha cessato di essere l'utopia orientatrice del filosofo di Grenoble, e per il quale «la persona si ritrova donandosi nell'apprendistato della comunità»⁴. «È nella scoperta di questo tu che io imparo a conoscere la persona, [...] rapporto unico che mantengo con un essere del quale non parlo più alla terza persona»⁵. A questo proposito appare evidente, a nostro giudizio, l'influsso della riflessione di G. Madinier sul pensiero mounieriano, secondo la quale «il tu e l'io non preesistono all'amore ma sono direttamente costituiti da esso [...] ed è il noi che viene per primo»⁶. Si

³ Cfr. E. Mounier, *Le personalisme*, cit., pp. 57-60.

⁴ E. Mounier, *Manifeste au service du Personalisme*, Mouton, Paris 1936, tr. it. a cura di A. Lamacchia, *Manifesto al servizio del personalismo comunitario*, Ecumenica, Bari 1975, p. 117.

⁵ E. Mounier, *Personalisme et Christianisme*, Seuil, Paris 1961, tr. it. a cura di A. Lamacchia, *Personalismo e cristianesimo*, Ecumenica, Bari 1977, p. 89. Mounier, a questo proposito, si confronta efficacemente con la filosofia dialogica di M. Buber condividendone l'opposizione radicale tra *Es* e *Du*.

⁶ G. Madinier, *Coscienze et amour*, PUF, Paris

¹ E. Mounier, *Le personalisme*, PUF, Paris 1949, tr. it. a cura di G. Campanini e M. Presenti, *Il Personalismo*, AVE, Roma 1964, pp. 59-60.

² E. Mounier, *Qu'est-ce que le personalisme?*, Seuil, Paris 1947, tr. it. a cura di G. Mottura, *Che cos'è il personalismo?*, Einaudi, Torino 1948, p. 62.

può dire, inoltre, che il disprezzo per le forme sociali dell'anonimato, per la tirannia dell'impersonale, per la «depersonalizzazione del mondo moderno», per quella «società senza volto, fatta da uomini senza volto»⁷, conducono Mounier ad una sostanziale presa di distanza rispetto alla forma istituzionale della vita associata, irriducibile alla comunità personalista. Solo nella comunità si coglie quel tu che è persona e che umanizza un rapporto in quanto è volto singolare, peculiare, definito nel perimetro di una forma determinata, per cui «io scopro un uomo quando improvvisamente si erge come un Tu. *Tu quoque fili*. Uomini armati, sconosciuti, estranei sono vicini per un atto banale, e improvvisamente uno di loro assume un 'volto'. *Tu quoque*»⁸. Il volto di un individuo rivela un tu che «può diventare amico» poiché per suo mezzo mi viene rivelata l'unicità del suo essere insostituibile nel contesto di una relazione. Il volto della persona, così, permette l'emergenza del tu anche dalla massa anonima. Lo rivela, con la consueta efficacia, D. De Rougemont (1906-1985) nel suo *Journal*, parlando della «scoperta della varietà meravigliosa che offrono questi volti attenti, illuminati o cocciuti, dolenti, tesi o distesi in una comprensione amichevole e diretta. [...] Colui che puoi vedere, colui che ti pone delle domande, colui che all'uscita ti attende senza sapere come avvicinarsi, colui che ti invita a

casa sua o al caffè, è qualcuno che può rivelarti la vera ragione della comunione tra due uomini: è sempre una ragione specifica, che vale soltanto tra lui e me, e che si disvela nel suo vero senso unicamente entro questo effettivo incontro». È così che la natura spirituale degli esseri diviene «visibile e leggibile in questi volti»⁹.

La comunità, dunque, non sarebbe altro che il terreno di coltura di una relazione autenticamente personale, immediata e diretta.

La società

L'esperienza di comunità in contrapposizione a quella vissuta in società: è stata questa una posizione assunta particolarmente nel corso del Novecento (ma che ha le sue radici in pieno Ottocento) e che si rifà alla distinzione di matrice sociologica individuata da F. Tönnies (1855-1936) tra *Gemeinschaft* e *Gesellschaft*. Nella comunità emergono le relazioni corte, quelle dirette, filetiche; nella società, all'opposto, si vivono le relazioni lunghe, quelle con l'estraneo, a volte col nemico, con colui che ci è indifferente se non ostile, o, addirittura, con colui che è solo un nome, non ha volto, è per noi quasi uno sconosciuto. È possibile una relazione autentica anche con questo 'altro' che non ha un volto determinato e che non è un tu, piuttosto è un lui, o addirittura un esso? Sembrairebbe assai diffici-

1938, tr. it. a cura di E. Lombardi Vallauri, *Co-scienza e giustizia*, Giuffrè, Milano 1973, p. 97.

⁷ E. Mounier, *Manifeste au service du personalisme*, cit., p. 83.

⁸ E. Mounier, *Révolution personaliste et communautaire*, in *Œuvres*, t. I, Seuil, Paris 1961-1962, ed. Comunità, Milano 1955, p. 124.

⁹ D. De Rougemont, *Journal d'un intellectuelle en chômage*, Gallimard, Paris 1968, tr. it. a cura di C. Laurenti e M. Maddamma, *Diario di un intellettuale disoccupato*, Fazi, Roma 1997, pp. 175-176.

le una relazione vera con questo altro, spesso invisibile, a noi estraneo. Di sovente ci chiudiamo a questo tipo di relazioni innalzando steccati, proteggendo la nostra intimità, chiudendo le nostre porte, privatizzando la nostra vita e la nostra felicità. L'altro senza volto è l'ospite inquietante della nostra vita sociale, perché irriducibile al rapporto filetico. Eppure noi viviamo ordinariamente immersi in rapporti di questo tipo piuttosto che in rapporti di matrice comunitaria. Anzi proprio la nostra società complessa ha forse reso ordinari i rapporti con l'estraneo, che incontriamo ovunque pur senza guardarlo negli occhi (d'altronde 'non ha volto'...) e, forse, sempre più straordinari, o per lo meno problematici, quelli di tipo ottativo e filetico.

Se seguiamo questa pista di riflessione dovremmo, dunque, opporre comunità a società. La società sarebbe solo un costruito artificiale che ci obbliga a vivere in un insieme di rapporti che, paradossalmente, ci rimangono alieni. Di questa opposizione, apparentemente irriducibile, se ne è fatto paladino, tra i molti, lo stesso E. Mounier. Infastidito dalla mentalità borghese, che aveva condotto la società europea al disastro economico (e spirituale) del '29, e che paradossalmente era stata rinvigorita proprio da quel disastro, Mounier ha scritto pagine infuocate contro la società borghese, società individualista, dell'apparenza, dell'anonimato. Egli ne dà un giudizio assolutamente negativo che travolge nel suo impeto anche le istituzioni della vita civile, depersonalizzanti, massificanti e funzionali al decadimento politico di una forma corrotta di civiltà. Il mondo moderno e borghese è totalmente corrotto; le sue isti-

tuzioni sono funzionali alla sua decadenza, perché perpetuano l'individualismo, la ricerca del profitto, la facilità automatica del denaro; in questo tessuto sociale l'individuo è avaro, chiuso, ripiegato, opaco, impenetrabile al mondo della vera relazione che è soltanto, per l'appunto, quella comunitaria. La comunità è qualcosa di naturale, essenzialmente connaturata alla persona; la società è costruito artificiale, regno degli egoismi istituzionalizzati e degli individui massificati ed anonimi.

Le istituzioni del mondo borghese, poi, garantiscono all'individuo borghese quel mondo dell'apparenza e della considerazione, del denaro e dell'egoismo che sono il suo autentico terreno di coltura. È così che l'istituzione perpetua quei «giochi di maschere che a poco a poco si incarnano nel volto, fino a non distinguersi più dal viso dell'individuo»¹⁰. Il tu di un volto reale è, così, inesorabilmente perso nei meandri del canale istituzionale; al posto della persona concreta si è ormai installato l'individuo astratto.

Ma dietro la posizione mounieriana si nasconde l'influsso assai potente del sociologo russo G. Gurvitch (1894-1965) per il quale lo *Stato* e le sue istituzioni non possono costituire nemmeno lontanamente una vera comunità. Lo Stato non è al di sopra della patria, né della nazione, né a maggior ragione delle persone. «La sovranità dello Stato non è che un piccolo lago sperduto nell'im-

¹⁰ E. Mounier, *Le personalisme*, cit., p. 58. Continua Mounier: «Le strutture della nostra vita sociale sussistono in dipendenza della nostra concezione della persona; altre strutture, sole, ci permetteranno di toglierne i residui dell'individualismo», *ibid.*, p. 64.

menso mare delle sovranità particolari». Contro lo statalismo e l'istituzionalismo della società moderna Gurvitch insiste sul pluralismo dei *foyers* di socializzazione spontanea che andrebbero a costituire il microcosmo della vita sociale. Anche l'idea di diritto nasce dal basso, in piena indipendenza dallo Stato¹¹. Insomma: le comunità naturali non hanno bisogno dello Stato e delle sue istituzioni. Esse si strutturano, si formano e si mantengono naturalmente in piena autonomia dall'istituzionalismo statale moderno. Dunque la società e le istituzioni statalistiche che la regolano e la costituiscono sarebbero, secondo questa linea di pensiero, del tutto inadeguate a personalizzare l'essere umano; esse, al contrario, lo depersonalizzano esaltandone il carattere individualistico ed egocentrico, cioè assecondando gli aspetti deteriori dell'individuo stesso.

In opposizione a questa concezione è emersa, nell'ultimo tratto del Novecento, l'imponente figura e l'originale speculazione di P. Ricœur. Partendo dalle basi teoriche del personalismo classi-

co di matrice mounieriana, il pensatore francese tenta di svilupparne le potenzialità andando a colmare la lacuna relazionale tra l'io e il terzo, ovvero a sanare la difficoltà mounieriana a pensare positivamente i rapporti con la terzietà istituzionale e con l'altro senza volto. Dal punto di vista sociologico la differenza che intercorre tra il rapporto duale, intimo e diretto, e quello mediato attraverso il canale istituzionale è assimilata da Ricœur alla diversa tipologia relazionale che si instaura con il «prossimo» o con il «*socius*». Propriamente parlando «non c'è sociologia del prossimo» perché esso rimane implicato, per così dire, entro una «teologia della carità». A commento della celebre parabola evangelica del *Buon Samaritano* (sotto questo aspetto un *tópos* del personalismo) Ricœur sottolinea, infatti, come all'indagine 'sociologica' che viene sottesa dalla domanda del dottore della legge («Chi è il mio prossimo? Quale specie di dirimpettaio è il mio prossimo?»¹²), il Cristo non soltanto non fornisce una ri-

¹¹ Cfr. G. Gurvitch, *Le controle social*, PUF, Recueil Sirey, Paris 1932, pp. 12, 65 e 66. Si può osservare, pertanto, come vi sia un «primato ontologico dei fenomeni sociali totali», G. Gurvitch, *Dialectique et sociologie*, Flammarion, Paris 1962, tr. it. a cura di P. Quartana, Città Nuova, Roma 1968, p. 11. Anche le classi sociali sono interpretate dal Gurvitch come raggruppamenti di fatto che nemmeno si costituiscono per la volontà dei membri che le compongono; sono gruppi i cui componenti partecipano senza che ciò sia esplicitamente voluto da parte loro e senza che sia loro imposto da poteri esterni determinati, cfr. G. Gurvitch, *Le concept des classes sociales de Marx à nos jours*, CDU, Paris 1954, tr. it. a cura di P. Quarata e G. Piras, *Le classi sociali*, Città Nuova, Roma 1971, p. 229.

¹² Cfr. Lc 10,25-37; P. Ricœur, *Histoire et vérité*, Seuil, Paris 1955 (I^a ed.), 1964 (II^a ed. ampliata); 1990 (III^a ed. ampliata), tr. parz. it. a cura di C. Marco e A. Rossetti, *Storia e Verità*, Marco, Lungro di Calabria 1994, p. 102. Nel celebre testo *Intellettuale e società nella Francia del Novecento*, (Massimo, Milano 1995, p. 174), G. Campanini osserva come la riflessione 'politica' di Ricœur «vada collocata all'interno di una antropologia che non esiteremmo a definire "drammatica", nell'ambito della quale la relazione con l'altro non è mai un fatto "naturale" ma ha una sua strutturale componente di ambiguità e di conflittualità. Tra il "socio" e il "prossimo" – e cioè tra un rapporto di esteriore coesistenza e uno di profonda simpatia – la connessione è sempre problematica. Passare dall'uno all'altro piano, anche quando ciò sia realmente possibile, non è agevole ed impone anzi la costante mediazione dell'etica».

sposta che intenda oggettivarne la categoria, ma addirittura ne annulla, per così dire, l'ordine sociale trasformando il prossimo in un comportamento in prima persona; così lo scriba evangelico «faceva una inchiesta sociologica, su un certo oggetto sociale, su una categoria sociologica eventuale, suscettibile di definizione, di osservazione, di spiegazione. Gli viene risposto che il prossimo non è un oggetto sociale – fosse anche nato dalla seconda persona – ma un comportamento in prima persona. Il prossimo è la condotta stessa di rendersi presente»¹³. Non vi è dunque sociologia del prossimo poiché la scienza del prossimo è subito sbarrata da una prassi del prossimo, per la quale io divento immediatamente il prossimo di qualcuno non appena se ne presenti l'occasione. È dunque l'evento dell'incontro (*événement*) che – facendo eco a Mounier – rende presente una persona ad un'altra. Un incontro che paradossalmente non avviene nelle due persone che la parabola, invece, suntegge dal punto di vista della categoria sociale: il prete e il levita. In ambedue è proprio la funzione sociale ad essere l'elemento che si interpone all'evento dell'incontro, che ne toglie lo stupore sino a renderli indisponibili all'incontro stesso. Certo anche il Samaritano è una categoria; ma non in se stessa, piuttosto solo per gli altri: «egli è, per l'Ebreo pietoso, la categoria dello Straniero; egli non fa parte del gruppo; è l'uomo senza passato né tradizioni autentiche; impuro di razza e di pietà; meno di un Gentile; un relapso. Egli costituisce la catego-

ria della non-categoria»¹⁴. Proprio per questo il Samaritano non è occupato dalla propria carica sociale, è soltanto in viaggio. Così egli può 'inventare' la categoria del prossimo, cioè il rapporto diretto tra uomo e uomo.

Ma noi non viviamo ordinariamente – è tentato di dire Ricœur – nella dimensione del prossimo ma in quella del *socius*, cioè dei molti che raggiungeremo soltanto attraverso la loro funzione sociale. In questo senso, puntualizza G. Campanini, quest'ultimo rapporto, in una società complessa, è la regola; il primo, invece, ne costituisce l'eccezione. Esso si attesta in una relazione sempre mediata da un ruolo (l'uomo *in quanto...*). Ciò non desta meraviglia per il fatto che l'uomo contemporaneo si è abituato al ritmo sempre crescente delle mediazioni sociali che si sono esponenzialmente moltiplicate nel corso della storia moderna, originando una massa consistente di rapporti astratti e lontani. Ma a nulla vale l'ingenuo tentativo di vedere, nella crescente istituzionalizzazione del mondo contemporaneo, la corruzione di un vagheggiato e sedicente stato naturale dell'uomo in cui le relazioni umane sarebbero state 'immediate'; nell'uomo la distinzione tra naturale e artificiale è quanto meno dubbia. L'incontro diretto e immediato può apparire, oggi, un mito, un vagheggiamento, un residuo o, al massimo, una tensione morale. Esso può ancora ricrearsi in piccole società «profetiche» e «comunitarie»; così «il socius è l'uomo della storia, il prossimo è l'uomo del rimpianto, del sogno, del mito»¹⁵.

¹³ P. Ricœur, *Histoire et vérité*, cit., p. 102.

¹⁴ *Ibid.*, p. 103.

¹⁵ *Ibid.*, p. 107.

Per questa via si giunge ad una falsa alternativa, afferma recisamente Ricœur; ad una contrapposizione infautista tra la categoria del *socius* e quella del *prossimo*, che invece occorre comprendere insieme come due dimensioni della medesima carità. È propriamente l'*agápe* che giustifica sia l'incontro diretto, l'avvenimento che istituisce il *prossimo* (le relazioni corte), sia l'istituzione sociale che per sua natura mirebbe ad estenderne la premura al più alto numero (le relazioni lunghe). Certo non si negherà una certa dialettica, che spesso potrà apparire «spezzata», tra *comunità* e *società*, tra *prossimo* e *socius*, tuttavia non si comprenderebbe effettivamente la carità senza quel dinamismo per cui essa tende ad espandersi quanto più possibile. La carità esorbita dal rapporto duale, non può essere costretta entro la sola relazione diretta, essa ha una portata storica. Così assistiamo ad un dialettica tensiva tra *prossimo* e *socius*, ma non ad un'opposizione radicale: «a volte la relazione personale con il *prossimo* passa *attraverso* la relazione con il *socius*; a volte essa si elabora *al margine*; a volte si erge *contro* la relazione con il *socius*»¹⁶. Mentre l'incontro diretto potrebbe essere debole e fragile, l'istituzione tende a rendere stabili i rapporti tra persone, durevoli, protetti. È necessario non fermarsi alla lettera della parabola del *Buon Samaritano*, «né costruire su di essa un anarchismo personalista», ma estendere il suo significato all'incontro, sicuramente meno coinvolgente dal punto di vista emotivo, con un altro «senza volto». «L'opposizione del *prossimo* al so-

¹⁶ *Ibid.*, p. 110.

cius è solo dunque una delle possibilità, la più spettacolare e la più drammatica, ma non la più significativa, della dialettica storica della carità»¹⁷.

L'istituzione

Possiamo veramente seguire sino in fondo questa opposizione tra comunità e società? Possiamo non cogliere quanto di positivo per le relazioni umane offra la moderna società istituzionalizzata? Ricœur, come abbiamo visto, sostiene che anche il lui, l'estraneo, il senza volto sia una persona e, come tale, anche ad essa pertengano tutta una serie di diritti, primo fra tutti la dignità di essere umano, esattamente come a ciascuno. Il terzo non è escluso dai rapporti umani, piuttosto il terzo è costituzionalmente incluso in ogni società, specialmente in quella contemporanea che vede massicciamente la presenza della terzietà nella forma del forestiero, dell'immigrato, del reietto o, semplicemente, del diverso. Una società, la nostra, traboccante di terzietà, dove terzi, una volta lontanissimi, si sono paradossalmente fatti vicini in un mondo che è divenuto villaggio globale. Terzi che sono già amici nel Social network preferito, ma che

¹⁷ *Ibid.*, p. 112. «Spetta in un certo senso alla politica destare la società da un "sonno tecnologico" (analogo al "sonno dogmatico" denunciato due secoli prima da Kant) che rischia di imprigionarla in strutture anonime e spersonalizzanti. Parallelamente la persona è sollecitata a superare la sfera esclusiva della "prossimità" – che resta tuttavia il prototipo della relazioni interpersonali al più alto livello – per potere incontrare, dopo il vicino, anche il "lontano"», G. Campanini, *Intellettuali e società nella Francia del Novecento*, cit., p. 179.

forse, se li si incontrasse faccia a faccia, non li si riconoscerebbe. Eppure i terzi ci sono sempre di meno estranei. Ma tutti costoro non li potremmo conoscere e non riconosceremmo loro dignità alcuna se non attraverso il canale istituzionale del mondo contemporaneo. Ho bisogno di un'istituzione per incontrare il terzo. Esso non giungerà mai al *vis à vis*; ma ciò non significa che mi sia estraneo. Abbiamo solo bisogno di un terreno comune, una piattaforma, un tavolo (si direbbe oggi) che permetta l'insorgenza della relazione. Ricœur parla di un elemento neutro (appunto l'istituzione) che instauri e faciliti la relazione col terzo. Senza il neutro istituzionale non c'è rapporto tra l'io e il terzo. L'istituzione, pertanto, è anche un canale distributivo d'umanità, perché in essa si determina per la persona «un'obbligazione morale non solo nei confronti di chi può incontrare faccia a faccia, ma tramite le istituzioni anche con i tanti *tu* con cui non stabilirà mai una relazione d'amicizia»¹⁸.

L'istituzione garantisce la relazione personale anche in regime di anonimato; essa intreccia gli sguardi dei distanti; è quella piattaforma che istituisce il confronto tra gli uomini; è quel sistema di riconoscimento che istituisce obblighi e ingiunge doveri; è quella sintassi che articola la grammatica dei rapporti interumani. Per questo la terzietà istituzionale fa parte di quella cittadinanza etica di cui tanto ha parlato Ricœur, sottolineando come essa non si aggiunga dal di fuori al rapporto diadico ma, anzi, sia contemporanea a quel-

lo; il terzo «è contemporaneo a qualunque rapporto io-tu»¹⁹.

Con l'ingresso del terzo nel contesto delle relazioni sociali si assiste, di fatto, in Ricœur, all'introduzione di un elemento 'neutro', di natura trans-personale (l'istituzione) che viene a collocarsi nel cuore stesso dell'etica.

Finora abbiamo parlato di istituzioni in senso generalissimo senza distinguerle o citarle. Esse sono certamente di varia natura: giuridica, economica, culturale, religiosa, sociale. Eppure per Ricœur c'è una istituzione che è, in certo senso, la piattaforma comune, il paradigma fondativo sul quale si erge ogni altra istituzione, una sorta di *Grund* sul quale tutte si appoggiano come ad un modello di riferimento. È la lingua, che articola e rende effettiva ed efficace la nostra possibilità di comunicare. Anche la lingua è una istituzione. Noi parliamo, ma in realtà non creiamo la lingua, soltanto la movimentiamo, la mettiamo in moto, la facciamo passare da una bocca all'altra. Dunque non facciamo altro che prendere la parola da un istituto linguistico che già era presente prima che noi fossimo; nascere significa venire alla luce in un mondo dove si è già parlato prima di noi. Dunque per comunicare (e quindi per relazionarci) c'è bisogno almeno di condividere un paradigma linguistico, cioè una istituzione che ci permetta la relazione comunicativa. In fin dei conti anche quando esprimiamo i nostri sentimenti più intimi, quelli del rapporto comunitario e filletico, attingiamo dalla lingua le nostre espressioni più caratteristiche. Quindi

¹⁸ A. Danese (a cura di), *L'io dell'altro. Confronto con Paul Ricœur*, Marietti, Genova 1993, p. 18.

¹⁹ P. Ricœur, *Persona, comunità e istituzioni. Dialettica tra giustizia e amore* (a cura di A. Danese), ECP, Fiesole 1994, p. 25.

anche i rapporti più intimi si fondano su un terreno istituzionale, neutro, che spesso diamo per scontato, di cui quasi non ci accorgiamo, ma che in realtà ci permette di esprimerci e di relazionarci. Perciò, potremmo dire, se prima dell'io c'è sempre un tu, a ben vedere prima dell'io e del tu c'è un sempre un terzo, l'istituzione, spesso invisibile, neutra, che rimane sullo sfondo, ma che instaura la nostra stessa capacità relazionale che, altrimenti, rimarrebbe meramente potenziale. L'istituzione è proprio questo canale, questo alveo che ospita l'incontro e lo scontro, ovvero la relazione autentica tra le persone.

Sono dunque le istituzioni del vivere associato che, partendo dall'ordinamento fondamentale della lingua, ed esprimendosi attraverso gli istituti familiari, giuridici, economici, sociali, politici, valoriali e morali, rendono possibili i legami interpersonali, anche quelli di natura più intima. Perciò, anche se solo una piccola parte dei rapporti umani può essere propriamente personalizzata, non se ne deduce che la rimanente e preponderante parte sia destinata all'anonimato dell'impersonale. Piuttosto sarà l'anonimato delle istituzioni che renderà possibile una personalizzazione, seppur parziale, anche di tutti quei rapporti che non possono giungere all'intimità del faccia a faccia. Ed è per questo motivo che l'istituzione, pur non essendo propriamente istituita, è per sua natura istituyente la relazione, in quanto ne permette la nascita e ne facilita lo sviluppo.

Come si evince, ormai, il rapporto diretto e filetico non soltanto non potrà essere posto in opposizione a quello indiretto ed istituzionale ma, forse paradossalmente, è proprio da esso istitui-

to. Io, tu, lui e noi, dunque, sussistono in una reciproca fecondazione identitaria protetta e facilitata dal canale istituzionale.



ISBN 978-88-8101-831-4

L'autore propone in questo volume i diari di guerra di suo padre, scritti a cavallo tra il 1938 e il 1946.

Partito per il servizio militare, Antonino Corigliano, viene inviato a svolgere la missione di ufficiale dell'Esercito in Libia. Ed a Bengasi dove era di stanza, viene colto dallo scoppio della seconda guerra mondiale.

A conclusione del conflitto, viene fatto prigioniero e trascorre tra reticolati di guerra, a Yol (Kangra Valley), in India, cinque anni. È in quel periodo che ha pensato di scrivere i diari sulla sua esperienza di allievo ufficiale, sottotenente dell'Esercito, prigioniero di guerra.

Attente riflessioni dalle quali traspare la gioia iniziale, l'impegno in guerra, le terribili sofferenze della prigionia.

"Per non dimenticare".

In cammino verso la felicità. Fai pace con te stesso

di

ROSA GRAZIA ROMANO

Abstract

In common language, there are some terms we use as synonymous with happiness, but happiness does not exactly coincide with either pleasure or joy. Happiness is a direction, not a place or a permanent state: we cannot change the circumstances of life, but rather the way of living and reacting to them. Happiness can happen, but in order that it happens it is necessary to find a person prepared and ready to recognize, to appreciate and accept it. Happiness comes from within and from deep. For this reason it is important first of all an inner journey to learn to listen oneself and to open oneself to Otherness and otherness, which are the conditions to find peace and begin a journey to happiness. This article briefly analyzes these two basic steps to achieve happiness.

Felicità? Parlare di felicità è una cosa complessa e non credo che esista una ricetta per la felicità.

In maniera diversa se ne parla in tutto il mondo (in Oriente come in Occidente), in tutte le filosofie, in tutte le religioni, in tutti i cammini di fede, di psicoterapia, di ricerca artistica e intellettuale, di innamoramento e di ascetica, nei cammini corporei e spirituali. Ma resta il fatto che è la cosa più difficile da raggiungere. C'è qualcuno che propone addirittura di togliere la parola "felicità" dal vocabolario perché ecces-

siva (al massimo, se ci va bene, possiamo aspirare ad un po' di serenità, un po' di gioia).

Anche se è difficile da raggiungere, in fondo di qualunque cosa parliamo, non parliamo d'altro che di lei: di come l'abbiamo persa, di come la stiamo cercando, di come la sentiamo vicina o lontana, di dove l'abbiamo intravista, di come l'abbiamo assaporata. Essa è l'implicito dei nostri discorsi, il sottosuolo dei nostri pensieri, quel qualcosa che pervade ogni nostro incontro, quella sottile speranza che vorremmo respirare ogni attimo della nostra vita.

Ma cos'è felicità? L'etimologia fa derivare "felicità" da *felicitas*, la cui radice "fe" significa abbondanza, ricchezza, prosperità. Nel linguaggio comune, ci sono alcuni termini che usiamo come sinonimi di felicità. Uno di questi è *piacere*. Ma felicità non è lo stesso del piacere, perché la felicità è una dimensione interiore, spirituale, psicologica (tre dimensioni che si intrecciano, ma che non si sovrappongono e non vanno confuse), mentre il piacere è più ricollegabile ad una serie di reazioni fisico-fisiologiche.

Si può dire, comunque, che felicità e piacere sono vicini. Eppure le cose non sono così semplici, perché alcuni piaceri diventano strada per la pienezza e la felicità; altri, invece, meandri e vicoli ciechi in cui si smarrisce la ricerca della felicità e la stessa felicità. Compito del piacere è aprire un orizzonte, vive-

re per un attimo la pienezza *per* conoscere qualcosa dei desideri più profondi del nostro cuore, ma la pienezza però non si raggiunge. Il piacere diventa ricerca ossessiva e fallimentare quando confonde la soglia per la casa, quando diventa dimora e non via¹.

Credo che, in questa vita, *la felicità* (nel senso di pienezza) *sia una direzione*, ma non un luogo o uno stato permanenti. La felicità si avvicina di più alla *gioia*, di cui parla il vangelo. La gioia è essenziale alla vita spirituale e psicologica di ogni individuo. Qualunque cosa pensiamo o facciamo, se non la facciamo con gioia risulterà pesante. Ma la gioia non è la stessa cosa della felicità. Possiamo essere infelici per molte cose, ma possiamo trovare e provare ancora gioia. Nella vita di un cristiano, dolore e gioia possono coesistere, come due polarità che possono vivere nella stessa realtà, come dice Romano Guardini. Tant'è che San Paolo, nella seconda Lettera ai Corinzi, arriva a scrivere: «Sono pervaso di gioia in ogni nostra tribolazione»².

Non è facile da comprendere, ma so che il dolore può diventare il luogo dove è possibile trovare: o disperazione e morte, oppure gioia, forza e Dio. Henry Nowen, a questo proposito, scrive: «Oso persino dire: “Il mio dolore era il luogo in cui ho trovato la mia gioia”. [...] La gioia non è qualcosa che semplicemente ci accade. Dobbiamo scegliere la gioia e continuare a sceglierla

ogni giorno»³.

La gioia, quindi, come anche la felicità, può “accadere”⁴, ma resta sempre il fatto che, per poter “accadere”, è necessario che trovi una persona pronta a riconoscerla, ad apprezzarla e ad accoglierla. Quante occasioni di gioia o di felicità ci lasciamo sfuggire perché impreparati o troppo tristi per poter cogliere il *kairòs*, il momento opportuno! Infatti, se una persona sta male, è angustata, triste, depressa, in guerra con se stessa, con Dio e con gli altri sarà molto difficile che incontri la felicità e che questa “accada” in lei come per incanto. La felicità “accade” e si impianta soprattutto quando trova un terreno, un cuore pronto ad accoglierla. E se è vero che a volte è possibile che essa venga sperimentata anche come una forza esplosiva ed incontrollabile, ha pur sempre bisogno di contesti particolari e di percorsi più o meno sotterranei per affermarsi.

Per questo complesso di motivi si può affermare che, fatta salva l'imprevedibilità e imprescindibilità degli eventi in cui la vita si manifesta, la gioia è una scelta che va fatta ogni giorno: la scelta di restare sempre aperti alla novità, a ciò che “accade”, sempre pronti ad accogliere ciò che la vita ci regala, sia quando riusciamo a coglierne ed apprezzarne le positività, sia quando dobbiamo sforzarci di leggerla nella misteriosità sconvolgente del male e della sofferenza.

¹ Salonia G. (2011), *Sulla felicità e dintorni. Tra corpo, parola e tempo*, Il pozzo di Giacobbe, Trapani, p. 57.

² 2 Cor 7, 4b.

³ Nowen H.J.M. (1994), *Vivere nello Spirito*, tr. it. Queriniana, Brescia, 1995, 2010⁷, pp. 17-18.

⁴ Non è un caso che nella lingua inglese “felicità” si dica *happiness*, che deriva dal verbo *to happen*, che vuol dire proprio “accadere”.

1. La gioia è una scelta

Può sembrare strano dire che la gioia è il risultato delle nostre scelte, perché spesso immaginiamo che alcuni siano più fortunati di altri e che la gioia e il dolore dipendano dalle circostanze della vita che sfuggono al nostro controllo.

Se abbiamo una scelta, in verità, non è tanto rispetto alle circostanze della vita, che restano sempre misteriose ed imprevedibili, quanto piuttosto rispetto al *modo in cui reagiamo* ad esse. Due persone possono essere vittima del medesimo incidente: per l'una sarà fonte di risentimento, angoscia e disperazione; per l'altra, invece, occasione di riflessione, di fede e di speranza in un cambiamento. In ogni momento della nostra vita, fatta di gioie e di dolori, siamo sempre di fronte ad un bivio:

1) scegliere di *vivere la gioia*, imparare a lasciarsi sorprendere dalla gioia e a vederla nelle piccole cose, come una traccia da seguire, per quanto debole e frammentata;

2) oppure, *guardare alla grande sofferenza che ci circonda e disperarci*, guardare cioè alle tante cose che si frappongono tra noi ed il raggiungimento di quello che consideriamo felicità.

Nel primo caso, scegliere di vivere nella gioia accresce la nostra capacità di scoprire la gioia e, così facendo, di diventare a nostra volta una fonte di gioia anche per gli altri. Come la tristezza genera tristezza, così la gioia genera gioia in maniera contagiosa. Scegliere questa prima opzione non significa diventare sordi alla sofferenza, propria e degli altri, quanto piuttosto credere che la speranza può essere più forte della disperazione, la fede più forte della sfiducia e l'amore più forte della paura.

Nel secondo caso, cioè nel fermarsi alla sofferenza, c'è solo un dolore disperato e disperante, che è infelicità e fonte di infelicità. Data l'ampiezza e la complessità del tema, mi soffermerò soltanto su quello che può diventare un "*cammino verso la felicità*". Come tutti i percorsi, il "cammino" indica che c'è un divenire, un dinamismo, un movimento, una crescita e, probabilmente, c'è anche qualcosa da lasciare e qualcos'altro da trovare. Un frate francescano, scomparso qualche anno fa, mi diceva sempre: "Non è il cammino che è difficile; è il difficile che è cammino!".

«La felicità è il sogno di tutti gli uomini. [...] Si vive cercando ad ogni costo di raggiungere ciò che non si ha, e di diventare ciò che non si è: sensazioni di insoddisfazione, di malumore diffuso, di inquietudine accompagnate da una corsa a questo o quell'oggetto, o all'evento più importante, che possa in qualche modo appagare la realtà di un vuoto [...]. La ricerca spasmodica di qualcosa che riesca ad appagare il desiderio superficiale, e di anestetizzare il sentire più profondo, è la via più semplice ed immediata, che porta lontano da sé e dal proprio mondo»⁵.

Viviamo in un mondo pieno di voci che gridano: "Tu non sei buono, sei brutto, sei indegno, non sei nessuno!". Queste voci negative sono così insistenti, che è facile crederci e cadere in trappola, come scrive Henry Nowen. Nella vita, la più grande trappola non è il successo, la popolarità, il potere, ma il *rifiuto di noi stessi*, che ci porta a colpevolizzarci, non solo per ciò che ab-

⁵ Ferrari G. (2012), *La felicità comincia in te. I Padri della Chiesa parlano all'umanità*, Elledici, Leumann (To), p. 5.

biamo fatto (o non abbiamo fatto), ma anche per ciò che siamo (o che non siamo). Naturalmente, il successo, la popolarità e il potere possono essere una grande tentazione, ma la loro forza di seduzione su di noi deriva spesso dal fatto che sono parte di una più grande tentazione, quella, appunto, del rifiuto di noi stessi⁶.

Talvolta, la più importante lotta è *contro certi sentimenti e certi pensieri che noi facciamo di noi stessi*: non permettiamo che le nostre emozioni, i nostri sentimenti, le nostre passioni ci spingano a rifiutare noi stessi. Se abbiamo questi pensieri e stiamo combattendo contro noi stessi, stiamo sbagliando combattimento, stiamo sbagliando bersaglio e stiamo orientando male i nostri sforzi. Questo è uno dei grandi segreti della lotta spirituale: non sbagliare combattimento, ma saper discernere contro cosa dobbiamo realmente lottare.

Spesso ci illudiamo che possiamo diventare felici attendendo che qualche persona, qualche evento, qualche viaggio possano darci quel sentimento intimo di benessere, o pensando di possedere un oggetto in particolare (macchina, villa, gioielli), o sognando di diventare importanti, magari famosi e ricchi come qualche personaggio televisivo, come se la felicità potesse scaturire solo da qualcosa esterno a noi. La felicità non consiste nella ricerca di qualcosa o qualcuno esterno a noi, oggetto o evento che sia: il possederlo ci appagherebbe solo per un – più o meno – breve periodo di tempo.

⁶ Cfr. Nowen H.J.M. (1992). *Sentirsi Amati. La vita spirituale in un mondo secolare*, tr. it. Queriniana, Brescia, 1993, 2011²⁵, pp. 24-25.

La felicità, invece, nasce da dentro, dall'intimo, per cui è necessario prima di tutto un *percorso interiore* per imparare ad *ascoltare sé stessi* e *aprirsi all'Alterità ed all'alterità*, che sono le *condizioni* per ritrovare la pace ed iniziare un cammino verso la felicità. Analizziamo brevemente questi due passaggi fondamentali.

2. Ascoltare sé stessi ed aprirsi all'alterità

2.1 Ascoltare sé stessi

Ascoltare sé stessi significa cominciare ad ascoltare il proprio cuore, i propri bisogni reali e non quelli indotti dalla pubblicità, o dagli altri, o dai *mass media*; significa chiedersi se la direzione che stiamo percorrendo è quella che vogliamo veramente, vuol dire aprire gli occhi del proprio cuore, guardare dentro sé stessi con meno paure, con meno introietti, che sono le cose che gli altri ci hanno messo dentro senza averle masticate, metabolizzate e fatte nostre (chi sono, cosa voglio, di cosa ho bisogno).

«Guardandoti dentro – scrive Ferrari – non potrai fare a meno di guardare indietro, al tuo passato e, guarda caso, gli occhi ti cadranno sui numerosi sbagli e le ferite che ti sei o ti hanno inferito, e sulle incapacità e i limiti che forse ancora non sei riuscito a superare»⁷. Se proviamo a guardare la nostra storia, il nostro passato con occhi diversi, talvolta meno impietosi, ci renderemo conto che la nostra storia è l'unica che abbia-

⁷ Ferrari G. (2012), *La felicità comincia in te...*, op. cit., pp. 8-9.

mo... e l'unica su cui possiamo investire. La strada, quindi, non è cambiare la nostra storia personale, ma – al contrario – *accettarla ed accettarci*.

Questo è il primo passo per diventare ciò che siamo⁸: imparare a convivere con il nostro passato, familiarizzare con le nostre paure, le nostre debolezze, i nostri errori, che magari ci ritroviamo a fare puntualmente, nonostante i buoni propositi. Siamo chiamati ad aprire gli occhi sulle nostre ferite, poiché, finché la parte ferita rimane estranea al nostro io adulto, la nostra pena farà male, anzi farà più male.

Quando ci sentiamo soli, deboli, feriti, la prima cosa da fare è tentare di *scoprire la fonte* di questo sentimento. Siamo più inclini a sfuggire alla sofferenza o a sostarvi? Quando fuggiamo via, la nostra sofferenza non diminuisce realmente: la costringiamo semplicemente ad uscire in maniera provvisoria dalla nostra mente. Quando, invece, cominciamo a sostarvi, i nostri sentimenti diventano, sì, più forti e più dolorosi, e rischiamo così di scivolare in una tristezza angosciante o addirittura nella depressione, ma è bene aver chiaro che il compito educativo non è quello di sfuggire alla sofferenza o alla solitudine, né di lasciarci soffocare da esse, ma di scoprirne la fonte. Non è compito facile ma, se e quando riusciamo ad identificare in qualche modo il luogo da cui questi sentimenti provengono, essi perderanno un po' del loro potere su di noi.

L'importante è entrare nel luogo del proprio dolore quando ci si sente pronti: ritornare in quel luogo di solitudine e di vuoto è difficile, perché ci si trova

a confronto con le proprie ferite ed anche con l'impotenza di guarire sé stessi. È fondamentale comprendere, però, che se le ferite vengono a galla è perché siamo pronti per farle venir fuori; in altre parole, anche se ci sentiamo più deboli perché siamo più consapevoli della ferita, paradossalmente è proprio in quel momento che siamo più forti, perché altrimenti avremmo continuato a tenere nascosta e protetta la nostra ferita.

Dobbiamo cominciare a confidare che la nostra esperienza di vuoto e di dolore non è l'esperienza definitiva, che al di là di essa vi è un luogo nel quale siamo sostenuti nell'*amore* per noi stessi e per la vita, un luogo nuovo. Più abbiamo radici nel nuovo luogo, dove non abbiamo più paura di accettarci con i nostri limiti e dove sperimentiamo senza angoscia la nostra fragilità, più siamo capaci di lasciar andar via il dolore delle nostre cadute e delle nostre solitudini per sperimentare, invece, la forza salvifica dell'amore accettante, che ci aiuta a rialzarci.

Ascoltare se stessi dovrebbe portarci, cioè, a capire una grande verità: ognuno di noi non è onnipotente, ma non per questo non vale. Riconoscersi limitati non equivale a non esistere o a essere nessuno, ma piuttosto aiuta ad accettarci nella nostra limitatezza, consapevoli che abbiamo anche doni, qualità e talenti che ci rendono unici, utili ed importanti per qualcuno. Ognuno di noi è unico, ma essere unico è ben diverso da essere *l'unico*: la differenza sta solo in un articolo, ma questo articolo modifica sostanzialmente il nostro essere-nel-mondo. Essere unico è un dato di fatto, perché ognuno di noi è irripetibile, e quindi fa vivere il singolo in una dimensione di consapevolezza dei

⁸ Cfr. San Paolo 1 Cor 5, 7a.

propri limiti, dei propri doni e del fatto di essere dono; essere l'unico, invece, fa chiudere in un narcisismo autoreferenziale, rigido, poco aperto all'altro e fa pensare se stesso come indispensabile ed insostituibile, l'unico appunto. E questo, oltre ad essere patologico, non è reale.

2.2 Aprirsi all'alterità

Ma da soli non è possibile trovare l'uscita dal tunnel, capire quale è la strada da percorrere ed avere la forza per incamminarsi. Per rialzarsi ed andare avanti occorre scoprire gli elementi capaci di neutralizzare la forza paralizzante della paura e sperimentarli come energia vitale inesauribile contro ogni ricorrente tentazione di auto-referenzialità.

La vera e più sicura condizione per iniziare un cammino verso la felicità è, infatti, l'apertura all'alterità ed all'Alterità, facendo in modo che il dolore personale non diventi un motivo di isolamento e chiusura all'altro ed alla comunità, ma una fonte di avvicinamento e di sostegno reciproco. E se è vero che nessuno può sostituirsi a noi nel difficile percorso di crescita e di maturazione di sé, perché attraversare il dolore è un percorso che dobbiamo fare personalmente, è altrettanto vero che – paradossalmente – non possiamo farlo senza l'altro, senza una comunità che ci supporta e un Amore che ci sollecita e rassicura. Non ci si può curare e guarire da soli, anzi possiamo intraprendere il cammino di guarigione solo se *non* pretendiamo di farcela da soli, chiusi nella nostra egoità, in una analisi narcisistica che ci può far aggrovigliare sempre

più nei nostri problemi, lasciandoci in un dolore disperato e disperante, senza prospettive di uscita. Avere la forza di riconoscere che si ha bisogno dell'altro (e dell'Altro) è il primo vero passo per uscire dal circuito vizioso di una solitudine malata, anticamera reale dell'infelicità e, talvolta, della morte.

La verità, quindi, che dobbiamo accogliere prima di ogni cosa è che noi, come ogni persona, per esistere abbiamo avuto bisogno di essere amati, accolti, curati e questo bisogno di amore alimenta la nostra forza di vivere e di affrontare le difficoltà, le paure della vita, degli altri, del futuro. La nostra debolezza ci ha consentito di sperimentare l'amore di chi ci ha accuditi e fatti crescere e ci richiama al nostro radicato ineludibile bisogno di essere amati e di amare a nostra volta.

Quando amiamo e siamo amati superiamo ogni paura e riprendiamo il cammino, con un senso di pienezza e di esaltazione che ci fa dimenticare o, quanto meno, ridimensionare le difficoltà incontrate. Ci sentiamo potenti ed invincibili.

Il problema è quando questi amori finiscono, o ci tradiscono, o si rivelano nella loro precarietà e limitatezza e, quindi, ci deludono. Quando questo accade rischiamo di ricadere nel baratro della disperazione e della chiusura solipsistica, dimentichi che l'amore vero, quello che fa crescere in umanità e non delude mai, è quello gratuito e infinito. Quell'amore che troviamo nella nostra stessa esperienza, per il quale non occorre guardare fuori di sé perché ci dà la prova ultima che Dio ci ama, è la nostra stessa esistenza: siamo noi la prova, perché il nostro essere è, in se stesso, dono e perciò possiamo dire, se guar-

diamo con gli occhi della fede, “ esisto, dunque sono amato”.

In verità, la tradizione del pensiero cristiano da oltre duemila anni insegna a riconoscere come la vera forza salvifica per l'uomo stia nella fiducia che la Vita è più forte del dolore e della morte e che Dio stesso ha sconfitto la morte proprio perché ci ha amati. Come dice Paolo di Tarso: «in tutte queste cose [tribolazione, angoscia, persecuzione, fame, pericolo, etc.] noi siamo più che vincitori, grazie a colui che ci ha amati». E aggiunge : «Io sono infatti persuaso che né morte né vita, né angeli né principati, né presente né avvenire, né potenze, né altezze né profondità, né alcun'altra creatura potrà mai separarci dall'amore di Dio»⁹.

È come se Paolo, passando in rassegna i pericoli ed i nemici dell'uomo e dell'amore di Dio, di cui egli stesso ha fatto esperienza personale – tribolazione, angoscia, persecuzione, pericolo, e poi ancora morte, vita, presente, avvenire, potenze, etc. – non considerasse nessuno di essi così forte da reggere il confronto col pensiero di Dio che ci ama.

Se Dio ci ama, nessuno e niente può avere più la stessa forza paralizzante sulla persona e ciascuno può ritrovare la forza di riprendere il cammino: basta prendere coscienza che siamo gli “Amati di Dio”¹⁰, quelli che Egli ama perché suoi figli, non per quello che sanno fare

⁹ Rm 8, 37-39.

¹⁰ Oltre ad essere gli Amati da Dio, noi siamo anche gli Amati di Dio, dove questo genitivo possessivo indica e determina appartenenza, che arriva ad essere persino “gelosa”, come dimostra molta della letteratura biblica vetero e neo-testamentaria.

o hanno fatto. Aristotele, nella *Metafisica*, diceva che Dio muove il mondo «in quanto è amato», cioè in quanto è oggetto d'amore e causa finale di tutte le creature¹¹; ma la Bibbia ci dice esattamente il contrario, e cioè che Dio crea e muove il mondo in quanto è Egli per primo ad amare il mondo. La cosa più importante, la notizia più sconvolgente, quindi, non è che l'uomo ama Dio, quanto piuttosto che Dio ama l'uomo e lo ama per primo gratuitamente. Si veda la splendida lettera di San Giovanni apostolo, che dice: «In questo sta l'amore: non siamo stati noi ad amare Dio ma è lui che ha amato noi» (1 Gv 4, 10). E subito dopo precisa: «Noi amiamo perché egli ci ha amati per primo» (1 Gv 4, 19).

Noi siamo gli Amati di Dio, già intimamente amati assai prima che i nostri genitori, insegnanti, fidanzati, coniugi, figli e amici ci abbiano amati, o offesi. Se questa è la verità che possiamo e dobbiamo pretendere per noi stessi, scoprire questa verità, che è il cuore della vita spirituale, è cosa degna di tutte le energie perché rasserena e spiana il cammino eliminando ogni blocco.

Qui il discorso si fa ancora più profondo. C'è una grande differenza tra l'essere amato e sentirsi amato. *L'essere amato* è un fatto oggettivo: sia che io lo senta sia che non lo senta, io sono amato; è un dato sia per chi crede sia per chi non crede. Il *sentirsi amato*, invece, è un fatto soggettivo, fenomenologico, direi. È, cioè, il fare esperienza dell'amore, ed in particolare dell'amore di Dio, il sentire nella propria vita che Qualcuno, un Dio che ci ama e vuole

¹¹ Aristotele, *Metafisica*, XII, 7, 1072 b.

la nostra gioia più di quanto noi la vogliamo per noi stessi. Ed anche se non facciamo questa esperienza di sentirsi amati dagli altri o dall'Altro, restiamo sempre gli Amati di Dio.

Conseguenza naturale del sentirsi amato è *diventare l'Amato*, che significa lasciare che la verità dell'“essere amato” si incarni in ogni cosa che pensiamo, diciamo, facciamo ed in ogni nostra relazione. E questo è un cammino difficile ma possibile per chi lo sceglie ed ha come effetto quello di aprire il cuore a chi ci sta vicino, soprattutto a chi soffre come e più di noi. Finché “essere amato” rimane, invece, poco più di un bel pensiero, sospeso nella nostra vita per impedirci di diventare depressi, niente cambia veramente. E qui che *il difficile si fa cammino*, quando diventiamo capaci di rivendicare la verità di essere amati da Dio, anche quando il nostro mondo non ci sceglie, o non ci ama come vorremmo, o non ci valorizza come desidereremmo¹².

Santa Caterina da Siena dice: «Non c'è pace senza guerra», senza lotta non c'è vittoria. Ed è proprio questo conflitto, questo *polemos* il luogo della nostra crescita. La lotta consiste, dunque, nel difendere la nostra felicità, che la vita ha corroso, nascosto, o talvolta sfigurato ai nostri occhi.

BIBLIOGRAFIA

FERRARI G. (2012), *La felicità comincia in te. I Padri della Chiesa parlano all'umanità*, Elledici, Leumann (To).

¹² Nowen H.J.M. (1992). *Sentirsi Amati...*, op. cit., pp. 35-40.

NOWEN H.J.M. (1992). *Sentirsi Amati. La vita spirituale in un mondo secolare*, tr. it. Queriniana, Brescia, 1993, 2011²⁵.

NOWEN H.J.M. (1994), *Vivere nello Spirito*, tr. it. Queriniana, Brescia, 1995, 2010⁷.

SALONIA G. (2011), *Sulla felicità e dintorni. Tra corpo, parola e tempo*, Il pozzo di Giacobbe, Trapani.



ISBN 9788881018697

L'amore di Claretta Petacci per Benito Mussolini è la tragica allegoria di una passione in cui recita e teatro si frantumano e tutto sembra avere l'ironia del sogno...

Ricerca ed innovazione educativa e didattica

Q

rubrica diretta da FRANCO BLEZZA
con la collaborazione di Antonia Rosetto Ajello

L'educazione è un agire che si svolge in situazione, in una data società e in un dato contesto storico. Riceve sollecitazioni e sfide alle quali deve rispondere attraverso una riflessione intenzionale e rigorosa. La Pedagogia è un sapere sull'educazione che media costantemente tra la teoria e la prassi, dialogando con le altre forme di sapere e avendo come orizzonte l'intero arco della vita dell'uomo e tutti i luoghi in cui si svolge la sua esistenza. Questa rubrica da oltre due decenni è impegnata a fornire ai professionisti dell'educazione e a tutti coloro che ad essa si accostano anche all'interno di altre professioni, le coordinate per far sì che il loro agire non sia incoerente con gli obiettivi della crescita umana (a livello personale e sociale). Un vuoto lasciato in tal senso dalla pedagogia viene facilmente coperto o supplito, impropriamente, da altre professionalità, con risultati a volte deleteri, altre volte meramente inefficaci.

L'approfondimento del confronto con le altre discipline e gli altri saperi attorno ad argomenti importanti per l'intervento educativo è uno dei compiti della Pedagogia, se si vuole che essa al proprio interno sviluppi le coordinate e gli orientamenti per rispondere alle sfide del nostro tempo. Questo richiede impegno e, soprattutto, la capacità di uscire dalle istituzioni per incontrare il mondo.

* * *

Questo fascicolo ospita due saggi che riflettono sul rapporto tra economia ed etica; un tema oggi molto attuale a causa della crisi economica e delle conseguenze che questa ha sulle vite degli uomini, ma anche perché aiuta a riflettere sul fatto che questa crisi, come altre che l'hanno preceduta, richiede una riflessione su un modello economico che mostra la corda. Una riflessione in grado di rimettere al centro l'uomo. Questa rivista e la Fondazione che la promuove sono da anni impegnati in questa riflessione, alla quale hanno fornito interessanti spunti di riflessione.

*Il primo saggio, su La reciprocità nell'economia e nella politica, è di **Giuseppe Lanza**, già docente di Diritto ed Economia in Istituti Tecnici, poi Dirigente Scolastico, infine anche docente di Economia Politica presso la facoltà di Scienze della Formazione della LUMSA – didattica decentrata di Caltanissetta, scomparso lo scorso anno. Ospitare il suo saggio in questa rubrica è quanto mai pertinente poiché egli è stato, per tutti coloro che lo hanno conosciuto, per i docenti della sua scuola, per i colleghi e gli studenti del suo corso di Laurea, un maieuta e un maestro, il cui spirito mite e la cui acuta intelligenza erano costantemente coerenti con i valori etici di cui era portatore. Autore di un volume intitolato Il Benvivere. Lineamenti di economia del terzo settore, rivolto a studenti di Scienze della Formazione, ha approfondito negli ultimi decenni, con rigore e chiarezza espositiva i diversi modi in cui nella concretezza del reale è possibile coniugare economia ed etica, rimettendo la prima al servizio dell'uomo e della società. La sua attenzione si è rivolta in tal senso allo specifico delle realtà organizzative del Terzo settore e all'economia civile. Nel presente saggio egli parte da un'analisi della società così come si è configurata negli ultimi secoli, a scapito dei legami sociali significativi: come società di mercato e come società di comando. Successivamente esplora il tema della reciprocità così come essa può prendere forma nel legami primari e in quelli secondari. Passa dunque ad analizzare i riflessi che essa ha nella*

trasformazione dell'economia ed, infine, analizza il modo in cui questi temi sono affrontati nella enciclica Caritas in veritate.

Nel saggio successivo dal titolo Pedagogia ed economia: un dialogo per la trasformazione, **Antonìa Rosetto Ajello** s'impegna nell'individuare uno specifico pedagogico attraverso cui accostare le sfide che l'economia pone all'educazione e alla vita umana nel nostro tempo. Questo tema attraversa ormai il pensiero di molti pedagogisti che si occupano di Pedagogia sociale, ovvero di Pedagogia del lavoro e delle organizzazioni; approfondirne la specificità dell'approccio, delimitare l'uso specifico di una terminologia altrimenti infida, può costituire un importante contributo per un agire educativo che non sottostia passivamente a una etero-direzione, ma che punti invece verso una autonomia-interdipendente.

La reciprocità nell'economia e nella politica

di

GIUSEPPE LANZA*

Summary

Reciprocity in economics and politics

What we mean by reciprocity is the original form of interpersonal relationship and therefore inter-subjectivity. Only with reciprocity can we infuse relational and moral depth to the gassing categories of pure and abstract rationality of the great ideologies of modernity and in particular of the market and state.

The reciprocity of charity extended to the economy and politics, declared in Caritas in Veritate, constitutes a turning point, giving the shallow thinking of postmodernity, a powerful direction.

But it constitutes a turning point which gives responsibility to every man, and especially to every Christian, not only because this sense of reciprocity influences directly personal choices and brotherly behaviour in domains no longer reserved to justice alone, but also because civil society is emerging as a decisive force in forging the destiny of humanity. Two considerations are made: firstly this post-boom society has been characterized by consumer protagonism, which has been re-qualified in a more sober and critical sense, secondly the highly globalized, de-statalized and subsidiary society, is characterized by the protagonism of local communities. (traduzione di Peter Cipolla)

* Questo saggio è stato già pubblicato sulla rivista «Solidarietà», quadrimestrale della Fondazione «Alessia», Istituto Euromediterraneo per la Formazione, ricerca, terapia e lo sviluppo delle politiche sociali, n. 62, gennaio-aprile 2010. Si ringrazia il Direttore responsabile, p. Vincenzo Sorce, per l'autorizzazione.

Lo stato e il mercato sono le due grandi istituzioni, a cui la ragione illuministica ha riconosciuto il ruolo onnipotente di risolvere il problema del sostentamento, inteso come problema eco-

nomico del soddisfacimento dei bisogni e dell'organizzazione della produzione, e il problema dell'ordinamento, inteso come il problema della regolazione delle condotte individuali e di predisposizione delle strutture di ordine, di conservazione, di progresso e di giustizia della società.

Concepiti come strutture di organizzazione e di regolazione espresse dalla sovranità dei cittadini e dalla sovranità dei consumatori, come emanazione del sostrato socioculturale della comunità stessa, hanno finito poi per acquisire un carattere di autoreferenzialità e di separatezza che per un verso ha portato all'erosione della base valoriale e relazionale da cui promanavano, e, per altro verso, ad una sorta di abolizione della società civile.

L'impianto dei sottosistemi culturali, valoriali, associativi, relazionali, religiosi, familiari, vicinali è stato scompaginato per l'egemonia dei sottosistemi economici e politici che hanno trasformato la società civile in società di mercato e in società di comando.

Si è innescata così la deriva individualistica della modernità che ha determinato non solo la contrazione etica e relazionale dei rapporti corti della socialità primaria ma anche la pratica meramente strumentale e funzionale dei rapporti lunghi della socialità secondaria.

1. La società di mercato

L'avvento della rivoluzione industriale nel secolo XVIII ha travolto le forme dell'economia tradizionale, incorporate nella vita sociale e basate prevalentemente sui principi economici

dell'amministrazione domestica e della reciprocità amicale e dello scambio non antagonistico.

La società civile diventa società di mercato, un sistema onnivoro che sconvolge i rapporti sociali di parentela, di status, di amicizia, di cittadinanza riducendoli, spesso, a rapporti di scambio mercificati. Nella società di mercato avviene lo sradicamento dell'economia dalla società. Non è più il sistema delle relazioni sociali a incorporare e influenzare le relazioni economiche, ma sono queste ultime ad egemonizzare, a determinare, e quindi, a mercatizzare le relazioni sociali. Questo ordine economico si è affermato con l'avvento di quella che Polany¹ definisce la «civiltà del XIX secolo», contrassegnata da un assetto economico basato sulla mercificazione del lavoro umano e dell'ambiente naturale, finalizzato all'arricchimento (economia come crematistica, ossia attività per arricchirsi) e non più alla sussistenza e al ben vivere sociale (economia come oikos nomos, ossia come amministrazione della famiglia e della città), con la conseguente trasformazione dei legami soggettivi affettivi, relazionali, valoriali e civici in legami oggettivi, funzionali, sinallagmatici, spersonalizzati.

L'avanzata del mercato porta con sé gravi squilibri sociali ed economici (miseria, sfruttamento, distruzione ambientale, dissocializzazione, estraniamento) che fanno vacillare il mito della mano invisibile che assicura il perseguimento spontaneo dell'equilibrio economico (ottimo economico) e dell'armo-

¹ Cfr. K. Polany, *La grande trasformazione*, Einaudi, Torino 1944.

nia sociale (ottimo sociale). Eventi che mettono in discussione anche il legame sociale, a cui si era riferito lo Stato moderno mercantile, liberale e laico, costituito dall'utilitarismo benthamiano, che, appunto, sull'interesse individuale aveva fondato il nuovo ethos pubblico capace di conservare ordinata e pacifica la società politica, non più cementata da vincoli affettivi e civici, da comuni valori religiosi.

2. La società di comando

Lo stato, ancorato alla suggestione hobbesiana di un *pactum subjectionis* che risolve nel potere centralizzato il problema della pace sociale, considera le relazioni di subordinazione politica e giuridica come le uniche in grado di regolare la convivenza sociale. L'imperativismo coniuga il diritto come un insieme di comandi generali ed astratti, pertanto, avulsi dai contesti vitali e dalle dimensioni umane e sociali dei problemi: la garanzia di ottemperanza è affidata alla sanzione e alla coercizione. Anche nella concezione kantiana, che pure si apre alla considerazione dell'uomo come fine e non come mezzo, la legalità della modernità è di ispirazione positivista, come tale formalistica e normativistica. La sua sintesi è formulata da Kelsen², uno dei più grandi giuristi del

secolo scorso. Per il grande filosofo del diritto, che appunto si ispira a Kant, la legalità va distinta dalla moralità: «Il puro accordo o disaccordo di un'azione con la legge, senza riguardo al movente dell'azione stessa, si chiama legalità (conformità alla legge); quando invece l'idea del dovere derivata dalla legge è nello stesso tempo movente dell'azione si ha la moralità». Secondo Kant le norme prescrivono soltanto il comportamento "esterno", sono indifferenti ai processi interiori e agli stati motivazionali che determinano la condotta, mentre le norme morali prescrivono solo il comportamento "interno", che non esi-

perché si è presentata in un modo particolarmente stabilito, è stata prodotta secondo una regola del tutto determinata, è stata posta secondo un metodo specifico. Il diritto vale soltanto come diritto positivo, cioè come diritto statuito».

Il punto di vista normativo è un punto di vista formale: in questo senso il normativismo è una teoria formale del diritto. Assumere il diritto come «forma» della società significa considerare il diritto come una struttura «entro cui si inseriscono determinati comportamenti sociali dell'uomo (e anche determinati fatti naturali) che, una volta inseriti in quella struttura, acquistano qualità di atti (o fatti) giuridici». Il diritto, quindi, non si caratterizza per questo o quel contenuto. Indifferente ai contenuti, è come «un recipiente» che accoglie qualsiasi contenuto, giusto o ingiusto che sia. Secondo questa teoria il dettato comportamentale, che solitamente è ritenuto il contenuto principale della norma, come tale, diretto a guidare la condotta dei cittadini («Non uccidere», «Non rubare»), è declassato a semplice «clausola condizionale» di una norma rivolta ai funzionari, il cui contenuto primario è, appunto, «l'ordine rivolto a quest'ultimi di applicare determinate sanzioni al verificarsi di determinate condizioni». Il diritto è la norma primaria che stabilisce la sanzione, mentre la norma che ordina il comportamento che evita la sanzione può valere soltanto come norma giuridica secondaria: Cfr. H. Kelsen, *Lineamenti di dottrina pura del diritto*, Einaudi, Torino 1952.

² Per Kelsen, l'esponente più autorevole del normativismo, il diritto è «un ordinamento coattivo della condotta umana, sul cui valore morale o di giustizia non si esprime alcun giudizio», per cui «ogni qualsiasi contenuto può essere diritto; non vi è nessun comportamento umano che, come tale, in forza del suo contenuto, non possa diventare contenuto di una norma giuridica. Una norma vale come norma giuridica, sempre e soltanto

ge specifiche azioni 'esterne' ma solo la buona volontà e la retta intenzione.

Questa teoria, che pure esprime un aspetto della realtà giuridica spesso legata a meccanismi premiali positivi o negativi, non esprime tutta la realtà del diritto: fondata sull'idea che il diritto consista in «una costrizione generale e reciproca» il cui scopo è quello di stabilire le condizioni per mezzo delle quali «l'arbitrio dell'uno può combinarsi con l'arbitrio dell'altro» non riesce a dare conto di coloro i quali, e sono i più, osservano volontariamente, spontaneamente e disinteressatamente la legge.

È l'idea stessa di legame intersoggettivo che si trova interamente affidata ad un artificio convenzionale, e di conseguenza spogliata di qualsiasi forza vincolante. L'unica forma di reciprocità ammissibile, a questo punto, nasce come risultato di un atto che consente di uscire dal caos dello stato di natura, generando uno spazio pubblico per sottrazione delle volontà individuali, sulla base di una severa delegittimazione di ogni forma di agire cooperativo.

Nel passaggio dall'imperativismo hobbesiano al normativismo di Kelsen si mantiene e si rafforza la neutralizzazione di ogni possibile rapporto di tipo intenzionale tra il soggetto e il bene: «[...] La reciprocità, da condizione costitutiva della vita comune, diventa una variabile relativa alla possibilità di instaurare, in modo più o meno artificioso, un bilanciamento simmetrico degli individui in rapporto all'istituzione di un'autorità *super partes*»³.

³ L. Alici, *Le forme della reciprocità*, Il Mulino, Bologna 2004, 17.

3. La reciprocità oltre la nuda economicità e la nuda legalità

L'Illuminismo, a cui si deve riconoscere l'impatto rivoluzionario nella storia per avere contestato la convinzione allora generalizzata che solo le autorità religiose e civili avessero il diritto di prendere decisioni, e la rivendicazione per la ragione del ruolo di progettista dell'uomo e della società, si è affidato ad un doppio contrattualismo, quello microsociale del mercato e quello macrosociale dello Stato, che ha finito per mettere tra parentesi il senso comunitario, la sua sociologia, la sua psicologia e la sua etica, ossia quegli humus non formali e non procedurali che danno linfa al contesto umano e assicurano all'interdipendenza sociale una carica di reciprocità primaria e secondaria, intesa come cultura ed esperienza della solidarietà e della cooperazione, alimentata non solo da atteggiamenti basati su bisogni (interessi materiali), ma anche da atteggiamenti basati su sentimenti e doveri (interessi morali).

Non che l'Illuminismo ignorasse l'importanza di queste «incorporazioni concrete e reali» come è dimostrato dalla famosa trilogia «libertà, eguaglianza, fraternità». Solo che la fiducia estrema nell'astratta razionalità del mercato e dello stato ha determinato l'oblio della fraternità, assegnando poi ad un paradossale «servizio pubblico di solidarietà» (Welfare State) il compito di supplire ai fallimenti del mercato, a cui hanno fatto seguito specularmente i fallimenti dello Stato⁴.

⁴ Non si tratta pertanto di assumere posizioni pro o contro l'illuminismo, su cui è aperto un dibattito molto vivo e interessante, ma di rilevare

In questo contesto era inevitabile che la reciprocità fosse ridotta a nuda economicità ed a nuda legalità. La riduzione della società civile ad aggregato funzionale retto dalla moneta⁵ e dalla

come oggi sia diventato necessario riflettere sui destini della nostra società, e in particolare sulle sue strutture economiche e politiche. Come fa rilevare Giovanni Sartori anche se è vero che la democrazia si sta estendendo «quanto meno *pro tempore* (nello spazio)» essa, in realtà «non avanza (nella sostanza), e rischia di restare un guscio, un involucro svuotato di sostanza e nella sostanza»; di qui la previsione che «il suo futuro sia a rischio», nonostante essa, come principio di legittimità politica, non abbia alternative. Secondo Sartori il vero punto della democrazia è «l'indebolimento delle idee, la caduta verticale del sapere a tutti i livelli. Per altro verso c'è la constatazione, che proviene non solo da ambienti religiosi, ma anche laici che la società dei consumi, portando all'eccesso i valori utilitaristici, ha escluso la sfera valoriale dall'orizzonte umano riducendo l'uomo al solo movente economico. Se per la Chiesa la causa più profonda di questo vuoto spirituale viene rinvenuto nell'ateismo così come si era sviluppato in seguito alla concezione meccanicistica fomentata dal razionalismo illuministico, per le culture dello sviluppo umano risiede in una concezione della crescita economica, che si limita solo a perseguire l'aumento della ricchezza e non la realizzazione della libertà, come condizione perché il progetto di vita di ogni uomo e di ogni popolo possa realizzarsi in un quadro di umanesimo integrale»: cfr. E. M. Lenci, *Le metamorfosi dell'illuminismo*, Edizioni Plus, Pisa 2007.

⁵ L'economia monetaria rientra a pieno titolo nel processo di autonomia crescente degli individui che distingue le società moderne dalle società tradizionali. A rapporti in cui la personalità era per intero impegnata hanno fatto seguito scambi in cui le personalità diventano intercambiabili, e ne risulta un progresso della libertà poiché «la libertà è innanzi tutto l'indipendenza rispetto alla volontà di altre persone, ed essa comincia rispetto alla volontà di altre persone ben determinate». Ma questa libertà personale conquistata per effetto congiunto della crescita e della divisione del lavoro è paradossale, perché essa «nega la spontaneità, il singolare, l'eterogeneo. Quel mezzo

norma coercitiva ha creato le premesse perché nella postmodernità esplodesse la crisi della convivenza umana, del suo ordine, della sua giustizia, delle appartenenze corte e lunghe.

La legalità senza la linfa dei valori (secolarizzata) e dei legami sociali (atomizzata) diventa un involucro formale che cerca vanamente di gestire una complessità sempre più difficile e che soccombe all'invadenza della globalizzazione che costruisce i suoi fini e le sue leggi a prescindere da ogni socialità e da ogni statualità. Si determina così la crisi radicale della modernità e l'avvento della postmodernità come incredulità nei confronti dei miti della modernità⁶.

Ormai è sempre più diffusa la convinzione che da questa crisi si possa uscire restituendo alla società civile la sua soggettività sociale e ricostituendo quegli ambiti vitali e relazionali in cui l'identità delle persone intessa in un contesto di reciprocità legami primari affettivamente e socialmente significativi e legami secondari civicamente ispi-

impersonale che è la moneta reagisce sulle finalità dell'individuo che perdono ogni colorazione e si esauriscono nella ricerca dell'aver puramente quantitativo. Il pagamento di una merce *mette fine* agli obblighi reciproci dei partecipanti allo scambio. Non esiste alcuna esigenza di reciprocità al di fuori della transazione in questione. Idealmente, dopo lo scambio commerciale gli agenti rimangono estranei l'uno all'altro, così come lo erano prima. Dopo che la transazione si è conclusa essi possono voltarsi le spalle per sempre. In questo modo, pagare una merce equivale a uccidere sul nascere qualsiasi relazione di reciprocità tra i partecipanti allo scambio»: cfr. J. La Ville, *L'economia solidale*, Bollati Boringhieri, Torino 1998.

⁶ Cfr. J. F. Lyotard, *La condizione postmoderna*, Feltrinelli, Milano 1981, p. 6.

rati al bene comune per convergere verso una cittadinanza societaria e solidale che attivi una governance partecipata dal basso (sussidiarietà) che orienti la società verso uno sviluppo economico più umano e più giusto (ben-vivere). E al riguardo non mancano innovazioni sociali importanti a cominciare dalle varie esperienze di economia del Terzo settore⁷: come scrive Donati «la società civile, intesa come sfera delle solidarietà primarie e secondarie che non agisce né per profitto, né su comando, si è rimessa in moto»⁸.

4. Le forme della reciprocità

La reciprocità è intesa come la forma originaria della relazione interpersonale e quindi dell'intersoggettività. Secondo l'opinione dominante, riguarda solo i «rapporti corti» della socialità primaria (i rapporti faccia a faccia) ma non anche i rapporti lunghi della socialità secondaria (rapporti mediati dalle istituzioni). La crisi del paradigma individualista della modernità ha riproposto la necessità di rivedere questa impostazione e di promuovere una visione solidale e sussidiaria della società. Solo la reciprocità può infondere il suo spessore relazionale e morale nelle categorie boccheggianti della pura e astratta razionalità delle grandi narrazioni (c.d. ideologie) della modernità e in particolare nel mercato e nello stato.

⁷ Cfr. G. Lanza, *Il Ben-vivere. Lineamenti di economia del terzo settore*, Edizioni Solidarietà, Caltanissetta 2008.

⁸ P. Donati, *Pensiero sociale cristiano e società postmoderna*, Editrice Ave, Roma 1997, p. 156.

4.1 La reciprocità nei legami sociali primari

La reciprocità faccia a faccia è alimentata dall'amore, dall'amicizia, dalla prossimità parentale o vicinale e vive di prestazioni e controprestazioni di aiuto, autoaiuto, di cura, sostegno morale o materiale, che possono avere anche contenuto economico. È una reciprocità simmetrica ed equilibrata, animata da un dinamismo di corrispondenza, scambievolezza e vicendevolezza determina una serie di movimenti pendolari di beni e di servizi che hanno nell'andare – tornare, nel dare – ricevere, nel donare e restituire il loro comune denominatore⁹.

La relazione di reciprocità è un insieme di trasferimenti bidirezionali, indipendentemente volontari l'uno dall'altro, ma tra loro collegati. La caratteristica dell'indipendenza implica che ciascun trasferimento è, a sé considerato, volontario, cioè libero; quanto a dire che nessun trasferimento è condizione per il verificarsi dell'altro, dal momento che non vi è obbligazione esterna alcuna in capo al soggetto.

La bidirezionalità collegata e virtuosa implica un bilanciamento tra ciò che si dà e ciò che si aspetta (ma non che si pretende) di ottenere in cambio, un bilanciamento che non si manifesta però solo in un ritorno premuroso, o affettuoso, o economico, ma nella promozione del bene comune a cui tutti possono attingere senza parametri di correttezza¹⁰.

⁹ Cfr. L. Bruni, *Reciprocità*, Bruno Mondadori, Milano 2006.

¹⁰ Cfr. S. Zamagni, *Il non profit italiano al bivio*, Egea, Milano 2000.

La reciprocità implica una relazione di riconoscimento tra i soggetti, una relazione interpersonale in cui lo scambio avviene in forma cooperativa tra due «tu»¹¹. Nella reciprocità equilibrata viene accolta quella che Caillé¹² chiama la concezione modesta del dono gratuito per chi lo offre e vantaggioso per chi lo riceve, ma anche capace di rispondere a bisogni e aspettative dei donanti.

La reciprocità è chiamata ad alimentare la prossimità relazionale corta come risposta “samaritana” alla domanda di cura, di aiuto, di fraternità che può riguardare. La solidarietà delle relazioni di cura e di affetto promuove il valore di legame che può anche estendersi alle relazioni economiche.

4.2 La reciprocità nei legami istituzionali secondari

La possibilità di riversare la linfa della reciprocità nei canali della socialità secondaria (istituzionale) pur essendo ritenuta auspicabile, nel dibattito morale di stampo postmoderno, è ritenuta impraticabile. Si fa rilevare infatti che solo i rapporti “corti” (le relazioni affettive e private) possono essere assunti come “autentici”, mentre i rapporti “lunghi” (le relazioni pubbliche tra estranei) sono da considerare sempre “inautentici” perché regolati dalla logica dello scambio (in economia) o del

potere (in politica).

La prospettiva di un bene comune o di un ethos condiviso che possa pure ispirare le relazioni lunghe non viene considerata attendibile. Si sostiene, infatti, che «una società liberale non dovrebbe essere fondata su alcuna particolare nozione della buona vita. L'etica centrale per una società liberale è un'etica del giusto piuttosto che del bene. I suoi principi fondamentali, cioè, riguardano il modo in cui la società dovrebbe rispondere alle istanze rivali degli individui ed arbitrare fra esse. Questi principi includerebbero, ovviamente, il rispetto dei diritti e delle libertà individuali, ma centrale ad ogni ordinamento che possa essere chiamato liberale sarebbe il principio della facilitazione massima ed eguale. Ciò non definisce in prima istanza quali beni la società promuoverà, piuttosto come determinerà, date le aspirazioni e le istanze degli individui che la compongono, quali beni promuovere. Ciò che è cruciale qui sono le procedure di decisione»¹³.

Il liberalismo procedurale, in effetti, considera i rapporti lunghi delle relazioni socio-politiche irriducibili alla reciprocità del bene e dell'amore.

Trattandosi di relazioni indirette e asimmetriche esse possono essere regolate solo dallo scambio di mercato e dal potere coercitivo. Da ciò una completa separazione tra rapporto fraterno e rapporto sociale o, secondo la dizione di Ricoeur, tra essere prossimo ed essere socio.

È lo stesso Ricoeur a rilevare che se si riconosce come autenticamente per-

¹¹ S. Zamagni, *Del rapporto tra volontariato, economia sociale e civile*, in V. Buonocore-B. Iossa, *Organizzazioni economiche non capitalistiche*, Il Mulino, Bologna 2003.

¹² A. Caillé, *Il terzo paradigma, antropologia filosofica del dono*, Bollati Boringhieri, Torino 1998.

¹³ Ch. Taylor, *Il dibattito fra sordi di liberali e comunitari*, in *Comunitarismo e liberalismo*, Editori Riuniti, Roma 1992, p. 143.

sonale solo la forma «privata» di intersoggettività, a scapito della mediazione oggettiva e impersonale, anche se socialmente condivisa, delle forme istituzionali, si rischia non solo di compromettere l'integrità della relazionalità umana, ma anche di ridurre il politico ad un semplice strumento di regolazione della convivenza, necessario ma privo della ricchezza dell'umanità personale e soggiogato ai meccanismi di calcolo economico. Allo stesso modo, una definizione di «altro» semplicemente come «prossimo» e l'individuazione dell'amore come legame sociale ed espressione della coesione civile, non riesce a cogliere la specificità delle relazioni istituzionalmente mediate e politicamente organizzate, né a individuarne lo specifico spessore etico. L'opportunità che invece si presenta al pensiero contemporaneo è proprio quella di riscoprire e legittimare la connotazione etica del politico e il rimando intrinseco al politico proprio della relazione etica, senza cadere nelle derive utopiche dell'idea comunitaria – che riduce la società e la comunità ad una sorta di estrapolazione della relazione d'amicizia –, né arrendersi allo scacco di una assolutizzazione dell'alterità di tipo levinasiano – che si rivela incapace di trovare una mediazione interna fra etica e politica, fra esigenze etiche e domanda di giustizia –.

Ciò permette anche di riscoprire un differente significato dell'idea di giustizia, che rivela un insospettato spessore etico e un'intima connessione con l'idea di bene comune e di promozione dello sviluppo integrale della persona. La giustizia è nella pluralità umana di carattere politico, ciò che l'uguaglianza è nell'amicizia, e scaturisce dalla medesima radice etica che nelle relazioni in-

tersoggettive si manifesta nella forma della sollecitudine¹⁴.

In questa ottica la reciprocità come principio di regolazione della socialità nel sostentamento e nell'ordinamento, si evolve dalla sua accezione negativa (*homo hominis lupus*: «il tuo è mio»), che discende da una concezione egoistica dell'uomo, alla sua accezione positiva (*Homo hominis homo*: «Il mio è mio–il tuo è tuo»), che si rifà a una concezione relazionale dell'uomo. In questa ottica lo scambio di mercato come «mezzo per contrapporsi senza massacrarsi» (Levi Strass) e la legalità come equilibrio degli arbitri si riscattano nell'idea di giustizia che secondo Ricoeur si apre su due versanti: sul versante del legale, che opera attraverso il sistema giudiziario, e sul versante morale che opera come risposta virtuosa all'appello del bene.

Come fa rilevare Alici «in entrambi i casi, sia che la giustizia venga intesa in senso politico, come deterrente elementare nei confronti del male (ricavandone l'idea di norme coercitive come forme istituzionalizzabili del dovere) o in senso morale, come risposta virtuosa all'appello del bene (ricavandone un'istanza di promozione interpersonale, oscillante tra cura e sollecitudine), essa difficilmente può ritenersi affrancata da un orizzonte di reciprocità cooperativa, che offre una motivazione etica anche alle sue forme politiche apparentemente più impersonali e neutralizzate. Non a caso, proprio da una giustizia interessata al bene dell'altro può nascere una relazio-

¹⁴ Cfr. S. Ricotta, *Giustizia, intersoggettività, Istituzioni, Ricoeur tra Mounier e Levinas*, in L. Alici (a cura di), *Forme della reciprocità*, Il Mulino, Bologna 2004, p. 240.

ne autenticamente amicale e quindi ridursi l'idea di assoluta incommensurabilità tra i due livelli; [...] su tale aspetto, è questo, fra l'altro, il grande lascito di Aristotele, che invece in larghi settori del pensiero contemporaneo sembra dissolversi in una divaricazione incommensurabile tra la formalità del giusto e la soggettività del buono»¹⁵.

Ma la reciprocità può ancora innalzarsi oltre il principio di giustizia, per accedere alla fraternità agapica in cui l'interazione si configura come un *le-game* implementato dal bene assolutamente gratuito dell'amore (*homo nomine deus*: «il mio è tuo»).

«Se la giustizia tende a bloccare il tasso di erosione nichilistica del male, l'amore sembra invece in grado di aumentare a dismisura la rete di legami «buoni», poiché la sua legge è l'eccesso (da non confondere con il disordine): ha senso, infatti, lamentare un deficit di amore, mai un surplus. La rivelazione cristiana, su questo punto, custodisce un irraggiungibile vertice agapico, sul quale si fonda il paradosso del comandamento evangelico, che dal riconoscimento della fraternità si spinge sino alla gratuità della misericordia e al perdono del nemico, in un'ottica nella quale Dio stesso è garante e principio di tale relazione: «Beato chi ama te, l'amico in te e il nemico per te».

In conseguenza di questo, l'amore umano non sopporta più delimitazioni: «Non c'è più Giudeo né Greco; non c'è più schiavo né libero; non c'è più uomo né donna» (Gal. 3,28)¹⁶.

5. Reciprocità ed economia

La reciprocità nelle sue varie forme permette il ritorno all'economia civile¹⁷

¹⁷ Per intendere il fondamento e la portata dell'economia civile occorre rifarsi ai teorici del movimento dell'economia civile di scuola napoletana e milanese. La prima ebbe come suo massimo esponente Antonio Genovesi (1713-1769). Titolare a partire dal 1754 della prima cattedra di economia della storia, nel suo testo *Lezioni di commercio ossia di economia civile*, rivendica il ruolo delle virtù per rendere il mercato un'istituzione civile e considera il capitale sociale (che egli denomina «fiducia pubblica») come condizione per lo sviluppo dell'economia. Inoltre, intuendo il valore di concetti, che la sociologia successiva avrebbe sviluppato, afferma che la socialità come interdipendenza fattuale non si trasforma automaticamente in coscienza e atteggiamento cooperativo, ma che occorre coltivare la reciprocità come sentimento e valore di condivisione dell'interesse degli altri anche come presupposto per la realizzazione del proprio interesse. Per Genovesi «è legge dell'universo che non si può fare la nostra felicità senza far quella degli altri». A principi analoghi si ispirò la scuola milanese che pose l'accento sulla felicità pubblica come obiettivo dell'economia, nei confronti del quale il ruolo della ricchezza era strumentale (la ricchezza non come fine, ma come mezzo) e sulla considerazione del ruolo delle leggi e della creatività umana per assicurare un'economia giusta e sviluppata. Pietro Verri, autore dell'opera *Del piacere e del dolore e di altri scritti*, fu il fondatore e il leader della Scuola milanese di economia. «Nel suo pensiero filosofico ed economico ritroviamo non solo la centralità della pubblica felicità, ma tutti i temi tipici che abbiamo incontrato nella tradizione civile italiana, all'interno dei quali si comincia a sentire anche l'influenza francese (soprattutto di Rousseau e di Montesquieu): il ruolo delle virtù («la sola virtù può farci godere quel poco di felicità di cui siamo capaci»), la ricchezza come mezzo e non come fine («le ricchezze, sono mezzi di avere i beni, e non beni per loro medesime»), la lode del commercio come momento civilizzante e pacifico («il bisogno spinge l'uomo talvolta alla rapina, talvolta al commercio»), e la fiducia («la buona fede») considerata come la precondizione dello sviluppo dei commerci. In particolare ai milanesi stanno particolarmente a cuore due temi

¹⁵ L. Alici, *Le forme della reciprocità*, cit., p. 44.

¹⁶ *Ibidem*, p. 47.

come economia del ben vivere sociale e delle relazioni economiche di mercato come rapporti di mutua cooperazione e assistenza. L'economia civile che Antonio Genovesi teorizzò e ispirò nel quadro dell'umanesimo del Settecento fa proprio il pensiero del Vico per il quale la società deriva immediatamente dalla «civil natura dell'uomo». Per Genovesi sono inseparabili «amor proprio» e «amore per gli altri», in quanto fattori costitutivi della stessa realtà; e dunque dimensioni fondamentali dell'agire personale.

L'economia civile non rinnega il mercato, l'impresa, il contratto ma il paradigma della razionalità egoistica ed edonistica che professa un'economia lobotomizzata senza valori, senza relazioni, senza sentimenti, senza identità culturali e territoriali. Così sintetizzata in una celebre definizione di Robbins: «L'economia è lo studio dell'utilizzazione di risorse scarse per soddisfare gli illimitati bisogni dell'uomo, è indifferente alla natura di questi ultimi e alla distribuzione sociale dei beni. L'economia civile rifiuta la lettura tradizionale ancora oggi dominante nella storiografia, che ha sempre visto la nascita dell'economia di mercato come un *novum* che rompe la *christianitas* costruita sulla *caritas*, sul dono reciprocità e sulla *communitas*: la cultura del contratto si affermò spiazzando quella del dono, e la razionalità economica emerse dalle ceneri di quella del-

della tradizione civile: il ruolo delle giuste leggi per la pubblica felicità e l'importanza attribuita alla creatività e intelligenza della persona nella creazione del valore dei beni»: Cfr. L. Bruni-S. Zamagni, *Ad ogni buon conto. Lezioni di economia civile*, Editoriale Vita, Milano 2002.

la reciprocità. La prospettiva dell'economia civile non può condividere una tale lettura, ma vede la genesi dell'economia di mercato come uno sviluppo della cultura della reciprocità, con la quale è restata in stretto rapporto per secoli, fino alle soglie del Novecento. Il principio di reciprocità viene considerato fondativo sia della cultura del dono sia della cultura del contratto, per cui il dono e il contratto non sono da considerare come modalità alternative di regolazione dei rapporti umani, ma come due espressioni diverse, due articolazioni differenti del principio di reciprocità, il quale fonda la possibilità stessa della convivenza civile»¹⁸.

L'economia civile non costituisce solo un modello prescrittivo che intende restituire all'attività economica il senso pieno di un'attività centrata sul rispetto della persona, ma definisce diverse esperienze esistenti nella concretezza spaziale e temporale del mondo di oggi.

Nella società odierna l'economia della reciprocità è presente oltre che negli ambiti familiari e vicinali (servizi di prossimità, gruppi di acquisto solidali, ecc.), nelle economie diffuse e informali delle periferie metropolitane del terzo mondo, nell'economia di comunione, nel terziario dei servizi di cura, nel commercio equo e solidale e nella finanza etica, nel microcredito, nell'*housing* sociale, in tutte le altre forme di economia non profit.

È presente in campo sindacale quando si dà vita ai contratti di solidarietà, che implicano riduzioni di orario lavo-

¹⁸ L. Bruni-S. Zamagni, *Economia civile*, Il Mulino, Bologna 2004, p. 32.

rativo per evitare il licenziamento dei lavoratori in esubero. È presente anche nella *new economy* dove spesso la condivisione di informazione avviene gratuitamente nelle comunità virtuali, oppure quando gruppi, organizzazioni e movimenti sociali reperiscono prestazioni di natura volontaria attraverso la rete anche con l'apporto di prestazioni gratuite di artisti, banche, esperti. In un campo più vasto ormai si configurano diverse tipologie di aziende a movente ideale, non solo nel settore non profit, ma anche in quello for profit socialmente responsabile. Alcune tipologie, addirittura, non sono più nettamente distinguibili, perché caratterizzate da feconde ibridazioni non profit-for profit.

6. Reciprocità, legalità e statualità

Il principio di reciprocità, anche nella dimensione asimmetrica dei rapporti istituzionali, deve ispirare una legalità che sia nella sua forma politica (statualità) che nella sua forma civile (contrattualità) superi l'angustia di concezioni imperativistiche e normativistiche. Per altro verso la reciprocità deve radicare la legalità su obbligazioni morali e legami sociali, senza delle quali essa è destinata a perdere ogni incidenza ed efficacia.

Occorre ribadire che «le sanzioni non sono necessarie come motivo normale dell'obbedienza, ma come una garanzia che coloro i quali sono disposti a obbedire volontariamente non vengano sacrificati a coloro che non sono disposti a farlo. Obbedire, senza questa garanzia, significherebbe rischiare di essere nella situazione peggiore. Dato questo

permanente pericolo, ciò che la ragione richiede è *una cooperazione volontaria in un ordinamento coattivo*»¹⁹.

La reciprocità nelle relazioni politiche di cittadinanza si presenta sempre più come una condizione di recupero comunitario della società moderna. La democrazia procedurale non è più in grado di reggere alle spinte disgregatrici della complessità moderna. Al riguardo è utile richiamare il modello tonnesiano di contrapposizione tra comunità e società. Anche se Tönnies vedeva come inevitabile il passaggio dalla comunità alla società, la sua rappresentazione dicotomica di comunità e società è importante per impostare un orizzonte di *philia* e di oblatività nei contesti della vita odierna.

La sua teoria della società muove dalla considerazione di una cerchia di uomini che, come nella comunità, vivono e abitano pacificamente uno accanto all'altro, ma che sono non già essenzialmente legati, bensì essenzialmente separati. Secondo Tönnies, nella società non esiste nessuna unità superiore agli individui ed ogni individuo sta per conto proprio e in stato di tensione di fronte agli altri; non esiste nessun bene comune ed ogni individuo gode dei propri beni escludendo gli altri. Nella società i rapporti fra i singoli sono essenzialmente rapporti di scambio che trovano la loro espressione tipica nel contratto. Questo è considerato come la risultante di due volontà individuali divergenti che si intersecano in un punto ed è analizzato nei suoi elementi e nel suo fondamento naturale che si riassume nella

¹⁹ H. Hart, *Il concetto di diritto*, Einaudi, Torino 2000, p. 230.

formula *pacta sunt servanda*.

La teoria della comunità, invece, parte dal presupposto della perfetta unità delle volontà umane come stato originario o naturale che si è conservato nonostante e attraverso la separazione empirica atteggiandosi in forme molteplici a seconda della natura necessaria e data dai rapporti tra individui diversamente condizionati. Secondo Tònnies la comprensione (il *consensus*) è un modo di sentire comune e reciproco associativo, che costituisce la volontà propria di una comunità ed è quindi anche la forza e simpatia sociale che tiene insieme gli uomini come membri di un tutto. La vita della comunità implica possesso e godimento di beni comuni, amici e nemici comuni, volontà di protezione e di difesa reciproca.

La comunità costituisce il nuovo orizzonte della legalità e della statualità in una società animata dalla reciprocità e governata dalla sussidiarietà. In questa prospettiva anche lo scambio contrattuale di mercato può essere ricondotto nello schema della reciprocità. Il recupero dello scambio di equivalenti nel quadro della reciprocità è conforme alla nuova concezione sociale e promozionale del diritto e della legalità. Il contratto nella giuridicità formalistica e coercitiva aveva lo scopo di stabilire le condizioni per mezzo delle quali «l'arbitrio dell'uno può combinarsi con l'arbitrio dell'altro»: una teoria giuridica che discendeva dalla logica hobbesiana (*homo hominis lupus*) e che si collegava a quella economica mandevilliana (vizi privati, pubbliche virtù): in queste lo stereotipo di riferimento era quello dell'uomo asociale, attore di rapporti basati sull'arbitrio controllato dalla possibile sanzione in caso di inadempimen-

to o di inesatto adempimento. Si misconosceva del tutto lo stereotipo dell'uomo sociale (*homo hominis homo*) che cerca nella legge un modo di collaborazione ordinata e garantita con gli altri cittadini, che considera il contratto come lo strumento per attuare il "dolce commercio" ispirato dall'armonia sociale, in cui la moneta è mezzo di pacificazione sociale (*pacatio* - pacificazione è la radice latina di pagamento).

7. La reciprocità nella *Caritas in Veritate*

L'enciclica *Caritas in Veritate* ha assunto in un quadro antropologico e teologico l'idea e la prassi della reciprocità come giustizia e carità, proiettando anche quest'ultima nella società economica e politica. La carità è considerata come essenzialmente costitutiva della comunità umana, non succedanea, né marginale, né terapeutica, ma con la sua regola di eccedenza oltrepassa, anche se la comprende, la giustizia e la ispira (C. V. par. 34).

Questa dinamica di carità-giustizia instaura una profonda relazione tra rapporto fraterno e rapporto sociale, tra essere prossimo ed essere socio: la carità così acquista una rilevanza politica e la giustizia si alimenta sempre da capo dal rinnovamento delle forme elementari del rapporto fraterno. La carità così viene a costituire l'atmosfera che favorirà i rapporti giusti e l'impegno sociale. La logica del principio di gratuità e del dono devono trovare posto entro la normale attività economica. In particolare si afferma che è non più possibile ritenere che prima bisogna perseguire la giustizia e intervenire succes-

sivamente e in forma complementare con la carità.

Conseguenza importante del nuovo rapporto tra carità e giustizia è il superamento della razionalità economica dei due tempi, il primo tempo quello della scatola nera della produzione e della distribuzione e poi il secondo tempo della redistribuzione. La razionalità economica capitalistica segue, infatti, la teoria dei due tempi secondo la quale la solidarietà debba comparire dopo che l'economia ha esplicitato il suo compito e completato il suo ciclo. Verrebbe infatti prima il tempo dell'economia, in cui sono prodotti e distribuiti beni e servizi. Una volta effettuata la produzione e la distribuzione, giungerebbe il momento della solidarietà, in cui condividere e aiutare coloro che sono stati sfavoriti dall'economia e si trovano, quindi, in stato di bisogno. La solidarietà avrebbe inizio quando l'economia ha terminato il suo compito e la sua funzione specifica. La solidarietà si realizzerebbe con i risultati – prodotti, risorse, beni e servizi – dell'attività economica, ma non sarebbero solidali l'attività economica stessa, le sue strutture e i suoi processi. Quello che l'enciclica sostiene è, invece, diverso: la solidarietà deve entrare all'interno dell'economia stessa e operare e agire nelle diverse fasi del ciclo economico, e cioè produzione, circolazione, consumo e accumulazione. Tutto ciò implica produrre con solidarietà, distribuire con solidarietà, accumulare e sviluppare con solidarietà.

Pertanto rapporti autenticamente umani, di amicizia e di socialità, di solidarietà e di reciprocità possono essere vissuti, anche all'interno dell'attività economica e non soltanto fuori di essa o «dopo» di essa, perché la sfera economi-

ca non è né eticamente neutrale né di sua natura disumana e antisociale.

Essa appartiene all'attività dell'uomo e, proprio perché umana, deve essere strutturata e istituzionalizzata eticamente (C. V. par. 36).

La reciprocità della carità estesa all'economia e alla politica costituisce una svolta per ridare un forte orientamento al pensiero debole della postmodernità. Ma si tratta di una svolta in cui grande si profila la responsabilità di tutti gli uomini e di tutti i cittadini, e dei cristiani in particolare, non solo perché la reciprocità chiama in causa scelte personali e comportamenti fraterni in ambiti non più riservati alla sola giustizia, ma anche perché stanno maturando scenari in cui la società civile diventerà decisiva per le sorti dell'umanità. Il primo riguarda la c.d. società postcrescita, caratterizzata dal protagonismo del consumo, riqualificato in senso critico e sobrio, il secondo riguarda la società globalizzata, destatalizzata e sussidiaria, caratterizzata dal protagonismo delle comunità locali²⁰.

È arrivato il tempo in cui non è più possibile delegare o rimandare le scelte per una società più giusta e più buona, in cui i beni deboli (ambiente), ma soprattutto i soggetti deboli, dall'embrione, al bambino, alla donna, all'anziano, dal disoccupato allo sfrattato, all'ammalato, all'immigrato, senza distinzione o gerarchia, possano essere non solo protetti ma inclusi e accolti in una umanità fraterna.

²⁰ Cfr. G. Lanza, *Sviluppo meridionale e Fondazione per il sud*, in «Solidarietà», 54 (2007).

Pedagogia ed economia: un dialogo per la trasformazione

di

ANTONIA ROSETTO AJELLO

Pedagogy and Economics: a dialogue for transformation

Summary

How education can deal with the with economic challenges, in our society and in our historical period, is the subject of this essay. Democracy requires that people are interested in economical such as in political matters. Every man and woman is involved, at different levels, in the policy-making process and, what's more important, economics choices may have a great influence on personal life and growth. So, education is completely involved in a specific reflection, in order to answer appropriately economic requests. At the same time, Economy is trying to direct young and adult training and the Labour Politics. How to use some economic terms (such as human resources, efficiency, efficacy) without betraying a pedagogical aim is another topic of this essay.

“Il vero dramma sta proprio qui: l'economia si è globalizzata; la comunicazione si è globalizzata; ma non si sono ancora globalizzate né la politica, né l'etica, né l'educazione”¹

Il confronto tra pedagogia e economia è naturale o innaturale? È legitti-

¹ A. Nanni-C. Economisti (a cura di), *Etiche della mondialità: 5 proposte*. <http://www.cem.coop/attform/materiali/materia2>.

mo o costituisce una forzatura? È venuto il momento di considerarlo ineludibile, dal momento che le scelte di politica economica incidono profondamente sulle condizioni di vita personale e sociale degli uomini e delle donne, dei bambini, dei giovani e degli anziani su tutto il pianeta. Incidono sulla speranza di vita buona di tutti coloro che non godono di condizioni tali da consentire loro una perfetta autonomia.

Il modello economico della globalizzazione, in particolare, ha imposto su scala planetaria un ordine di allocazione delle risorse che ha peggiorato un po' ovunque le condizioni di vita degli uomini e le condizioni del pianeta nel suo complesso².

La scelta di orientare le politiche economiche degli stati a tutela quasi esclusiva della componente monetaria e finanziaria dell'economica sta portando le società di tutto il pianeta prossime ad un punto di rottura che, in una forma o nell'altra, fa presagire la fine del modello economico che si è affermato negli ultimi due secoli³.

² U. Beck, *Che cos'è la globalizzazione. Rischi e prospettive della società planetaria*, Carocci, Roma, 2001; H.P. Martin-H. Schumann, *La trappola della globalizzazione. L'attacco alla democrazia e al benessere*, Edition Raetia, 1997; D. Tettamanzi, *Globalizzazione. Una sfida*, Piemme, 2001; M. Hardt-A. Negri, *Impero. Il nuovo ordine della globalizzazione*, Rizzoli, Milano 2001.

³ M. Cacciari, *Decrescita o barbarie*, Carta, e-book.

Per la maggioranza della popolazione mondiale la capacità e la possibilità di sopravvivenza riposa sulla capacità di recuperare e/o re-inventare forme economiche pre-capitalistiche o post-capitalistiche, comunque *altre* rispetto a quelle imposte come dominanti dal modello dell'economia di mercato.

Perfino nelle miserevoli bidonville del Sud del mondo, nelle quali milioni di persone vivono in condizioni sub-umane, la sopravvivenza è legata alla capacità di inserirsi tra gli innumerevoli sprechi e ritrasformarli in risorse: il caso più emblematico è quello di coloro che vivono sulle e nelle discariche delle megalopoli del sud, dalle quali traggono ciò che è ancora utilizzabile direttamente, per la trasformazione o per la rivendita⁴, creando talvolta anche una sorta di mercato parallelo. Anche nelle nostre città aumenta il numero di persone che *pescano* rifiuti nei cassonetti per riutilizzarli o per rivenderli. Questo viene ancora visto come una *vergogna per chi lo fa* e non come un indicatore che *rivela un sistema di allocazione ed utilizzo delle risorse che produce questo genere di attività economica*. Un sistema che siamo chiamati ad *accettare* o a *rifiutare* in base alle scelte etiche cui realmente aderiamo.

Un sistema che produce forme di vita e di esistenza che ci invitano ad interrogarci non solo sulle condizioni di vita di milioni di persone, costrette a forme estremamente precarie e sgradevoli di sopravvivenza, quanto su un modello economico che sembra umiliante *anche*

⁴ A. Zanotelli, *Korogocho. Alla scuola dei poveri* (a cura di P.M. Mazzola e R. Zordan), Feltrinelli, Milano 2003, pp. 50 segg.

per coloro che contribuiscono a produrre lo spreco.

E se finora il rapporto tra economia e giustizia è sembrato oggetto meritevole di riflessione solo da parte di religiosi, missionari, operatori internazionali, i fatti degli ultimi 10 anni lo rendono sempre più attuale e perfino una parte consistente della cittadinanza comincia oggi a passare dalla semplice recriminazione a domande più specifiche in materia: è giusto? Ma ciò che noi più importa: è inevitabile?

La pedagogia ha lavorato molto sulla prima domanda, perché è evidente che se ci si pone il problema dell'educabilità umana, occorre prima occuparsi delle condizioni materiali che possono costringere l'uomo a permanere in una condizione di paura, di bisogno e di insicurezza tale da non consentirgli di occuparsi della propria mente, della coltivazione delle proprie capacità o della propria crescita personale⁵.

Minore è stato il suo impegno riguardo alla seconda domanda («è inevitabile?»), che comportava l'elaborazione di modelli alternativi. Eppure questo diventa un compito educativo fondamentale, se si vuole che le risposte al malessere che l'attuale sistema economico produce non siano meramente *reattive*, fino a sfociare nella violenza; risultato che oltre a produrre morte e distruzione manterrebbe immutato il meccanismo della sopraffazione.

⁵ Cfr. solo per citare alcuni testi: G. Genovesi, L. Bellatalla, E. Marescotti, *Pedagogia e globalizzazione: un falso problema?*, Angeli, Milano 2002; R. Regni, *Geopedagogia. L'educazione tra globalizzazione, tecnologia e consumo*, Armando, Roma 2002; A. Granese, *Etica della formazione e dello sviluppo, "nuova economia", società globale*, Anicia, Roma 2002.

Questo minore impegno è stato probabilmente legato all'equivoco che ha caratterizzato il rapporto tra politica ed agenzie educative. Il mito della *specializzazione* ha fatto sì che si affermasse l'idea che educazione e politica, didattica e politica non dovessero influenzarsi reciprocamente, sconfinare l'uno nell'ambito di pertinenza dell'altro. Questo nonostante fin da John Dewey⁶ si sostenga la necessità di intrecciare ricerca pedagogica e prassi educativa per supportare la scelta politica democratica, la quale a sua volta poggia su scelte economiche volte a sottrarre i cittadini da una condizione di sudditanza che renderebbe loro impossibile sviluppare le loro capacità di partecipazione alle decisioni di governo.

Così, se è stato considerato inevitabile che la politica influisse sull'educazione attraverso i canali normativi, o che l'economia dettasse la propria agenda delle priorità in ordine agli obiettivi formativi delle istituzioni preposte (pubbliche e private) il movimento inverso era ed è considerato ininfluente o inopportuno. Un modo di pensare incoerente in una società democratica, nella quale i cittadini devono essere educati a comprendere i meccanismi decisionali della politica per partecipare ad essi attraverso l'affermazione e la regolamentazione costruttiva, dinamica e dialettica dei loro bisogni (*economia*) e delle loro visioni del mondo (*politica*).

La cultura economica dovrebbe, al contrario, costituire una delle competenze di base di ogni cittadino, soprattutto in una società in cui la vita del

singolo, del nucleo familiare, della comunità, della società dipendono strettamente dalle scelte di politica economica e dal mercato. Invece, mentre le lobby sono ben formate, attrezzate e agguerrite nell'imporre i loro modelli di gestione delle risorse economiche, facendole apparire inevitabili⁷, imponendo la trasformazione dei loro interessi in normative vincolanti anche per coloro che sono esclusi dai vantaggi, i cittadini sono ricondotti alla condizione di sudditi dall'idea che le questioni economiche siano troppo tecniche perché essi possano capirle e dunque vadano *lasciate ai tecnici*. Ci si pone così al di fuori del gioco democratico, mentre si chiede ai cittadini di contribuire al mantenimento del sistema finanziario e bancario attraverso la tassazione, nel momento in cui lo Stato interviene economicamente in tal senso, riducendo invece a zero la spesa sociale.

In questo contesto la pedagogia deve rivolgere il suo sguardo all'economia per comprendere, in primo luogo, quali scelte economiche e quali modelli economici sono accettabili, se si sceglie come prospettiva la società democratica, la giustizia sociale, la crescita umana e civile di ogni persona, di ogni comunità e della società nel suo complesso.

In secondo luogo, la riflessione pedagogica va portata su quali sono i modi, i contesti, gli strumenti, i temi per rendere l'economia una *questione educativa*.

I prossimi paragrafi concerneranno il primo tema, mentre l'ultimo riguarderà il secondo tema, che si conta di approfondire in ulteriori saggi.

⁶ Cfr. J. Dewey, *L'educazione di oggi*, La Nuova Italia, Firenze 1973.

⁷ Cfr. in questo senso le denunce di Z. Bauman sulla percezione della globalizzazione come *destino*.

Modello economico e istanze pedagogiche

Negli ultimi decenni la pedagogia ha concentrato la sua attenzione sulle potenzialità e sui limiti dei processi di *globalizzazione* e ha cominciato ad interessarsi ad autori che legano la questione del modello economico alla giustizia sociale, allo sviluppo delle capacità individuali, alla tutela dei diritti delle persone e delle comunità.

Ettore Gelpi è tra i pedagogisti che hanno messo in evidenza con maggior vigore i modi in cui la globalizzazione sta incidendo sulle vite degli abitanti del pianeta Terra. Egli giudica molto duramente questo processo, del quale mette in evidenza la natura di costruzione ideologica, malgrado gli effetti concreti che produce sulla vita umana, attraverso l'influenza che ha sulla trasformazione del lavoro⁸. Sulla natura di tale *progetto politico* non usa mezzi termini: "La globalizzazione non è un uragano al quale non si può resistere. Un'analisi più attenta del fenomeno rivela che si tratta di un progetto imperialista affatto nuovo nella storia dell'uomo, anche se nei differenti periodi dell'umanità si sono usati termini diversi per indicarlo"⁹. Pur presentandosi dunque con aspetti diversi, esso si pone in continuità con una tendenza di lungo periodo. In quanto tale esso condiziona i

⁸ "La globalizzazione dell'economia ha oggi implicazioni maggiori sull'evoluzione del lavoro, ma la globalizzazione è un progetto ideologico ed economico che può fallire, come altri, nella storia dell'uomo": E. Gelpi, *Lavoro futuro. La formazione come progetto politico*, Guerini, Milano 2002, p. 37.

⁹ *Ivi*, p. 62.

rapporti di poteri, che passano anche e soprattutto attraverso la distribuzione dei redditi, oltre che sull'influenza più o meno diretta sui sistemi politici.

La sua analisi abbraccia l'intero pianeta, guardando sia i Paesi del c.d. *nord del mondo* sia quelli del c.d. *sud del mondo*, ed è in quest'ottica planetaria che tenta di individuare le linee di tendenza di uno sviluppo del *lavoro* che coniughi insieme la dimensione economica con la dimensione sociale, cercando, con spirito pedagogico, "di evitare – anche se è spesso facile cadere nella trappola – di essere prigioniero di un concetto di globalizzazione che è già accettazione di un modello imperialista"¹⁰.

A questo proposito, emerge il ruolo sempre maggiore che le organizzazioni dell'economia sociale avranno nel prossimo futuro. Esse sono in grado di intercettare contemporaneamente alcuni dei più importanti bisogni dell'uomo contemporaneo: tra questi possiamo enumerare il bisogno di lavoro, la tutela dell'ambiente, la difesa e l'affermazione dei diritti umani, la giustizia sociale, il riscatto delle componenti marginali della società.

Sia pur con connotazioni differenti, anche Pierluigi Malavasi, nei diversi scritti dedicati negli ultimi anni al rapporto tra pedagogia e economia, soprattutto nell'ambito di una riflessione sulla formazione delle risorse umane, richiama la necessità di "restituire l'economia alla società" e, dunque, l'importanza della c.d. *economia civile*¹¹. L'at-

¹⁰ *Ivi*, p. 69.

¹¹ Cfr. P. Malavasi, *Vita, educazione*, in A. Mariani (a cura di), *25 saggi di pedagogia*, Angeli, Milano 2011, p. 56; dello stesso autore si vedano: P. Malavasi, *Pedagogia e formazione delle risorse*

tenzione pedagogica a questa forma di organizzazione economica è destinata a crescere con l'aumentare della sensibilità rispetto alle crisi che attanagliano il nostro pianeta e rispetto all'opportunità di costruire una *nuova forma* di società che consenta di sperare che la *catastrofe* imminente non sia semplicemente il dramma della *fine di un mondo*, ma anche la possibilità dell'*inizio di un nuovo mondo*.

Politiche economiche e scelte di vita

Un agire pedagogico intenzionale è sollecitato dalle incongruenze che la quotidianità ci pone tra il modello economico-sociale attuale e i bisogni più autenticamente umani. Le politiche economiche, attraverso la regolazione del mercato del lavoro, incidono sulla gestione dei tempi di *vita* delle persone. La precarizzazione del lavoro, la riduzione dei salari, l'aumento della competizione o del rischio di perdere il lavoro o di essere facilmente sostituiti da altri hanno notevolmente inciso sulla quantità di tempo che le persone dedicano alla vita familiare e al ruolo genitoriale¹², ma anche alla coltivazione

delle risorse umane, Vita e pensiero, Milano, 2007; P. Malvasi (a cura di), *L'impresa della sostenibilità. Tra pedagogia dell'ambiente e sostenibilità sociale*, Vita e Pensiero, Milano 2007.

¹² Oltre che sulla stessa *scelta genitoriale*, come è avvenuto in Italia, dove assistiamo a un notevole calo demografico, che viene compreso e giustificato anche dagli adolescenti, facendo presagire che, a meno che non intervengano cambiamenti sostanziali nella situazione socio-economica, questa linea di tendenza non sarà destinata a modificarsi nei prossimi decenni.

di sé, alla propria vita personale e spirituale, alla vita sociale e comunitaria. La tensione, l'ansia e il senso di impotenza non sono certamente utili al benessere e non consentono di stare bene con se stessi: spesso rendono difficile anche star bene con gli altri. Sempre più spesso le persone, oppresse da bisogni legati alla sussistenza e alla sicurezza materiale e finiscono col mettere a servizio di questi ultimi anche i bisogni di appartenenza, rinunciando ai bisogni di riconoscimento e di autorealizzazione, che sono invece l'ambito di lavoro preferenziale della Pedagogia (anche, ma non solo, nel suo occuparsi di Educazione degli adulti).

Questo avviene perché, purtroppo, la *flessibilità* è concepita e organizzata, come scrive la Franzoni, "a misura di impresa e non di famiglia"¹³, né tantomeno di persona, secondo una logica, mai completamente svelata né criticamente argomentata, per la quale i benefici ultimi di questa opzione dovrebbero ricadere sulle vite degli individui o sulla vita familiare. La famiglia è fuori dalle preoccupazioni di questa *ideologia*, mentre la società stessa è intesa per lo più come un problema (la Thatcher sostenne: "Una cosa come la società non esiste").

Allo stesso modo, le attuali scelte di politica economica sono pensate attualmente, un po' ovunque nel pianeta, per *salvare i mercati* o, peggio, per *tranquillizzare* i mercati *finanziari*, e non per salvare, tranquillizzare e tute-

¹³ F. Franzoni, *Welfare comunitario o welfare liberale?*, Per un welfare municipale e comunitario, in M. Tarozzi (a cura di), *Educazione alla cittadinanza. Comunità e diritti*, Guerini, Milano 2005, p. 70.

lare le persone e le famiglie. Tutto ciò è inquietante e fa presagire sviluppi drammatici per gli abitanti di questo mondo ormai ridotto a *cosa*, a *tabellone* di un gioco che è un misto tra Monopoli e Risiko.

Decostruire questi meccanismi, aiutarne l'esplorazione è un compito pedagogico ed educativo molto attuale, insieme alla capacità di aiutare maieuticamente lo sviluppo delle alternative: la nascita di un mondo più idoneo alla vita dell'uomo, in armonia con il resto della natura.

Ritessere dal basso relazioni di reciprocità, di tutela, costruire forme di economia sociale comunitaria è il compito che un po' ovunque, più o meno esplicitamente, si sono date molte organizzazioni di volontariato, molte imprese sociali che, insieme alle diverse forme di vita solidali e comunitarie che nascono e ri-nascono in varie parti del pianeta, possono svolgere la funzione che alcuni microrganismi svolgono rispetto alla vita: predisporre e mantenere nuovi ambienti favorevoli.

Il macrosistema economico in atto, vorace, sprecone, incurante dei limiti naturali, intollerante rispetto alle regole e alla necessità di autoregolamentarsi, brucia rapidamente tempi e risorse, prepara la propria fine (inevitabile) accettando amoralmente che questa sia preceduta e accompagnata da sofferenza, morte e distruzione per milioni di persone e per l'intero ecosistema.

Il sistema attuale di gestione delle risorse non è pensato per la *vita* ma per l'*accumulo*; ormai spesso sganciato perfino dalla ricchezza materiale, dal momento che i multimiliardari di oggi ancor meno che nel passato hanno a che vedere con l'immagine romantica di Pa-

peron de' Paperoni che godeva del bagno che poteva fare nei suoi dollari (che teneva in monete, non in banconote, proprio per aumentare l'impatto fisico). Per i miliardari di oggi non è ipotizzabile il contatto fisico con le loro ricchezze, con i loro averi (a parte la possibilità di godere di oggetti materiali di lusso, che comunque però, per quanto costosi, hanno una materialità banale e limitata). Oltre una certa soglia la ricchezza diventa mera *hybris* di potere, l'accumulo fine a se stesso, in un processo di *co-sificazione del mondo* che cozza contro la sua realtà umana e naturale. Diventa possesso di *ricchezze* che non possono tradursi in un miglioramento della qualità della vita personale ma che finiscono piuttosto per creare una serie di *limiti* all'espansione di quest'ultima: diversi per natura rispetto a quelli della gente indigente, ma spesso simili per la loro pericolosità esistenziale, come ci raccontano biografie di membri di queste famiglie *fuori dal mondo* o dei loro figli. Il *denaro* diventa una *gabbia* per la crescita, sia per chi ne possiede troppo che per chi ne possiede troppo poco: come potrebbe la pedagogia non interessarsene?

La legittimazione sociale e culturale di questa smania di potere è oggi assicurata dalla cultura di massa, che lega il benessere personale e materiale alla possibilità di trovare affermazione, sicurezza e potere nel possesso di risorse economiche, da acquisire con qualunque mezzo. Ogni individuo della società globalizzata collega, più o meno razionalmente, la sua inclusione o la sua esclusione sociale, la sua condizione di benessere o di malessere, a questioni risolvibili attraverso il mercato. Quanto sia permeante questa forma di socializ-

zazione è mostrato dalla precocità con cui i bambini entrano in contatto con il denaro (paghetta, regali di compleanno in denaro, salvadanai) o da quanto presto cominciano a fare domande che hanno al centro il possesso di denaro (richieste di denaro, domande sullo stato economico della famiglia, ricatti tra pari con richieste di denaro), oltre alle ormai classiche pressioni per ottenere *status symbol*. Ma è testimoniato anche dall'increscioso fenomeno degli anziani che si trovano impoveriti o vittime di usura per la tendenza a giocare la pensione (anche e soprattutto quella più misera) alla ricerca della *vincita* al Lotto, al Bingo, ai gratta e vinci.

Queste situazioni esistenziali chiedono in causa la capacità della pedagogia di fare i conti con la posizione che l'economia occupa nell'immaginario e nella cultura della nostra società, in modo da poter fornire all'educazione gli strumenti per una decostruzione e ricostruzione di tali *modelli mentali* che ne ridefiniscano la posizione, ri-finalizzandola alla conciliazione tra sviluppo personale e sviluppo sociale, senza cedere alle spinte che vorrebbero anche le scelte formative guidate solo dalle logiche di mercato¹⁴.

Politica economica e Pedagogia del lavoro

Un ambito di confronto essenziale tra economia e pedagogia è senz'altro la Pedagogia del lavoro, delle risorse umane e delle organizzazioni. Essa si

¹⁴ Cfr. A. Granese, *La conversazione educativa. Eclisse o rinnovamento della ragione pedagogica*, Armando, Roma 2008, p. 220.

prefige di sviluppare un punto di vista strettamente pedagogico su tematiche che finora sono state fatte oggetto di riflessione soprattutto da altre discipline, con le quali comunque si confronta costantemente: la teoria dell'organizzazione, innanzitutto, ma anche la sociologia dell'organizzazione, la psicologia dell'organizzazione ecc.

Gli autori che se ne occupano sembrano convergere sulla convinzione che in tale ambito un ruolo fondamentale abbia la *formazione* ed in particolare una formazione che sia contestualmente attenta alla crescita personale della risorsa umana e allo sviluppo del contesto in cui agisce. Precisa in proposito la Alessandrini: "È indubbio infatti che, in un'ottica pedagogico-sociale, la formazione, debba essere sempre più vista secondo *due* polarità sostanziali, sia come fattore per lo sviluppo socio economico e produttivo di una comunità, sia come «bene in sé», condizione e mezzo di sviluppo. Ciò significa che il «peso» della formazione e dell'istruzione non sono solo da correlare univocamente all'ampliamento di potenzialità che possono produrre rispetto al lavoro, ma anche a quelle aree che riguardano il soggetto nella sua interezza, la partecipazione civica, la sfera degli ambiti familiari e del tempo libero, il consumo culturale in quanto tale, il benessere, la capacità di esprimere opzioni senza condizionamenti di sorta, in definitiva lo *sviluppo della persona*"¹⁵.

Ma questa scelta pone problemi pe-

¹⁵ G. Alessandrini, *Il "passaggio" alla società della conoscenza. Quale rilettura della "formazione"*, in G. Alessandrini (a cura di), *Pedagogia e formazione nella società della conoscenza*, Angeli, Milano 2005, p. 147.

dagogici importanti. In relazione al lavoro, la Alessandrini si chiede esplicitamente: “Quale lavoro è educativo? Ancora, in una prospettiva di adultità, *quale senso* affidare al lavoro come area di realizzazione del sé, in riferimento al proprio agire sociale e comunicativo? Nell’interazione con gli altri ambienti della propria vita, la famiglia, l’agire come membro della comunità civile e del contesto organizzativo? Quali «sentieri interrotti» si prospettano davanti ai giovani che si avvicinano a un lavoro sempre più *non strutturato*, precario e incerto? Quali nuovi «percorsi identitari» si stagliano *per loro* e come vedere l’intreccio possibile tra apprendimento, formazione, lavoro? Quali intenzionalità possono essere costruite e formate in questo scenario”¹⁶

Con riferimento alla prima domanda risulta evidente che la pedagogia è interessata ad interloquire con la politica ed in particolare con la politica economica, che si occupa di definire e regolamentare i meccanismi di ingresso e di uscita dal mercato del lavoro. È *educativo* un lavoro *flessibile* quando consente (non impone) all’individuo di sperimentare mobilità, cambiamento, nuovi modi di esperirsi e nuove occasioni di apprendimento, in un’ottica di educazione permanente.

Ma questo richiede che la flessibilità sia pensata per l’uomo, non per un ipotetico risparmio in termini economici per l’azienda: dato anche che un tale risparmio è discutibile nel caso in cui la precarietà del lavoro produca timori, disaffezione, e disinvestimento nei con-

fronti della prestazione lavorativa.

La flessibilità pensata per l’uomo è l’unica accettabile dal punto di vista pedagogico ed è anche quella che ha poi le più significative ricadute economiche per le aziende, in quanto è quella che consente i risultati migliori in termini di innovazione e qualità. Se l’individuo è *motivato* a cambiare lavoro, per accedere a condizioni lavorative più vantaggiose sotto il profilo economico o metaeconomico (apprendimenti, autorealizzazione, responsabilità, qualità della vita ecc.) la qualità della sua prestazione professionale crescerà nel tempo e il *valore aggiunto* di questa qualità migliorerà la resa economica dell’azienda. Se la flessibilità è solo sinonimo di *instabilità* e di *precarietà*, e il trasferimento da un contesto lavorativo ad un altro è un obbligo che non segue alcuna auto-progettazione professionale, questa si tradurrà in una *perdita* per il lavoratore (che vedrà ridursi la propria autostima, la fiducia nella propria professionalità e – spesso – nella propria autoefficacia, la capacità di progettazione personale e familiare), ma anche in un *indebolimento* della posizione economica dell’azienda. È probabile che il lavoratore dia una qualità sempre minore alle aziende in cui si sposta, in quanto sa che ogni eccessivo investimento non darà frutti corrispondenti e addirittura potrebbe non restare abbastanza in azienda per godere di quei frutti.

Scriva la Alessandrini: “il bisogno di creatività, di soggettualità, diventa la risposta necessaria rispetto agli *sce-nari di complessità* che l’evoluzione sociale delle società complesse richiede”¹⁷.

¹⁶ G. Alessandrini (a cura di), *Pedagogia delle risorse umane e dell’organizzazione*, Guerini, Milano 2004, p. 11.

¹⁷ *Ivi*, p. 12.

Si tratta tuttavia di qualità superiori dell'uomo che, per potersi esprimere al meglio, necessitano che egli sia posto al riparo dal bisogno di preoccuparsi per la propria stessa sopravvivenza fisica, per l'incertezza rispetto alla possibilità di garantire una buona qualità della vita per la propria famiglia o, ancora prima, rispetto alla possibilità di costituirsi una famiglia – se lo desidera.

Inoltre deve sentirsi riconosciuto e valorizzato come uomo e come professionista, non sentirsi una *risorsa* dello stesso tipo della macchina o dell'attrezzatura, ma una *risorsa* al pari della creatività e della diversità.

Linguaggio economico e intenzionalità pedagogica

La Pedagogia ha da tempo accolto dal linguaggio economico alcuni concetti, ormai ineludibili nell'ambito della sua riflessione ma da utilizzare secondo un proprio specifico modo di intendere. Si vedano in proposito i concetti di *risorse umane* e di *cliente*: una prospettiva pedagogica considera i lavoratori *risorse* non solo in quanto producono capitale economico e capitale sociale, ma in quanto hanno un *valore* umano che non va annullato nel processo produttivo; così come il termine *cliente* non indica colui che, come al supermercato, può scegliere tra i prodotti esposti quello da acquistare, bensì il *fuoco di attenzione* su cui concentrarsi per realizzare il *prodotto* o il *servizio* sociale e/o educativo, in una società nella quale il disagio, il bisogno, ma anche la progettualità sono sempre più individualizzate e specifiche.

Il termine *risorsa*, dunque, si trova oggi a cerniera tra economia, politica e

pedagogia, e solo in questa veste può diventare *operazionalizzabile* nel campo di un'educazione alla cittadinanza che voglia promuovere anche una nuova ottica economica. Partiamo da una definizione tratta da un dizionario: "*risorsa*: Mezzo o capacità disponibile, consistente in una riserva materiale o spirituale, o in un'attitudine a reagire adeguatamente alle difficoltà"¹⁸.

Le *risorse* dunque sono come riserve di valore depositate o attuabili che a loro volta possono produrre valore. Ma molte *risorse* (si pensi anche alle risorse naturali o paesaggistiche), affinché possano esprimere al meglio le loro capacità di produrre valore, devono essere tutelate e comprese: richiedono *cura*.

Le *risorse umane* possono a loro volta essere intese in due modi: in una prospettiva macrosociale, come capitalizzazione di *risorse* contenute in persone¹⁹ che, grazie alle loro caratteristiche umane, sono in grado di produrre qualità, innovazione e valori; oppure anche, in maniera più raffinata, come la complessità delle *risorse* che sono specificamente *umane* (inventiva, comprensione, dialogo, empatia, creatività ecc.) e che, purché coltivate attraverso l'educazione, la formazione e lo sviluppo di prassi adeguate, sono in grado di produrre nuove realtà, nuovo benessere, nuovo ben-vivere e nuovo valore.

¹⁸ G. De Voto-G.C. Oli, *Il dizionario della lingua italiana*, Le Monnier, Firenze 1995, p. 1684.

¹⁹ Va ricordato che il concetto di *persona*, oggi fatto proprio da tutte le correnti pedagogiche italiane, implica un riconoscimento della dimensione dell'appartenenza sociale e culturale come componente essenziale: F. Blezza, *Pedagogia sociale*, Liguori, Napoli 2010, p. 21.

Ma il concetto di *risorsa* è oggi utilizzato anche quanto si analizzano le prospettive di sviluppo delle *comunità*. Prendiamo ad esempio l'indicazione per la quale le *relazioni comunitarie* costituiscono "una risorsa aggiuntiva per la costruzione di un sistema di welfare universalistico"²⁰. È evidente che ci troviamo di fronte ad una *risorsa* in senso economico, in quanto se il *tessuto di relazioni comunitarie* è ricco (altro termine con valenza economica) è possibile utilizzare meglio le risorse monetarie disponibili per il sistema dei servizi, in quanto tale sistema di relazioni sarà in grado di soddisfare una parte dei bisogni al di fuori della dimensione monetaria e si potrà concentrare la spesa su altri. Sarà così possibile realizzare condizioni di benessere più diffuse.

Tuttavia, dal punto di vista pedagogico, sebbene non sia affatto irrilevante l'idea che, in regime di risorse scarse, il denaro pubblico sia utilizzato in maniera efficiente e senza sprechi, la *risorsa* "relazioni comunitarie" va curata, coltivata e sviluppata in quanto *valore* per la qualità della vita individuale e comunitaria. Le *relazioni comunitarie*, che sono poi il nutrimento umano del principio di sussidiarietà, sono anche il nutrimento della vita personale e sociale di ciascuno, del suo benessere, della sua sicurezza, della sua partecipazione. È al loro interno, infatti, che ciascuno può esercitare e sviluppare la propria capacità di partecipazione democratica, anche attraverso la dialettica, il confronto, il conflitto, la negoziazione.

Non vogliamo poi prescindere da una

dimensione etico/politica che necessariamente invita a non limitarsi alla valutazione della mera convenienza economica di un dato tipo di scelte. In tal senso mi sembra efficace un'esposizione in forma di favola di come una valutazione meramente economica di scelte riguardanti il futuro delle nuove generazioni possa presentare incongruenze forse ancora difficilmente accettabili nell'ambito delle nostre convinzioni etiche.

"Cari genitori italiani, – scrive Caliceti – voglio raccontarvi una favola. Immaginate un padre e una madre di famiglia. Immaginate i loro figli. Uno, due. Anzi, due milioni di figli. Maschi, femmine. Bambini, ragazzi. Figli di ogni età. Gli alunni e gli studenti della scuola italiana di ogni genere e grado. Una sera a cena il padre dice: «La nostra famiglia è come una piccola azienda. Non ce la facciamo più a tirare avanti così». Le figlie e i figli lo guardano. «Abbiamo deciso di razionalizzare le spese. Non preoccupatevi. Taglieremo solo il superfluo. Risparmieremo sulla vostra istruzione». La madre aggiunge: «Faremo così: alcuni di voi, i più bravi, continueranno a studiare perché si trovino un buon posto di lavoro. Gli altri andranno a lavorare. Insomma, studieranno solo i più meritevoli». Un figlio: «Ma siamo tutti figli vostri!». La madre: «Sì, ma non siete tutti uguali!». Il figlio: «Sì, certo. Ma all'articolo 3 della Costituzione italiana si dice che occorre rimuovere gli ostacoli a chi ha più difficoltà nello studio, no?». Il padre: «Una volta era così. Adesso quel tempo è finito. Occorre risparmiare. Occorre più selezione. Inutile investire sui più ignoranti!» Figlie e figli fissano ammutoliti i genitori. Hanno uno sguardo simile a quello di Pollicino e dei suoi fratelli prima di essere

²⁰ F. Franzoni, *Welfare comunitario o welfare liberale?* cit., p. 59.

abbandonati nel bosco”²¹. Più avanti lo stesso autore sottolinea che questo comportamento, tra l’altro, non è neanche economicamente conveniente. E questo lo sappiamo molto bene: sono numerosi i casi in cui la scuola come meccanismo di selezione non mostra affatto di saper promuovere i più creativi (in termini evolutivisti potremmo dire i soggetti più capaci di rispondere alle nuove sfide ambientali); sembra piuttosto costruita per offuscarne o sopprimerne le capacità. Ancora oggi, d’altra parte, non è il merito ma il censo a decidere in buona parte le sorti dei ragazzi in merito all’istruzione e alle possibilità di inserimento nelle professioni. Contemporaneamente, poiché il successo scolastico non è di per sé un indicatore significativo per dedurre le capacità che l’individuo possiede e che sarà in grado di esprimere nel corso della propria esistenza, assicurare una buona istruzione per tutti è solo un mero espediente precauzionale per evitare di sprecare oltre ogni limite tollerabile *risorse umane* (creatività, intelligenza, intuito, capacità di giudizio, senso di responsabilità ecc) fondamentali nella c.d. *società della conoscenza*.

Le scelte di politica economica, dunque, accentuano meccanismi di esclusione sociale che rispondono a logiche che poco o nulla hanno a che fare con la necessità o con una razionalità economica: esse rispondono piuttosto a modelli sociali e di gestione del potere che svelano più delle dichiarazioni ufficiali i *modelli mentali* che guidano la gestione della nostra società.

²¹ G. Caliceti, *Una scuola da rifare. Lettera ai genitori*, Feltrinelli, Milano 2011, p. 10.

Amartya Sen sottolinea come ci sia “qualcosa di totalmente straordinario nel fatto che l’economia si sia evoluta in questo modo, caratterizzando la motivazione umana in termini così incredibilmente ristretti”²². Al contrario, gli uomini agiscono più spesso spinti da motivazioni etiche e, peraltro, spesso operano anche contro il proprio interesse perché seguono le indicazioni o le convinzioni del gruppo di appartenenza. Ed è proprio questo lo spazio di azione della pedagogia. Compito di chi possiede una *cultura* è *schierarsi* per un modello di società, che poi corrisponde ad una *antropologia*, ad una *visione dell’uomo*.

La congruenza economica dell’agire educativo

Scrive Granese: “L’economia corrisponde al principio di realtà, a cui anche l’educazione e la pedagogia devono attenersi e che, considerato criticamente, sollecita al ripensamento «decostruttivo», ma non agnostico e nichilistico dell’etica [...]. L’economia e l’etica non hanno difficoltà a rendersi compatibili se l’«etica», [...], seguendo l’illuminante etimologia greca, viene intesa come il «luogo», il *locus*, la collocazione, *anche materiale*, dell’umano. [...] «Ricapitalizzazione» pedagogica e considerazione «economica» dei problemi formativi debbono andare di pari passo [...]”²³. E questo anche grazie al carattere contempo-

²² A. Sen, *Etica ed economia*, Laterza, Roma-Bari 2004, p. 8.

²³ A. Granese, *La conversazione educativa*, cit., p. 143.

raneamente *condizionato* ed *incondizionato* dell'agire educativo: "L'essere sottoposto a condizioni [...] è intrinseco alla formatività educativa non meno di quanto lo sia [...] *il non soggiacere a condizioni*. In nessuna situazione concreta l'economicità dell'educazione – nei vari sensi che il termine «economia» può assumere – è stata messa in discussione senza dar luogo a conseguenze negative e deleterie per la stessa formatività *incondizionata*. Occorre ripeterlo: proprio in quanto viene considerata attivamente una *risorsa*, la formatività educativa non può prescindere da una stima realistica delle *risorse*. Un'educazione che volesse essere idealisticamente «liberale», nel senso di non tener conto della *necessità*, finirebbe con il commutarsi nel suo contrario e nel produrre, come spesso è avvenuto, effetti e contraccolpi di gretta e cinica «illiberalità»²⁴.

Analizziamo ora una delle sfaccettature che questa problematica può assumere: chi si occupa di pedagogia con un'attenzione specifica al *farsi dell'educazione*, non può prescindere dal confrontarsi con i concetti di *efficacia* ed *efficienza*. L'*efficacia*, come si sa, è la capacità dell'intervento o dell'azione di rispondere adeguatamente ai bisogni reali dei soggetti per cui è pensata: l'*efficienza* è la sua capacità di farlo in termini economicamente accettabili o convenienti. Quest'ultima, dunque, richiede una valutazione di natura economica.

Anche nel lavoro sociale o educativo spesso vige una separazione dei compiti per cui l'educatore, ad esempio, conosce poco il progetto complessivo all'in-

terno del quale opera e tantomeno conosce e comprende il sistema di risorse economiche e materiali disponibili per lo svolgimento di tale progetto. Questo produce spesso interventi decontestualizzati e astratti, che non riescono a produrre risultati educativi coerenti e efficaci.

Anche in questo caso risulta dominante quella schizofrenia culturale che ipotizza che siano necessarie capacità e facoltà diverse in ambito pubblico e privato. In un altro contesto²⁵ facevo notare come siamo disposti ad accettare che il denaro pubblico sia sprecato o oggetto di appropriazione indebita senza gridare più allo scandalo, mentre tendiamo a chiedere pene rigorose e detenzione effettiva per coloro che commettono furti, scippi e rapine: tutti reati che, in effetti, forniscono bottini di dimensioni molto più contenute dei primi e generalmente vengono compiuti da soggetti che non hanno altre fonti di guadagno lecite e cospicue.

Nelle riflessioni che stiamo qui svolgendo ci troviamo di fronte ad un'incongruenza analoga: ogni genitore attento alla crescita del proprio figlio, nel momento in cui deve scegliere le esperienze e i percorsi formativi verso cui indirizzarlo o da offrirgli, valuta le risorse disponibili e poi sceglie, tra quelle economicamente alla sua portata, quelle che a suo parere sono più efficaci alla luce degli obiettivi educativi che intende perseguire.

²⁵ A. Rosetto Ajello, *Il cittadino onesto. Educare all'onestà per promuovere una cittadinanza responsabile*, in M. Borrelli-G. Serio (a cura di), *Educare all'onestà oggi nella famiglia, nella scuola, nelle istituzioni*, Pellegrini, Cosenza 2011, p. 197.

²⁴ *Ivi*, p. 219.

Se un genitore parte, nella scelta delle attività da offrire ai figli, da valutazioni meramente economiche (ad es. il figlio giocherà a calcetto perché è questo che la parrocchia vicino casa offre gratuitamente), l'efficacia educativa dell'offerta sarà del tutto casuale. D'altra parte, se sceglie di prescindere da un'attenta valutazione economica (come potrebbe avvenire nel caso in cui una famiglia con reddito basso avvii ad uno sport costoso il figlio) non viene garantita la continuità dell'esperienza e le difficoltà del sistema familiare nel sostenere nel tempo la scelta fatta potrà produrre effetti secondari spiacevoli, quali un senso di frustrazione per la famiglia o per il figlio, per il quale l'interruzione dell'esperienza (ancor più se gratificante) potrebbe essere vissuta con un senso di fallimento e di inadeguatezza.

Sappiamo, inoltre, che in educazione vi è una bella differenza tra *episodicità* e *evento educativo*. L'*episodicità* è indice di frammentarietà dell'esperienza educativa e, dunque, facilmente produce inefficacia: essa in realtà produce anche *inefficienza*, ovvero le risorse utilizzate risultano in buona parte sprecate.

Al contrario, l'*evento* è quella *finestra* che si apre su una quotidianità pedagogicamente strutturata e consente di vivere un'esperienza diversa, un modo differente di essere e di sentire²⁶. Agisce come moltiplicatore dell'efficacia dell'azione educativa quotidiana e, allo stesso tempo, può agire come multipli-

catore di efficienza nel momento in cui con un moderato investimento economico, pedagogicamente mirato, produce una spinta significativa verso gli obiettivi educativi che ci si era prefissi.

In tal senso è utile che i concetti economici di *efficacia* ed *efficienza* entrino a far parte dello strumentario dei pedagogisti e degli educatori.

Un'altra competenza economica che va coltivata è la capacità di individuare sul territorio i soggetti portatori di *risorse* che ci interessano per il raggiungimento dei nostri obiettivi educativi (o di servizio sociale): le realtà di volontariato, i parchi e le strutture ricreative, i musei e le realtà culturali ecc. Questa costituisce una competenza *economica* di ampio respiro che supera quella meramente monetaria e consente di cogliere come, a volte, con poca spesa ma *conoscendo* bene le *risorse* del territorio, sia possibile raggiungere interessanti risultati in termini di *qualità della vita* e/o dei *processi formativi*.

È un'ottica *economica* che passa attraverso la cultura della *reciprocità*, dello *scambio*, perfino del *dono*, non di cose, ma di competenze, di esperienze, di relazioni. Che passa anche attraverso una *solidarietà circolare* per la quale non è dallo scambio diretto che devo attendermi un *aumento* delle mie possibilità di benessere o sicurezza, ma dall'instaurarsi di una cultura della solidarietà e della cura, per la quale io do a chi ha bisogno e, nel momento in cui avrò bisogno io, ci sarà chi potrà sostenermi e lo farà (in fondo è questo il meccanismo della *banca del tempo*), costruendo tessuti di relazioni la cui trama possa sostenerci nel tempo e ci dia però *piacere* anche nel presente, costruendo *storia* per noi e per i nostri interlocutori.

²⁶ P. Bertolini-L. Caronia, *Ragazzi difficili. Pedagogia interpretativa e linee di intervento*, La Nuova Italia, Firenze, 1993; cfr. anche A. Rossetto Ajello, *Il rigore e la scommessa. Riflessioni socio-pedagogiche sul pensiero di Edgar Morin*, Sciascia, Caltanissetta-Roma 2003.

Pedagogia sociale e welfare municipale

Il nuovo modello di *welfare municipale*, chiamato a mettere a valore *aspetti comunitari e diritti individuali*, richiede un'elevata tensione culturale della società civile e lo sviluppo di competenze diffuse sui temi politici, economici ed organizzativi²⁷. Le stesse competenze sono richieste, in senso più ampio, per indirizzare le azioni di governo rispetto ai problemi macro-politici dell'ambiente e della pace, della redistribuzione delle risorse, della tutela delle minoranza e della diversità culturale ecc.

La Pedagogia sociale non si chiama fuori dal compito di riflettere in maniera rigorosa su questi aspetti dell'educazione sociale e di mettere a disposizione degli operatori, dei cittadini e dei politici i frutti della propria riflessione, uscendo dal ghetto in cui si è rinchiusa per timidezza o per incertezza sul proprio ruolo e sul proprio valore.

Una comunità *colta* innalzerà il livello delle aspettative rispetto alla classe dirigente e fornirà figure di ricambio adeguate. Interpreterà correttamente il principio della *sussidiarietà verticale*, non accettando l'idea che la società civile debba far fronte all'incapacità delle istituzioni, assumendosi pesi e responsabilità che non è in grado di sopportare, ma piuttosto riconoscendo le competenze di cui è titolare l'ente pubblico, esigendo il corretto svolgimento delle sue funzioni e, allo stesso tempo, chiedendo ad esso di svolgere il suo ruolo nel

“promuovere e sostenere le responsabilità diffuse nell'intera società civile, soprattutto nel terzo settore”²⁸.

Tuttavia, *chiedere* ad un ente pubblico di “promuovere e sostenere responsabilità” significa chiedergli di svolgere una *funzione educativa*, laddove finora ha svolto una funzione meramente amministrativa o di controllo. Ancora oggi è diffusa la tendenza a ritenere che i dirigenti dei vari settori siano tenuti ad occuparsi della mera validità formale degli atti che autorizzano, senza avere competenze specifiche sui processi da governare, e li si sposta facilmente da un settore all'altro senza che sia richiesta loro una effettiva competenza e ancor meno capacità di organizzazione delle risorse umane affidate: si è dunque molto lontani dal poter richiedere agli stessi enti di svolgere le funzioni su menzionate, salvo nei casi in cui non vi sia una cultura civica così forte da penetrare per osmosi all'interno dell'ente, anche in termini di competenze sociali e civili dei suoi operatori. Nulla di *intenzionale*, tuttavia. Quando un dirigente che per anni si è occupato di annona e mercati viene trasferito ai servizi sociali ma si aspetta di finire all'urbanistica entro un paio di anni, è probabile che non si preoccupi troppo di comprendere la logica del sistema dei servizi alla persona e il suo cambiamento, che non comprenda il linguaggio e le difficoltà dei tecnici e degli operatori che a lui si rivolgono, che non sia in grado di decidere in maniera opportuna rispetto alle diverse pressioni che riceve da parte dei diversi *stakeholder* del servizio, e dun-

²⁷ Non per nulla oggi si sta sviluppando un filone di studi definito *Learning Communities*.

²⁸ F. Franzoni, *Welfare comunitario o welfare liberale?*, cit., p. 66.

que è probabile che rallenti l'azione del dipartimento a lui affidato, anche solo per il timore di sbagliare, magari aspettando di lasciare le decisioni più spinose a chi prima o poi lo sostituirà.

Al momento, come si sa, anche il Terzo settore è lungi dal sottrarsi al rischio che *flessibilità* sia sinonimo di *precarietà*, dato il carattere residuale riservato dalle politiche economiche alle problematiche che esso tutela, ma anche a causa del ritardo di un'adeguata auto-percezione e autoprogettazione da parte di questa realtà. Tuttavia esso costituisce senz'altro un ambito in cui il lavoro può diventare strumento di realizzazione del sé, in riferimento al proprio agire sociale e comunicativo; può contemporaneamente costituire *attività di trasformazione del mondo*, attraverso gesti che pongono in essere nuovi modi di essere degli spazi, dei tempi, dei luoghi, delle relazioni, delle storie.

In questo senso diventa importante la capacità di questi lavoratori di apprendere dal rapporto paritario con gli utenti; scrive ancora Gelpi: "Gli utenti, meglio informati e responsabilizzati, potranno essere uno dei motori del cambiamento strutturale del lavoro se transitano dalla situazione di oggetti a quella di collaboratori. Essi possono contribuire a modificare la natura del lavoro grazie ai loro obiettivi e alla loro sensibilità per quanto riguarda l'ecologia, la prevenzione delle catastrofi, la salute, la qualità della vita, il desiderio di benessere e d'identità"²⁹. In realtà, questo rapporto è richiesto non solo dai nuovi bisogni di crescita personale e civica, ma anche dalla complessità dei

²⁹ E. Gelpi, *Lavoro futuro*, cit., p. 44.

problemi e delle situazioni che diventa sempre più urgente affrontare.

In queste condizioni "promuovere e sostenere la responsabilità diffusa nell'intera società civile, soprattutto nel terzo settore" richiede una serie di passaggi intermedi, intenzionali e, a mio avviso, pedagogicamente orientati. Le direzioni sono tre: 1) un'azione formativa diretta agli enti locali che miri soprattutto alla costruzione di una cultura del servizio che si ispiri agli obiettivi individuati dalle nuove normative ma sia tale da tradursi in *documenti e cultura materiale* attingibile da figure professionali prive di per sé di una cultura del *servizio sociale*. In tal modo anche chi subentra nel servizio in un secondo momento può avere linee guida semplici, comprensibili ecc. Strumenti di tal fatta sono le Carte dei servizi, le banche dati, gli strumenti per la diffusione delle buone prassi, i prontuari contenenti le normative chiave, i regolamenti, le norme procedurali interne. È ovvio che si tratta di strumenti efficaci solo se costruiti come strumenti volti a promuovere "convergenza"³⁰ e cultura condivisa, all'interno di un modello di *gestione formativa delle risorse umane*³¹.

Una seconda direzione è quella della formazione delle risorse umane nel Terzo settore, da portare avanti sia a livello intra-organizzativo (formazione *on the job*) che inter-organizzativo³². In

³⁰ F. Manfredi, *Le strategie collaborative nelle aziende non profit. Economicità, etica e conoscenza*, Egea, Milano 2003.

³¹ A. Rosetto Ajello, *Dalla piramide al batterio. Pedagogia del lavoro e dell'organizzazione per la Pubblica Amministrazione*, Franco Angeli, Milano 2009.

³² Qualche riflessione in tal senso si trova in:

questa sede basti dire che tale formazione deve curare contemporaneamente la crescita personale e la capacità di progettare e supportare progetti e attività di cura dei beni comuni e di tutela dei diritti.

La terza direzione riguarda l'educazione diffusa alla cittadinanza. Anche in questo senso le esperienze e le tecniche stanno aumentando considerevolmente negli ultimi anni e si inseriscono in una dimensione di *lifewide education*. Si tratta di pratiche volte a far assumere consapevolezza dei meccanismi decisionali dominanti, di farli decostruire per individuare il punto in cui con il proprio personale impegno è possibile inserirsi per incidere responsabilmente; di pratiche volte a ricostruire la memoria dei luoghi e delle comunità, per rifondare attraverso questa la capacità progettuale. Sappiamo che illustri nomi della pedagogia emancipativa (Freire, Dolci ecc.) hanno già creato forme di apprendimento rivolte a gruppi e intere comunità: è un bagaglio di esperienze cui attingere per procedere sulla strada del consolidamento della democrazia.

Da dove cominciare va deciso di volta in volta a seconda delle opportunità, possibilmente tentando di individuare le realtà che possono essere più facilmente trasformate in *massa critica per la promozione del cambiamento*. Ciò che importa è non trascurare mai il carattere complesso e sistemico della realtà

A. Rosetto Ajello, *Pensare e agire per lo sviluppo dei territori: le comunità di pratiche come utili dispositivi per sviluppare creatività e innovazione*, in G. Alessandrini (a cura di), *Comunità di pratica e pedagogia del lavoro. Un nuovo cantiere per un lavoro a misura umana*, Pensa Multimedia, Lecce, 2010.

e della sua trasformazione né la necessità di attingere dal sapere pedagogico le necessarie indicazioni sia riguardo alle finalità che, coerentemente, riguardo ai metodi.



ISBN 9788881018727

Codice Rosso è un viaggio da incubo nella Sanità calabrese che porta il lettore a sprofondare nelle malebolge dell'inferno dantesco.

Le proposte di “riflessione pedagogica” di questo nuovo numero della rubrica “Lo spazio del Fare” si articolano tra diverse realtà geografiche nazionali e diversi approcci operativi, in distinti momenti del lavoro del pedagogo sul territorio. La ricerca di spazio occupazionale degli operatori di area pedagogica si estende ovunque ci sia una domanda educativa con cui misurarsi, come in una sfida che continuamente si rinnova. E questo, nonostante un incessante e logorante lavoro per disgregare Le Scienze Pedagogiche (declinate al plurale e non come giusto, al singolare!) ingrediente ormai irrinunciabile di ogni altra disciplina, compresa quella Medica. Il panorama nazionale ha visto una perdita netta di credibilità delle nostre Facoltà; la nascita di corsi abilitanti di Educatore Professionale a Medicina e Chirurgia ha creato aspre polemiche tra studenti e Facoltà SdE che hanno accelerato la fuga verso corsi con garanzie occupazionali più certi. Il 2012 si caratterizza come l'anno della definitiva esclusione, per decreto, delle nostre lauree dal mondo sanitario. L'esclusione già di per sé grave riguarda non solo il professionista ma la specificità educativa/pedagogica da un'area, del disagio umano, in cui è universalmente riconosciuta (anche dai medici) l'importanza dell'agire pedagogico.

La risposta alla situazione degli educatori SdE non trova interlocutori validi e con una proposta unificante: in alcune regioni italiane ci si trincea dietro norme particolari, in altre si avviano ricorsi per pubblicità ingannevole e denunce per truffa con aggravio del risarcimento solido da parte di tutti coloro che si sono trovati in mano un titolo non spendibile di Ed. Professionale. Ma, con il passo di un cieco in una foresta, il Governo, nella sua massima espressione il Parlamento, approva una Proposta di Legge che riconosce ai professionisti non aggregati in albi o ordini, la libertà di associarsi e di lavorare. Forse dimenticano che siamo già associati! Forse non sanno che, pur con mille difficoltà, già lavoriamo in tutto il territorio nazionale! E gli articoli che seguono e che sono comparsi nelle edizioni precedenti di questo Spazio del Fare lo testimoniano. Buona lettura!



ANTONIO FAZIO

DIZIONARIO DELLA COMUNICAZIONE GIORNALISTICA.

Seconda edizione aggiornata e ampliata
Discipline Educative

Data di pubblicazione: 2012

312 PAGINE •

EPub/PDF

Rif.: 978-88-8101-864-2

ISBN 9788881018642

Dispersione scolastica o dispersione familiare?

di

ALESSANDRO PRISCIANDARO

Abstract

Parents are absent not justified, lost in a service role towards their children, disoriented by the speed of the new communication tools. This new world, which speaks a language unknown to the parents, excludes them from their parental role: they don't have any ability to influence the choices of young people. Through an educational consulting path, the family can take back the educational role that parents should have.

Lavoro da 10 anni nel Servizio Sociale del Comune di Palermo quale responsabile del Servizio di Consulenza Pedagogica alle famiglie, ma solo in quest'ultimo anno sono stato incaricato di intervenire, a seguito delle numerose denunce per dispersione scolastica, effettuate dai dirigenti degli Istituti Superiori nel biennio d'obbligo.

Le denunce hanno superato i duecento casi nel corso dell'anno scolastico, con un'impennata in questi ultimi mesi e i dati nazionali indicano la città di Palermo, ai primissimi posti ottenuto per numero di abbandoni, superando il doppio della media nazionale!

Prendersi cura di coppie con figli adolescenti è molto duro, perché si interviene su una storia familiare e su relazioni familiari deteriorate da tempo, segnate da insuccessi, che hanno fortemente inciso sulla capacità di immagi-

nare un futuro migliore per sé e per i propri figli.

È la scuola a monitorare i minori che si allontanano e ad intervenire tempestivamente per ripristinare la normale frequenza scolastica. Ma in caso di insuccesso viene allertato il Servizio Sociale e interveniamo noi cercando di recuperare le residue competenze educative dei genitori.

Il lavoro è a tutto campo e si svolge sia attraverso il coordinamento con gli insegnanti incaricati da DS ad entrare in rete con noi, sia direttamente nelle scuole, attraverso seminari e incontri-dibattito con gruppi di genitori.

Nel nostro lavoro, a differenza di altri professionisti, non portiamo le soluzioni, le ricette, le diagnosi, le terapie, non condizioniamo la lettura dei fenomeni relazionali con attività formative per gli insegnanti del tipo "adesso vi diciamo noi cosa fare", perché questo tipo di approccio è diseducativo e deresponsabilizzante, molto comodo agli insegnanti fannulloni, che scaricano sui servizi sociali, minori in difficoltà, richiedendo sempre più di frequente, l'intervento della neuropsichiatria, sostenuti dalle diagnosi e dalle proposte terapeutiche degli psicologi.

La 'scuola' è un'altra cosa.

Purtroppo occorre prendere atto del fallimento del progetto SCUOLA-GENITORI finanziato dalla misura 3.1 del PON 2000/6 in cui 376 gruppi di 20 genitori per scuola, sono stati pagati per

seguire presunti esperti sul come educare i figli e sul come essere genitori. I gruppi di genitori pagati si sono formati tutti, hanno lavorato e prodotto documenti, ma hanno anche creato il deserto 'relazionale' per le migliaia di genitori rimasti fuori.

La 'scuola' è altra cosa.

La tendenza dei ragazzi "*dispersi*" e dei loro genitori è quella di dileguarsi, nascondersi, addormentarsi davanti ai programmi televisivi di intrattenimento oppure dormire fino a tardi, in uno stadio di decadimento fisico e morale.

Quando arrivano da noi, sembrano appena alzati dal letto, svegliati dall'ufficialità del nostro telegramma (cosa rara l'arrivo del telegramma che incute sempre un riverenziale timore). Hanno la faccia "bastonata" di chi si aspetta un rimprovero, una conferma del loro fallimento, in genere sono accompagnati da giovani genitori, con le braccia aperte, arresi davanti all'inevitabile, chini sul loro destino, incapaci di sognare un futuro migliore su cui non hanno mai lavorato per avviarne il processo.

Il setting è formale, vengo avvisato telefonicamente della presenza della nuova famiglia dalla portineria, prendono l'ascensore, attraversano corridoi pieni di casi disperati, di famiglie distrutte, di violenza, di abbandoni e di povertà materiale e morale. C'è chi cerca una casa, chi un lavoro, chi è stato picchiato dal marito che sosta nei nostri uffici con figli e suppellettili. C'è un andirivieni di assistenti sociali, indaffarate a portare aiuto ed a rispondere alle centinaia di chiamate da parte di una città allo sbando, con un magro bilancio, simile ad una coperta troppo corta.

Li accolgo con cordialità, ma con intenzionale durezza. Mi presento come

Funzionario Pedagogista, spiegando loro che la convocazione presso il Servizio di Consulenza Pedagogica, nasce da una denuncia nei loro confronti per evasione dell'obbligo scolastico. Solo a questo punto si svegliano anche i genitori, inizialmente convinti che il problema non li riguardi ed, eventualmente, pronti a delegare all'Istituzione il compito di portare a scuola il figlio ribelle.

Inizio rivolgendomi al/la giovane ricostruendo la sua esperienza scolastica, facendomi raccontare episodi, storie, eventi belli e brutti che hanno caratterizzato la sua storia di studente/ssa. Ne viene fuori un lungo racconto che io trascrivo sul un grande block notes, che ho sempre davanti, sorridendo e complimentandomi per sui ricordi scolastici, spesso caratterizzati anche da un buon interesse per lo studio.

Non sono interessato ai livelli di auto-stima, all'immagine di sé, al rapporto con la scuola, alla motivazione all'apprendimento, ai livelli di socializzazione raggiunti, alle qualità delle relazioni familiari, al profitto per ricavarne una tabella numerica da cui trarne indicazioni terapeutiche, ma al/la giovane che ho davanti e alla sua storia.

Spesso scopro desideri, aspirazioni, abilità e propensioni verso materie o professioni non raccolte da una scuola più attenta ai numeri, che alle giovani menti di adolescenti confusi da falsi obiettivi pressantemente proposti dai media, spinti solo a consumare, diseducati al sacrificio, alla costanza, all'impegno e alla responsabilità.

La scuola ha una forte responsabilità e deve riportare dentro un orizzonte di senso la molteplicità dei saperi e delle conoscenze che incontrano i ragazzi di oggi, riproponendo non solo se stes-

sa, come un disco vecchio, ma accogliendo l'esigenza di rinnovamento che viene dal basso e proponendosi come luogo di novità e di apprendimento.

Il colloquio/racconto del il/la ragazzo/a prosegue fino al punto in cui abbandona la scuola, al momento preciso in cui si sono spente le speranze, la mente ha smesso di sognare, di costruire e di immaginare un futuro migliore. Il lavoro del pedagogo è simile al pescatore che seduto sul molo che ripercorre a ritroso la sua rete e, trovato uno strappo, lo ripara con un nuovo filo di seta, rendendola di nuovo pronta per il prossimo viaggio, per una nuova avventura.

Occorre essere capaci di entrare nel cuore dei ragazzi, avvicinandosi con rispetto, comprendendo le loro capacità e i loro desideri che, spesso, nascondono bene, e mostrare loro una possibile via di riscatto dalla povertà culturale e materiale, prevenendo l'uscita precoce dal sistema formativo, che li espone al fascino esercitato dalla mafia e dal malaffare.

Il colloquio con il/la giovane prosegue ancora per una decina di incontri, almeno fino a quando non si trova una possibile strada condivisa da percorrere, un'altra possibilità, un nuovo tentativo grazie alla rinnovata fiducia nelle proprie capacità e nella rete di sostegno costruita dal Pedagogo nel suo lavoro di cura.

La metafora della rete ritorna, prima il ragno è il nostro insegnante che traccia le coordinate del suo lavoro. Successivamente il pedagogo percorre, passando dalla tela alla realtà, chilometri per raggiungere la scuola del/la ragazzo/a, i servizi sociali, il tribunale per i minorenni, la circoscrizione di ap-

partenza allo scopo di infittire la rete degli incontri e costruire una struttura sociale che possa "reggere" lo sforzo di reinserimento nel sistema formativo.

In tutto il mio lavoro, l'attenzione maggiore è rivolta alla famiglia del minore, perché, anche se la scuola deve fare un grande sforzo per sperimentare nuovi percorsi formativi più vicini alle capacità/novità comunicative dei giovani, la famiglia conserva il diritto/dovere di aiutare i ragazzi e sostenerli nel loro processo di crescita. I genitori dei nostri ragazzi sono '*assenti ingiustificati*', persi in un ruolo di servizio, disorientati dalla velocità comunicativa e dai nuovi strumenti informatici da cui sono estromessi.

Sono consapevoli che i loro figli vivono un disagio profondo, comprendono i motivi dell'apatia, della scarsa motivazione verso lo studio, delle loro difficoltà relazionali e nei colloqui mostrano tutta la loro inadeguatezza ad assumere un ruolo in cui il corso della loro storia li ha spinti, quasi per inerzia, ma a cui occorre, adesso, dare senso e direzione. Pena la perdita di identità e l'incapacità di trasmettere speranza per un futuro migliore.

Il lavoro con la famiglia è, in genere, più lungo. Occorre insegnare loro a guardare il/la proprio/a ragazzo/a con occhi diversi, leggendone le potenzialità, le risorse ancora non espresse e le novità che il suo crescere porta con sé. Ma per conquistare questo nuovo sguardo a volte è utile scrivere insieme la storia familiare e individuare le scelte educative che come "genitori di fatto" compiono giornalmente.

Gli spunti educativi si rintracciano facilmente, anche nel semplice racconto di una giornata tipo, in cui un buon pe-

dagogista riesce a dare mille spunti di riflessione ad un genitore che decide di cambiare e di iniziare a essere anche un educatore. È un percorso dialogico che, insieme alle altre azioni di rete, modificano il clima familiare rendendolo educativo e avvianone il cambiamento.

I colloqui pedagogici hanno un loro sviluppo naturale, e si concludono quando i genitori hanno re-imparato il loro ruolo, abbandonando le mode televisive degli “amici” e hanno accettato consapevolmente il diritto-dovere di educare i propri figli.

Bibliografia

Ministero della Pubblica Istruzione, *La dispersione scolastica. Un'analisi dei progetti contro la dispersione scolastica nella scuola elementare e media 2000/2006*, Roma, 2010;

Ministero della Pubblica Istruzione, *La dispersione scolastica: una lente sulla scuola*, Roma, 2000;

Rosati P., Gattini, G. (a cura di), *Orientarsi per orientare: la scuola dell'autonomia e il territorio: percorsi integrati*, IRRE Sardegna, Cagliari, 2002;

Sabatini R., *Malessere giovanile e sistema formativo dall'analisi del disagio all'integrazione territoriale dei servizi*. Assessorato alle politiche sociali Comune di Roma, 2000;

Salvato G., Ciccarelli R.(a cura di), *La condizione giovanile tra formazione e dispersione scolastica: il caso Foggia*, Provincia di Foggia, 2000.



Training organizzativo: percorso pedagogico di crescita

di
ELENA RAVAZZOLO

Abstract

The Training to the Organization, an educational tool used in rehabilitation to the study, aims to build, over time, self-esteem, emotional stability and relationships. The Training to the Organization is a personalized educational path that involves all the contexts of the child / teenager and of his family in order to establish new daily rules to observe, to respect and to share.

Il vortice del divenire, nella quotidianità, risucchia con costanza le nostre attenzioni cosicché diventa estremamente difficile ascoltare. Questa elementare azione, che siamo convinti di fare, con maestria e sapienza, è la chiave di una corretta ed efficace azione pedagogica che però si dovrebbe svolgere in un tempo, che non è quello dettato dalle mille emergenze quotidiane, ma quello semplice, imperscrutabile, sconosciuto e assolutamente soggettivo, della crescita.

Quest'affermazione emerge dalla quotidiana esperienza all'interno del centro pedagogico che dirigo dove propongo il progetto di rieducazione allo studio basato sul Training Organizzativo.

In questo progetto, rivolto a bambini e ragazzi delle scuole dell'obbligo, prendendo le difficoltà scolastiche quali punto di partenza, si lavora attraverso un piano pedagogico persona-

lizzato, sul contesto famiglia, scuola, gruppo dei pari, sul comportamento e sullo studio.

Lo strumento pedagogico cardine di questo agire è, appunto, il Training Organizzativo che mira a costruire auto-stima, stabilità emotiva e relazionale nel tempo. Il Training Organizzativo, strumento di rieducazione permanente, è un percorso educativo personalizzato che coinvolge tutti i contesti di vita del bambino/ragazzo e della sua famiglia in modo da stabilire nuove regole quotidiane che vengono condivise e poi rispettate fino a quando diventano routine. Si tratta, in un primo momento, di riorganizzare l'esistente partendo dallo studio in modo da ottimizzare i tempi per scoprire che questi si dilatano lasciando spazio ad attività diverse e più gratificanti. Particolare attenzione va data al rispetto dei ritmi di crescita del minore, elemento che, in modo inversamente proporzionale, riduce i tempi di raggiungimento degli obiettivi prefissati: più si rispettano i ritmi di crescita, minore sarà il tempo necessario per raggiungere gli obiettivi educativi.

Lo strumento pedagogico del Training Organizzativo prevede:

- un colloquio iniziale con la famiglia nel quale i coniugi presentano la situazione;
- l'accettazione dell'immediata divisione tra tutto ciò che riguarda la scuola, quindi compiti e studio, che diventano di competenza dell'equi-

pe del pedagista, e l'ambito relazionale genitori-figlio, dove i genitori vengono guidati dal pedagista stesso.

La necessit  di questa netta divisione tra le due aree di competenza, deriva dalla constatazione che l'andamento scolastico negativo diventa, in famiglia, unico argomento di discussione; ci  acuisce la situazione di incomprensione e di rifiuto, precludendo la capacit  di crescita e maturazione del figlio e portando lo stato d'animo del genitore alla disperazione che lentamente deteriora il clima familiare.

- Fissare, con i genitori, pochi, piccoli cambiamenti nella vita quotidiana che dovranno essere accettati dal ragazzo per diventare nuove abitudini prima di integrare ulteriori modifiche.
- Colloquio ragazzo - pedagista nel quale si procede all'indagine del disagio e alla proposta di una modalit  di approccio alla scuola basata sull'organizzazione quotidiana dello studio.
- Inserimento del minore, in un secondo momento, "in gruppi di lavoro eterogenei per et , secondo il principio Montessoriano in base al quale l'apprendimento dei pi  piccoli   favorito dall'aiuto e dall'imitazione dei "moderatamente" pi  grandi, mentre l'apprendimento e l'autostima dei pi  grandi sono rafforzati dall'aiuto dato ai pi  piccoli".

Per il pedagista, lo svolgimento dei compiti   il mezzo attraverso il quale dimostrare al ragazzo che una corretta assunzione delle responsabilit , un corretto comportamento nei vari contesti di vita, il rispetto delle regole sia fa-

miliari che sociali, portano ad un clima di vita decisamente positivo ben diverso dalla situazione nella quale si trova prima dell'inserimento nel progetto di educazione allo studio.

In tal modo, quindi indirettamente, si lavora sul comportamento e sulle abitudini per un re-impasto della quotidianit .

A questo punto il ragazzo frequenta il centro quotidianamente, viene guidato prima dal pedagista stesso e poi dalla sua equipe, nella riorganizzazione del suo approccio allo studio e alla scuola partendo da una corretta gestione del diario quindi una corretta scansione dei compiti da svolgere in relazione alle materie da studiare.

Alla famiglia viene chiesto di occuparsi delle qualit  del figlio, non legate alla scuola, in modo da far crescere la sua autostima e migliorare il rapporto portando, le capacit  educative dei genitori, su un piano di positivit  e di valorizzazione delle potenzialit  sia del figlio che della famiglia stessa.

I minori che vengono inseriti in questo progetto hanno come denominatore comune: un rendimento scolastico assolutamente insufficiente associato, generalmente, ad un comportamento scorretto in tutti i contesti di vita. Alcuni ragazzi sono accompagnati anche da certificazione sui disturbi di apprendimento. L'elemento di maggiore rilevanza,   che i genitori di questi minori portano con s  la stanchezza che nasce dall'incapacit  di far fronte alle esigenze del figlio dopo i mille tentativi gi  fatti in tutte le direzioni possibili, e dallo sconforto dell'assoluta mancanza di risultati.

Per evitare la generalizzazione, che mal si adatta al pensiero pedagico,

presenterò il caso di Michele secondo-genito di tre figli, dodicenne, dal rendimento scolastico gravemente insufficiente, comportamento scorretto e talvolta violento che ha iniziato a rubare dal portafoglio dei genitori per comprarsi merende da dividere, in minima parte, con i compagni di classe. I genitori aderiscono al progetto di educazione allo studio mediante training organizzativo, presentato durante un corso di pedagogia genitoriale, in quanto si sentono incapaci di rispondere alla situazione.

I genitori di Michele fissano un colloquio dal quale emerge la profonda stanchezza dei coniugi. Mentre la madre si occupa dell'educazione dei tre figli, il padre va al lavoro; al rientro trova la moglie frustrata per non essere stata in grado di seguire Michele in maniera adeguata. Ma ciò che li spaventa di più sono i furti perpetrati dal ragazzo in famiglia e le possibili evoluzioni di questa nuova abitudine.

Concordiamo la strategia fatta dai seguenti cambiamenti:

- inserire i soldi in una busta sulla quale scrivere “non rubare, chiedi” lo stesso messaggio doveva accompagnare i salvadanai dei fratelli e lo svuota-tasche del padre; il risultato è stato immediato e positivo;
- inserimento di Michele nel percorso di educazione allo studio tutti i giorni, per tre ore, in modo da sollevare, completamente, la famiglia dall'organizzazione dello studio per un mese, cioè nella fase iniziale del progetto;
- parlare della scuola, con il figlio, nel tardo pomeriggio; in questo modo si mantiene uno spazio di dialogo sull'argomento ma limitato e, mai nei momenti di maggiore tensione o

stanchezza come l'orario del rientro da scuola o il pomeriggio durante lo svolgimento dei compiti;

- occupare il tempo libero in attività che ne valorizzino le capacità personali in modo da aumentare l'autostima del ragazzo lasciandogli la possibilità di dimostrare che non è solo uno studente fallito ma un eccellente aiutante di papà nei lavori manuali.

Tutto il progetto viene dapprima studiato sulla base di quanto emerge dal colloquio con i genitori e poi rimodellato e perfezionato sul ragazzo dopo la prima settimana di frequenza al centro. Questo per evitare, come sostiene B.S. Bradley che “la scienza del bambino sia centrata sugli scienziati” ma al contrario che il lavoro che si propone sia adeguato alle potenzialità, alle attitudini, alla velocità di crescita di apprendimento e di assimilazione oltre che alle curiosità del ragazzo stesso. Chiaramente risvegliare la curiosità verso le discipline scolastiche risulta essere l'imperativo prioritario ma si conferma come l'operazione più difficile da effettuare che sarà resa possibile solo se strettamente intrecciata agli interessi personali del ragazzo.

Nel caso di Michele la prima mezz'ora di colloquio è stata determinante e si è conclusa con la consegna del diario, gesto che mi autorizza l'accesso al suo mondo in quanto si sa che il diario dei ragazzi contiene anche molti loro segreti, e mi conferma la disponibilità al cambiamento perché graduale e condiviso.

Il risultato del “Training Organizzativo” è stato evidente fin da subito grazie al miglioramento pressoché immediato del clima familiare e dei voti per l'impegno quotidiano nello studio.

Ora Michele e la sua famiglia continuano il loro percorso fatto di piccoli cambiamenti per valorizzare al massimo le potenzialità e l'unicità dell'adolescente che, crescendo, consolida la sua identità.

Come sostiene Raniero Regni scrivendo del pensiero Montessoriano "Quando un bambino", nel caso specifico ragazzo, "non ha voglia di lavorare"... "non bisogna insistere, quando si vuole correggere un certo comportamento scorretto è meglio dilatare l'intervento mostrando comportamenti" altri. "I rimedi non sono mai diretti, quando si tratta di vita complessa. Questa è una delle stelle polari a cui si attiene sempre la Montessori".

Il Training Organizzativo è un allenamento alla scoperta delle proprie po-

tenzialità attraverso "rimedi indiretti" proprio perché il sistema che ruota intorno ad un individuo è estremamente complesso.

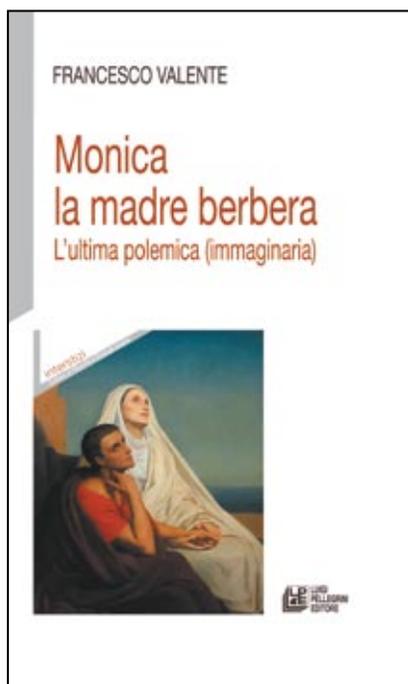
Sitografia

www.operazionalemontessori.it

Bibliografia

B.S. Bradley, *Immagini dell'infanzia. Introduzione critica alla psicologia evolutiva*, trad. it., Il Mulino, Bologna 1991, p. 12.

Raniero Regni, *Infanzia e società in Maria Montessori. Il bambino padre dell'uomo*, Armando Editore, Roma 2007, p. 106.



La relazione di aiuto e la progettazione nelle disabilità sensoriali

di

EVA CORRADINI

Abstract

The article offers the starting point for thinking about the issue of the pedagogical intervention and help relation within the curricula and the planning, inside and outside the school, for students with sensory disabilities.

Il lavoro di consulente pedagogico mi consente di attuare progetti didattici ed educativi, di plasmarli e ottimizzarli a seconda del contesto in cui lavoro, di verificarli e successivamente anche modificarli qualora presentino momenti di criticità.

Sono proprio questi momenti di riflessione, di valutazione e critica che rendono il progetto educativo 'pedagogico' in senso stretto.

Per chi, come me, mette in campo la propria professionalità anche all'interno di un settore come quello della pedagogia speciale, rivolta ai minorati sensoriali, spesso capita di dover affrontare situazioni problematiche legate al contesto scolastico ed extrascolastico in cui si opera, alle richieste delle famiglie (che chiaramente vivono un malessere profondo, in grado di coinvolgere se non tutte buona parte delle dinamiche personali ed interpersonali del loro nucleo familiare e sociale).

Ho potuto osservare come i bambini/ragazzi diversamente abili, portatori di ipoacusie, sordità, ipovisione o cecità totale, frequentanti le scuole stata-

li italiane, abbisognano di un intervento pedagogico 'lento', che rispetti i loro tempi, le loro difficoltà, dove non sia la 'corsa' al suono della campanella a scandire le loro giornate.

Molto spesso vige nelle nostre scuole una sorta di 'ansia da prestazione' da parte degli insegnanti, una scuola della produzione piuttosto che della progettazione pensata, in virtù del mostrare un'abilità piuttosto che dell'averla compresa e fatta propria.

Questi, che a mio avviso dovrebbero essere i principali obiettivi che un educatore deve porsi di fronte a qualsiasi soggetto educabile, a maggior ragione sono scopi a cui tendere per i soggetti portatori di disabilità.

La promozione e lo sviluppo circa le conoscenze legate ai potenziali affettivi, relazionali e cognitivi dei portatori di disabilità sensoriale, indirizza la scuola e i suoi insegnanti a focalizzare l'attenzione su un'educazione sistematica, in grado di valorizzare le risorse di ogni bambino, nella sua singolarità e nei suoi ritmi di apprendimento. A questo porta un'attenta riflessione pedagogica, ad un concentrarsi sulla specificità del rapporto educativo nei diversi contesti, ad un 'saper fare' con precise competenze metodologiche e didattiche, al fornire gli strumenti agli insegnanti per elaborare, realizzare e documentare progetti educativi e didattici pedagogicamente coerenti.

Già dalla scuola dell'infanzia si può

iniziare un percorso che porti i disabili sensoriali a conquistare una loro autonomia, una loro capacità di produzione (scritta e orale), una loro qualità di vita e di gestione delle emozioni, dei rapporti sociali, basilari per la costruzione del loro futuro personale, familiare, lavorativo.

Prendiamo, ad esempio, il caso di un bambino ipovedente. Spesso chi è affetto da tale disabilità si fa portatore di un vissuto piuttosto complicato, legato alla genesi del suo problema; sono bambini che, il più delle volte, hanno dovuto affrontare medicalizzazioni invasive in tenerissima età facendosi portatori, insieme alle loro famiglie, di un bagaglio esperienziale doloroso (sia dal punto di vista psicologico, sia dal punto di vista fisico). Il mio intervento pedagogico si inserisce in una rete di collaborazione che comprende diverse figure professionali: oculisti, ortottici, psicologi, enti del territorio, insegnanti, educatori, esperti nella riabilitazione, fondazioni no profit.

Immaginiamo il tutto come un grande teatro, in cui ci siano diversi attori, ognuno con la propria specificità e professionalità: la regia è determinata dal bambino, è il soggetto dell'educazione, colui che mostra ciò di cui ha bisogno utilizzando dei messaggi in apparenza incomprensibili. La difficoltà sta proprio nella 'lettura' di questi messaggi, nella capacità e volontà di decodificarli e renderli materiale plasmabile, educabile e concreto. Una volta reso 'reale' ciò che prima non appariva tale, si apre un ventaglio di possibilità di intervento, una serie infinita di strumenti da utilizzare per raggiungere obiettivi importanti: ci si mette nelle condizioni di poter attuare una vera e propria 'relazione di aiuto'.

Questo, secondo la mia esperienza, è il punto di partenza per qualsiasi progetto educativo si voglia attuare in una didattica speciale per bambini disabili sensoriali: concretizzata la difficoltà, tenendo sempre ben presente quello che è il vissuto del soggetto, la sua realtà familiare e gli interventi professionali che lo circondano, posso mettere in campo le strategie e gli strumenti per raggiungere gli obiettivi. Nell'ipovedente tali obiettivi (almeno quelli generali) riguardano, principalmente, un'armonica evoluzione del bambino sotto il profilo cognitivo, emotivo, psicomotorio e del linguaggio.

Una volta individuati gli obiettivi generali e focalizzati gli obiettivi specifici (diversi a seconda dei casi che ho trattato), si passa all'individuazione delle situazioni di apprendimento con l'utilizzo degli ausili più consoni al raggiungimento delle mete che ci siamo posti.

All'interno della scuola è sicuramente preferibile selezionare l'attività in base all'età del bambino, alla sua motivazione, richiamando continuamente la sua attenzione sullo stimolo. È risultato molto utile l'utilizzo di strategie per enfatizzare le caratteristiche di un compito (illuminazione dell'oggetto, utilizzo di materiale stimolante, colorato, con bordature in evidenza e/o in rilievo), l'utilizzo di materiale ingrandito (schede, qualsiasi materiale cartaceo di cui si faccia uso durante l'attività didattica), ausili per aiutare la percezione olfattiva, uditiva, gustativa e tattile.

Ogni passaggio comprende un momento di verifica, stadi nei quali, come pedagogo, metto sempre in campo la mia capacità di autocritica, di revisione del lavoro svolto, di sistemazione e ulteriore rielaborazione del materiale.

In tutto ciò non si deve dimenticare un passaggio importante, di rilevanza fondamentale affinché un lavoro basato sulla pedagogia possa definirsi tale: 'l'osservazione' del bambino, nelle diverse situazioni operative, ci permetterà di registrare quando, come e perché, il problema legato alla sua disabilità interferisce con l'apprendimento, il comportamento e la relazione.

La mia progettazione didattico/educativa non può prescindere da un'educazione di tipo familiare.

Le famiglie, fulcro per la costruzione della nostra personalità, dei nostri comportamenti, del riconoscimento delle proprie emozioni e dell'espressione delle stesse, della percezione che abbiamo di noi stessi e degli altri, nella 'normalità', svolgono un ruolo fondamentale nel processo di qualsiasi tipo di apprendimento e di qualsiasi tipo di intervento pedagogico in ambito infantile e adolescenziale.

Le famiglie dei bambini/ragazzi portatori di disabilità sensoriale (o di altro tipo), con cui ho lavorato, si fanno portatrici di forti sensi di colpa in quanto si percepiscono come causa del problema legato al proprio figlio.

Principalmente ho osservato due tipi di reazioni familiari: la famiglia iperprotettiva e la famiglia collaborativa.

In genere con la seconda tipologia familiare ho sempre creato un clima sereno di lavoro, dove il bambino si sente accolto nella sua diversità, dove riesce a sperimentare concretamente la realtà, dove sono riconosciute le abilità già acquisite (o in procinto di esserlo) ed esaltate le sue potenzialità. Questa tipologia di famiglia compie un continuo lavoro di 'rielaborazione del tutto', di trasformazione delle proprie

frustrazioni in sentimenti positivi, di acquisizione di informazioni, di condivisione dei problemi, attraverso gruppi di auto-mutuo aiuto, colloqui con le professionalità coinvolte nel processo di educazione-riabilitazione del proprio figlio.

Il benessere raggiunto attraverso tutti questi interventi, fa sì che la famiglia stessa si faccia promotrice di un forte senso di sicurezza e autostima che inevitabilmente verrà trasmesso ai propri figli.

La famiglia iperprotettiva, invece, è caratterizzata dal 'prendersi cura di', in maniera totalizzante e che lascia poco spazio ai compromessi e agli interventi esterni, creando un panorama educativo in cui i genitori risultano fortemente preoccupati per l'avvenire del figlio, limitando paradossalmente ogni tipo di intervento che possa creare una relazione di aiuto.

Spesso, in queste famiglie, ho assistito al 'soffocamento' delle potenzialità del bambino, anziché alla stimolazione e al miglioramento delle abilità dello stesso.

In questo tipo di situazione cerco di intervenire promuovendo il dialogo che mira al superamento del senso di inadeguatezza che spesso si cela dietro questa tipologia familiare; è importante svolgere un lavoro che possa cambiare gli atteggiamenti delle persone coinvolte e l'approccio educativo che, in questo tipo di situazione, risulta compromesso.

La mancanza di dialogo, l'assenza di relazione, il mancato incontro con gli adulti, soprattutto con i genitori, sono aspetti che, se mancanti, portano a grandi sofferenze in un bambino, a maggior ragione in un bambino por-

tatore di determinate problematiche; è quello che Martin Buber definiva come «*disincontro*» [...] in generale esperienza assurda, dolorosa, una ferita insanabile: è la negazione della natura costitutiva dell'essere umano, un evento che accompagna l'esistere di ogni giorno come contraddizione stridente rispetto all'ontologico bisogno di relazione» (D. Orlando Cian, *Il bambino protagonista. Quale educazione?*, Unicopli, Milano, 1998, p. 37).

In tutto ciò è fondamentale 'accompagnare' e 'orientare' la famiglia, affinché essa stessa possa avere gli strumen-

ti necessari per farsi motore principale dell'educazione del proprio figlio.

Bibliografia

- D. Orlando Cian (a cura di), *Il bambino protagonista. Quale educazione?*, Unicopli, Milano, 1998, p. 37.
- G. Milani, *Educare all'incontro – La pedagogia di Martin Buber*, Città Nuova, Roma, 1994.
- M. Coppa, R. De Santis, *Il bambino ipovedente – Profilo evolutivo e programmi educativi*, Armando Editore, Milano, 1998.

Qualeducazione

Per un dialogo libero in Europa
Rivista internazionale di Pedagogia

Nata nel 1982 – quando sembrava, come ancora sembra imminente l'eclissi dell'educazione – Qualeducazione si propone al mondo della scuola e dell'università come un progetto che si realizza con il dialogo libero, plurale, aperto in continuità di approfondirlo tra un convegno e l'altro che la fondazione Serio affida alla discussione della Comunità scientifica internazionale a cui aderiscono studiosi di alta qualificazione e varia collocazione culturale.

La rivista – sin dall'origine – si configura come comunità scientifica dialogante, disponibile all'incontro, al confronto costruttivo tra persone, istituzioni, associazioni e, grazie alla sua apertura, è cresciuta e cresce producendo cultura.

Quando l'editore Pellegrini mi affidò la direzione avvertii, come avverto tuttora, l'esigenza di dare più forza alla cultura che privilegia le problematiche concernenti la dignità della persona prescindendo dal colore della pelle, dalla fede religiosa, dall'orientamento politico ...

In 30 anni di presenza in Italia e in Europa, 78 fascicoli, settemila pagine, chiede di poter continuare il suo discorso in un momento difficile della storia dell'educazione, un bel tempo per la libertà dell'uomo e del cittadino.

Grazie, cordialmente, Giuseppe Serio

Nota: L'abbonamento alla rivista è di € 26.00 da versare sul ccp N. 11747870, intestato a Pellegrini Editore, Via Camposano, 41 – 87100 Cosenza.

Dai siti www.associazionegianfrancescoserio.it – www.progettolegalita.org si possono leggere gli ultimi 5 fascicoli, l'elenco dei collaboratori, l'impianto scientifico della rivista e il progetto "Costituzione e cittadinanza – Promozione della legalità".

Il pedagogista degli adulti in azienda

I laboratori biografico-progettuali come strategia formativa delle risorse umane

di

MARIA ERMELINDA DE CARLO

Abstract

In a context more precarious lifelong learning is the only successful strategy to exit from a crisis that includes not only businesses, but especially the man, economic resource, more than financial capital. So we must start right from the subject, from his skills visible and invisible. For this purpose it becomes important to re-position the role of pedagogist of adults in complex organizations. Through the autobiographical reading and writing workshop he brings out the emotions and relationships. The narrative approach are able to return the word to the subject, sense and meaning to the knowledge of experience and tacit talent, that in a changing world can make a difference.

La ridefinizione del lavoro richiede la riprogettazione dei ruoli professionali, tra cui quella del formatore aziendale che, nel rispetto di una funzione adattiva e allo stesso tempo innovativa, deve essere restituita al pedagogista degli adulti, per attenuare quel profondo *gap* tra dichiarato e agito.

Il mondo del lavoro, un tempo determinante nella definizione dell'identità di un individuo (posto fisso, tempo indetermiato), oggi viene riscritto come un percorso fatto di entrate e di uscite, in cui lo stravolgimento delle categorie spazio-temporali costituisce il nodo

centrale della caduta di una progettualità costruita.

Uomini e donne si ritrovano a fare i conti con le dimensioni della precarietà, della mobilità, della provvisorietà, della flessibilità. Il *gomitolo del tempo*¹ si srotola, ora si frammenta ora si fonde; lo spazio appare sempre più compresso e sempre meno reale². La formazione quantitativa per anni baluardo vincente del *Knowledge Management*, non basta più.

La società della conoscenza, con il Processo di Bologna, lascia il posto alla società della competenza, in cui i saperi costituiscono i livelli minimi per restare nel mercato, mentre ai lavoratori viene richiesto altro, come propensione ad apprendere, capacità di cogliere i segnali di cambiamento e di reagire ai problemi.

Il pedagogista degli adulti comprende i «momenti apicali»³ dell'adulità; promuove l'apprendimento autonomo, autodiretto, trasformativo⁴; ne rispetta

¹ Cfr. H. Bergson, *Saggio sui dati immediati della coscienza*, Cortina, Milano, 2002.

² J. Meyrowitz, *Oltre il senso del luogo. Come i media elettronici influenzano il comportamento sociale*, Baskerville, Bologna, 1995.

³ A. Maslow, *Verso una psicologia dell'essere*, Astrolabio, Roma, 1971.

⁴ J. Mezirow, E. W. Taylor, *Transformative Learning in practice*, Jossey-Bass, San Francisco, 2009.

la sua durata e la sua pervasività; qualifica il ruolo delle emozioni e del sapere esperienziale.

Presso l'Università del Salento, la Cattedra di Educazione degli Adulti all'interno di un Progetto di ricerca interuniversitario nazionale, finanziato dal MIUR⁵, ha sperimentato i *Laboratori biografico-progettuali di rilettura delle competenze invisibili per le risorse umane*⁶. Destinatari sono stati gli adulti inseriti in realtà lavorative. L'obiettivo principale era soddisfare un'esigenza metodologica dei soggetti di ri-orientarsi nel mondo delle competenze non formali ed informali, per re-intessere i fili di una vita personale e professionale, che scorre nonostante tutto, per riprogettarsi in un tempo di crisi. Ecco alcune loro schegge biografiche iniziali:

...Mi vedo spesso più stanca, soprattutto di sera; infatti sono in una fase di autoanalisi della mia vita e della mia professione, in cui sto cercando di ottimizzare le mie giornate ed il mio tempo per dare più attenzione a ciò che lo merita davvero... (Giulia). ...Al lavoro mi sento come una piccola rotellina di un meccanismo impossibile da governare. Mi sento come il cordone ombelicale di un telefono che lo lega al mondo (Carlo).

La prima fase è stata di orientamento, essa rappresentava un ottimo punto

di partenza per riflettere sul sommerso e acquisire consapevolezza del valore del patrimonio emotivo, esperienziale, apprenditivo.

L'approccio riflessivo-biografico ha costituito lo spazio percorribile e orientabile del processo e del percorso stesso di apprendimento dell'apprendimento, in quanto ha fornito la chiave di lettura temporale del cambiamento e, dunque, dell'adulità in trasformazione.

Alle coordinate aziendali di tipo cognitivo (*process management, empowerment, team building...*) il pedagogista degli adulti ha affiancato quelle di tipo metacognitivo (*self empowerment, capacità di ri-orientarsi e ri-progettarsi, comprensione e ascolto di sé e dell'altro, rilettura delle emozioni e delle relazioni...*), che accompagnano l'adulto nei processi auto-orientativi di co-costruzione delle proprie competenze visibili e non, trasformandole in risorse strategiche per l'azienda e per il soggetto stesso.

Le metodologie qualitative del *life-long learning*, applicate al management diventano importanti, se si vuole superare la concezione dell'uomo come puro oggetto economico, ed affermare il passaggio da spinte utilitaristiche ad azioni formative che puntano ad una progettazione interna del sé, prima di tutto.

Attraverso la narrazione si promuove una formazione *hi-touch*, del contatto con i propri sé e con gli altri sé; una formazione che altro non è che un atto di fiducia verso se stessi, innanzitutto, e poi verso gli altri, istituzioni comprese.

Alla fine del percorso gli adulti hanno preso atto dello scarto tra le competenze formalizzate nel curriculum e quelle competenze non formali ed informali, spesso silenziose e inenarrabili,

⁵ Per un approfondimento cfr. M.E. De Carlo, "Dalle scritture autobiografiche alle competenze invisibili. Un percorso metodologico per riconoscere gli *acquis* non formali ed informali degli adulti" in A. Alberici, P. Di Rienzo (a c.), *I saperi dell'esperienza*, Anicia, Roma, 2011, p.159-178.

⁶ M.E. De Carlo, *Rileggere le competenze invisibili. Percorsi narrativi e prospettive narrative nella formazione continua*, Franco Angeli, Milano, 2011.

ma che apportano *humus* nel capitale culturale, professionale ed esistenziale dell'adulto.

...*Pensavo di essere semplicemente una persona debole invece ho scoperto che la gentilezza, la sensibilità, l'umanità che può essere una risorsa in un lavoro come il mio che mi porta a gestire e coordinare...* (Giulia). ...*Ho capito che non sono meno di tanti altri e che pur non avendo un'identità ben definita nel mondo del lavoro, non devo aver paura di fare delle scelte...* (Carlo).

Il pedagogista degli adulti, in quest'ottica, costituisce una risorsa nella riconfigurazione della realtà aziendale, in grado di promuovere, progettare e monitorare *percorsi formativi di senso e il senso dei percorsi formativi*, con una funzione orientativa, più che di sostegno alla vita lavorativa; di prevenzione dell'esclusione sociale, più che dell'integrazione e dell'inclusione; di rinforzamento delle qualità dei sistemi e dei soggetti, più che di cura.

Bibliografia

- C. Argyris, D. A. Schon, *Apprendimento organizzativo*, Guerini, Milano, 1998.
- A. Alberici (a c.), *La parola al soggetto*, Guerini, Milano, 2001.
- A. Alberici, P. Orefice (a c.), *Le nuove figure professionali della formazione in età adulta*, Franco Angeli, Milano, 2006.
- R.E. Boyatzis, *The competent manager: a model for effective performance*, J. Wiley, New York, 1982.
- J. Bruner, *Acts of meaning*, Harvard University Press, Cambridge, 1990.
- V. Colapietro, *L'esperto nei processi formativi*, Franco Angeli Milano, 1997.
- V. Colapietro, M.E. De Carlo, *Formazione Riformazione Trasformazione. Dialogo emotivo per immagini*, Franco Angeli, Milano, 2011.
- Commissione europea, *Un'agenda per nuove competenze e per l'occupazione: un contributo europeo verso la piena occupazione*, Strasburgo, 23.11.2010.
- M. Knowles, *La formazione degli adulti come autobiografia*, Cortina, Milano, 1996.
- M. Knowles, *Quando l'adulto impara*, Franco Angeli, Milano, 1993.
- D.A. Kolb, *Individual learning styles and the learning process*, in «Working paper», n. 535-71, Massachusetts Institute of Technology, 1971.
- M. Lictner, *Esperienze vissute e costruzione del sapere. Le storie di vita nella ricerca sociale*, Franco Angeli, Milano, 2008.
- L. M. Spencer, *Soft skill competencies*, Scottish Council for Research in Education, Edinburgh, 1983.



Ospitiamo due brevi testi di Laura Tussi, perché i nostri lettori possano esprimere il loro consenso o dissenso, in ogni caso una critica costruttiva, esercitando il «diritto di manifestare liberamente il proprio pensiero con la parola, lo scritto e ogni altro mezzo di diffusione» [art. 21 Cost.], anche attraverso la conflittualità dialogica, in modo chiaro, corretto e rispettoso della libertà e dignità della persona umana [art. 3 Cost.]. Grazie.

Abstract

In this number we host a text “La comprensione umana (Human understanding) that gives space to the voices of those who can never express[they are without the right of denounce] their existential distress. In the second paper “La civiltà della convivenza (The civilization of Coexistence)” is trying to build together a common civil and public ethics, to overcome the western ethnocentrism by means of intercultural education to cosmopolitan citizenship, in order to retrieve the unity pre-Babel (Gen. 11)

La Comprensione Umana di LAURA TUSSI

Le storie di migrazione e di inte(g)razione raccolte nell'ultimo numero dei Quaderni Satyagraha, dal titolo “La nostra scuola è il mondo intero” è il risultato di un impegno sul campo, un coinvolgimento dal basso con gli studenti dei corsi serali dell'Istituto Professionale “G. Matteotti” di Pisa per dare spazio alle voci di coloro che non si possono mai esprimere e a cui non è concesso il diritto di denunciare il proprio disagio esistenziale¹.

L'esperienza diretta degli altri, degli eventi che li segnano, dei loro progetti di vita, delle idee che trapelano dai discorsi, dalle vicendevoli relazioni, permette di entrare in sintonia, tramite rapporti empatici, con le persone, in una comprensione plurima e alta, generata dalla memoria delle parole, dal ricordo degli sguardi, dal suono delle voci, dalla ripetizione e ritualità dei gesti, nei volti, negli incontri, per comprendere il pensiero e la volontà altrui, nell'ambi-

¹ *La Nostra Scuola è il Mondo intero*, I Quaderni Satyagraha, Centro Gandhi Edizioni (Pisa), propongono un nuovo numero dal titolo: “La nostra scuola è il mondo intero. Storie di Migrazione e di Inte(g)razione” a cura di Cristiana Vettori,

con la Presentazione di Rocco Altieri, Direttore dei Quaderni Satyagraha, con il contributo teorico di Laura Tussi e Antonio Lombardi ed interventi di Linda Bimbi, Sergio Bontempelli, Gabriele Pardo e molti altri.

to della convivenza umana, che è una condizione di pluralità degli aspetti sociali, politici, morali, perché l'umanità è unica e plurale al contempo, all'interno delle relazioni, nell'emozione degli incontri. La relazione e l'incontro comportano dimensioni emotive e affettive di sconvolgimento, stupore, sorpresa, suscitate dalle differenze implicite nell'altro, nell'ambito relazionale tra persone che fanno riferimento a pratiche, norme, valori, in cornici e contesti culturali diversi che apportano differenti gradienti di conflittualità o accordo, di cui si può valorizzare l'arricchimento reciproco, oltre i fattori di scontro, per vincere le paure, le insicurezze che generano discriminazioni e brutalità razziste. La relazione è una condizione umana indispensabile per comprendere l'altro e accoglierlo, accettando, riconoscendo e valorizzando le implicite differenze di carattere culturale, di appartenenza etnica e di genere, di condizione sociale, di stato psicologico, di dimensione emotiva, al fine di accogliere le persone nella loro totalità e globalità, tramite un rapporto di empatia, di comprensione strutturale dell'altro in tutte le sfaccettature e le complessità identitarie di cui è portatore, per realizzare la convivenza attiva, senza barriere, oltre i pregiudizi e gli stereotipi che generano ghettizzazioni, discriminazioni e razzismi. Questi concetti comportano una sperimentazione nella pratica esperienziale dei principi e dei valori della Carta Costituzionale Democratica, del porta-

to culturale umanistico e illuministico e del contributo dei contenuti dei messaggi delle più importanti religioni, al fine di dare e scongiurare le tragiche vicende della storia del 900, che hanno avuto proprio come motore le ideologie fondate sul razzismo. La strategia della paura nei confronti dell'altro alimenta il razzismo nei contesti attuali, attraverso la costruzione mediatica di una minaccia interna, rappresentata dall'altro e dal diverso. L'educazione e l'impegno antirazzisti propongono un programma costruttivo che fonda i saperi della convivenza nella relazione empatica dialogica tra persone differenti al fine di conoscersi, parlarsi, informarsi e interagire per comprendersi convivere, tramite la conoscenza, l'incontro, la comunicazione vicendevole, sperimentando l'esistenza insieme, per scoprire che l'altro è prima di tutto ed essenzialmente un essere umano, una persona con pari dignità e opportunità e nessuno ha un'identità unica, ferma e irriducibile, ma tutti, a livello personale e collettivo siamo in evoluzione, verso nuove dimensioni plurali dell'esistere, verso altre civiltà, in condizioni di vita che rispettino i diritti umani, in una società multipla, plurima e sempre più meticcia, nella possibilità di conoscenza reciproca, partecipando vicendevolmente, per comprendersi maggiormente, nell'accoglienza delle implicite diversità, per contrapporre il significato alto della differenza, come controproposta ai movimenti separatisti e razzisti.

La civiltà della convivenza. La Compresenza dei Simboli

di

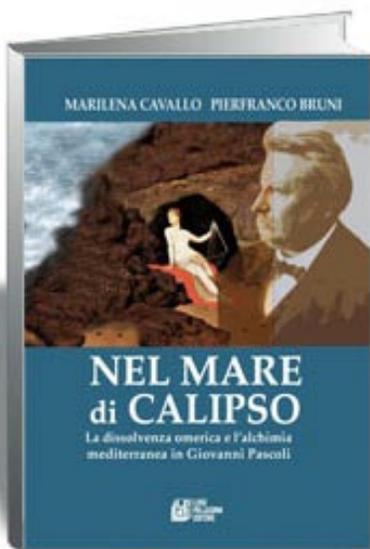
LAURA TUSSI

La società si caratterizza come plurale e interculturale, in via di intenso meticciamento, in un processo di trasformazione non omogeneo ed uniforme, ma foriero di ambivalenze con luci e ombre, confermando che la società pluriethnica e multireligiosa è un laboratorio faticoso, in cui siamo chiamati a convivere nella diversità e nella conflittualità intrinseche, costruendo insieme una comune etica civile e pubblica, dove siano definiti i principi e le regole della convivenza civile, come contributi culturali aperti ad un pensiero e ad un'educazione nuovi, in riferimento alle questioni dell'identità, della cittadinanza e della laicità. La microconflittualità sui simboli, in vari ambiti educativi e contesti sociali, caratterizza il nostro Paese come una realtà iconoclasta, come il segno di un'ulteriore regressione da parte di coloro che considerano l'educazione interculturale come una sorta di perdita, rinuncia, censura, impoverimento della memoria storica e dei fattori identitari, mentre, al contrario, l'approccio interculturale al libero pensiero è sempre arricchimento, ampliamento di orizzonti, espansione dei saperi, apertura ideale oltre l'etnocentrismo occidentale. L'educazione interculturale non è riducibile alla gestione organizzativa delle classi scolastiche multietniche e non è definibile come approccio speciale, straordinario, compensativo, esotico e folcloristico, perché non è accettabile una visione

paradossale dell'interculturalità senza culture, ossia priva di altri codici, altre narrazioni, senza differenti universi simbolici aperti a canoni interpretativi ampliati, pluricentrici, eccentrici. Dunque l'interculturalità consiste nella normalità innovativa dell'educazione, quale ambito e sfondo di interazione e cornice di interconnessione delle varie attività scolastiche, come grammatica di civilizzazione per attivare una società del vivere, ossia del compenetrarsi, dell'esistere insieme per sostenerci nella comprensione reciproca, perché diventa possibile la compresenza dei simboli e delle differenti identità, nella realizzazione di una cittadinanza piena, matura, simbolica. L'approccio interculturale risulta finalizzato all'accettazione di un modello avanzato di interazione sociale, in grado di riconoscere non solo una cittadinanza giuridica, ma anche una dimensione simbolica degli immigrati. Nelle società multiculturali e multireligiose risulta indispensabile valorizzare anche la componente simbolica che riconosce molteplici elementi culturali dall'abbigliamento all'alimentazione, dalla ritualità al calendario, di cui i nuovi cittadini sono portatori, presentando una veste antropologica e affettiva che li contraddistingue ovunque per la propria identità e che permette loro di compenetrarsi e relazionare con le realtà altrui e con le diversità dei paesi d'accoglienza, al fine di non innestare discriminazioni nel tes-

suto sociale, ma per accogliere le tante tradizioni culturali e religiose, quando queste non contrastino con la carta costituzionale democratica, nel rispetto dei diritti umani, dove l'educazione interculturale deve insegnare la convivenza, la compresenza simbolica, per educare al pluriverso della miriade di sfaccettature del pensiero, delle realtà, nella complessità culturale di tradizioni, usi e costumi. In questo modo si avverte l'impostazione di una laicità che non si pone contro la visibilità e il carattere pubblico del dato religioso, ma diviene presupposto di una cittadinanza attiva, finalizzata a favorire la compresenza e la convivenza tra credenti e secolarizzati, tra autoctoni e migranti nelle società plurali, per riflettere rispetto all'attuale complessità, dove si pratici il legittimo agnosticismo e l'ateismo imprescindibile a contatto con il variopinto mosaico delle fedi, in una concezione della laici-

tà dinamica e aperta al cambiamento, apportatrice di pace e convivenza tra culture, nell'obiettivo importante della compresenza e dell'interazione delle varie realtà, per il bene comune. L'apertura ad una visione interculturale del mondo è un atteggiamento rivoluzionario e sovversivo, perché destabilizza certezze, rimuove convinzioni, preconcetti, dogmi profondamente radicati, quando invece la nostra concezione e visione del mondo non devono essere unilaterali, granitiche, esclusive, ma passibili di dubbio, perplessità e incertezza, perché l'interculturalità non sia la risoluzione a tutti i conflitti, come una panacea universale, ma diventi un'attività costante, un atteggiamento etico e morale permanente, in un cammino utopico verso una giusta direzione, un percorso per superare la conflittualità intrinseca, al fine di realizzare contesti sociali di pace e rispetto dei diritti umani.



PIERFRANCO BRUNI
MARILENA CAVALLO

NEL MARE DI CALIPSO

La dissolvenza omerica e l'alchimia mediterranea in Giovanni Pascoli

Letterature

Data di pubblicazione : 2012

136 PAGINE •

Brossura

Rif.: 978-88-8101-815-4

ISBN 9788881018154

Ricordo di Oscar Luigi Scalfaro, sfogliando l'“album di famiglia”

di

LUCIANO CORRADINI

Abstract

In this issue we host an affectionate remembrance of Oscar Luigi Scalfaro, 93 years old, died on 29/1/2012. Constitutional Father, he is the author of the Constitution item number 11. Minister of Education(1972-73), President of Republic, after the massacre of Capaci(23/5/1992). Member of Catholic Action lifelong, was an enlightened politician and consistent, firm and reliable; with the Christian parrhesia offered absolute fidelity to the Constitution. In the Wake of the International Children of the Earth, against drugs, in Naples, [24 June 1995]together with Dr Fenizia and Bruno Hussar (= founder of Neve Shalom) the President Scalfaro asked Prof Corradini to bring a message for the meeting agreed there. We are grateful for this witness.

Rifletto sul vuoto che ha lasciato nel Paese e nella mia vita l'annuncio della morte di Scalfaro, avvenuta il 29 gennaio 2012, a 93 anni di vita. Lo abbiamo visto, ascoltato, applaudito l'ultima volta in occasione del convegno organizzato dall'UCIIM e dall'AIMC nell'aprile 2011 su “150 anni di scuola italiana per l'Unità”. Ci ha lasciati con questa certezza: “Verrà giorno che l'Italia sarà più capace di dirvi grazie, verrà quel giorno. Non lo dubito in modo assoluto. Auguri”. Abbiamo visto in lui il “padre costituente”, il ministro per la pubblica

istruzione (ricordo che a lui risalgono la circolare sulla lotta alla droga, l'istituzione di un apposito Ufficio al Ministero e una circolare sulle assemblee studentesche e sui rapporti scuola-famiglia), il presidente della Repubblica, ma anche l'uomo che per settant'anni della sua vita pubblica ha saputo fare una sintesi **credibile** fra la vita personale, familiare, professionale, associativa, politica, istituzionale anche ai più alti livelli, senza aver mai pagato “prezzi politici” per gli incarichi ricoperti.

Polemiche giornalistiche

Gli storici e i politici militanti stanno cominciando a ricostruire, anche con toni polemici, una biografia che percorre quasi tutta la storia del secolo scorso. Fin da ragazzo e per tutta la vita Scalfaro, figlio di padre calabrese e di madre piemontese, fu impegnato nell'Azione Cattolica: ne portò sempre il distintivo, ma da presidente della Repubblica non baciò mai l'anello al Papa. Indubbiamente c'è stata un'evoluzione nei suoi orientamenti politici: dalla destra anti-comunista al sostegno alla sinistra democratica. Non è stato arroccato su posizioni difensive, ma la sua *evoluzione* ha tenuto conto delle condizioni storiche e sociali in cui incarnare i principi e i valori *del suo cattolicesimo illuminato e coerente*. I giornali ricordano lo schiaffo dato ad una signora scollata, ma è un'in-

venzione giornalistica; il famoso “Io non ci sto”, a proposito dell’accusa rivolta-gli per l’uso dei fondi ricevuti da lui in qualità di ministro dell’Interno (fondi che non dovevano entrare nel bilancio, per obbligo di legge, dato che dovevano servire per i pentiti di mafia: la denuncia fu poi archiviata nel 2001).

È stato accusato di non avere rispettato la volontà popolare, per non avere sciolto le Camere dopo la crisi del primo governo Berlusconi: in realtà lui, difensore del Parlamento, prese atto di una maggioranza esistente e diede l’incarico “tecnico” a Dini, già ministro del Tesoro di Berlusconi, perché si calmasse le acque agitate da recenti elezioni e si garantisse al Paese una temporanea stabilità, dopo le crisi finanziarie affrontate dai governi Amato e Ciampi. Dunque fu un innovatore istituzionale nel solco dell’**assoluta fedeltà alla Costituzione**.

Detto questo per amore di verità, aggiungo che ho la fortuna di pensare a Scalfaro non solo come a una grande figura della nostra Repubblica, ma anche come a una figura familiare, “forte e dolce” come ha detto sua figlia Mariana, dopo la sua morte serena. Ricordo qualche episodio, a cominciare dall’incontro che avemmo il **3 dicembre 1997** al Quirinale.

Un incontro evocativo, ricco di umanità e di coerenza

Era stato lo stesso Presidente, a cui avevo inviato i numeri recenti della rivista *La Scuola* e *l’Uomo* e la tessera UCIIM come socio onorario, a telefonare in via Crescenzo per chiedere d’incontrarmi. Mi accolse nello studio, quella

sera, dopo una fitta giornata di lavoro, con grande affabilità, condita anche da una spremuta di pompelmo. Si parlò di scuola, di quella di oggi e di quella di ieri, della sua e della mia. Ricordò con venerazione alcuni suoi insegnanti e si parlò con affetto di comuni amici, in particolare di Cesarina Checcacci, che aveva ricevuto nel febbraio 1997, con tutto il XIX congresso dell’UCIIM. Parlava con lo stile che abbiamo notato nei suoi messaggi di fine anno: attenzione alle persone e alla verità di ciascuno, sensibilità istituzionale, discrezione e coraggio. È stata una **conversazione** che Habermas definirebbe “**libera da dominio**”, senza fini occulti. Questo passare dalla vita allo Stato, dall’esperienza personale alla politica senza fratture, senza rigidità e senza confusioni è veramente una cosa notevole, in un paese che ha un’opinione ben diversa dei politici. Gli ho ricordato che, nel **novembre del 1954** (io ero fresco di maturità, appena iscritto a filosofia), in occasione di un congresso nazionale degli studenti medi di Azione cattolica, in quattrocento studenti ascoltammo in Campidoglio e poi alla Domus Pacis, fra i vari relatori, Gesualdo Nosenzo, Piersanti Mattarella, Cornelio Fabro, il ministro Giuseppe Ermini e proprio lui, Oscar Luigi Scalfaro, allora giovane sottosegretario alla Presidenza del Consiglio. Il tema era: «Lo studente nella scuola italiana oggi». Eravamo tutti in giacca e cravatta. Gli portai una copia di “Gioventù studentesca”, con foto e sintesi delle relazioni, intitolato. Anche in quei tempi battaglieri, Nosenzo e Scalfaro non ci avevano invitati a “conquistare” *la scuola*, ma a *servirla*. E questo sulla base di una visione dello studio che era di ricerca e di contem-

plazione della verità, non di pura ricerca di un posto di lavoro.

Il secondo ricordo che abbiamo condiviso è quello della Conferenza nazionale del *Progetto Giovani*. Scalfaro ci aveva ricevuti al Quirinale, col ministro Rosa Jervolino, nel febbraio del '93: anche questa volta dalla *Domus Pacis* erano saliti al Colle quattrocento studenti, non più di Azione cattolica, ma semplicemente italiani. I ragazzi erano seduti per terra, sotto lo sguardo impassibile dei Corazzieri: inizialmente titubanti, furono presto conquistati dall'ironia e dalla garbata lezione di educazione civica che il Presidente fece per familiarizzarli con i valori della Repubblica. Venivano da tutta Italia, quegli studenti, ed erano stati eletti dai loro compagni, sulla base della recente legge per l'educazione alla salute (1992) e di un apposito decreto, che si era riusciti a varare, nonostante la grave crisi finanziaria.

Dissi a Scalfaro che ***le sue parole di quarant'anni prima avevano dato i loro frutti***. Rivedere foto ingiallite, ricordare incontri, episodi, discorsi fatti, non serve solo a solleticare nostalgie di gioventù, ma anche a confermare che il tempo è galantuomo, come diceva mia madre: e che i galantuomini resistono al passar del tempo e non cambiano pensiero ad ogni stagione, né ad ogni stormir di convenienza.

L'appuntamento a un Ministro chiesto da un Presidente della Repubblica

Nell'ora e un quarto del colloquio che il Presidente mi concesse, si parlò anche dell'ARDeP, l'associazione per la riduzione del debito pubblico, alla qua-

le egli aveva mandato un telegramma bellissimo, nel momento della sua costituzione ufficiale in Campidoglio, nel 1994. "Presidente – gli ho detto – noi abbiamo cominciato col volontariato fiscale nel 1992, quando l'Italia rischiava la bancarotta, perché volevamo dimostrare che il cittadino ha la possibilità di difendere il suo Paese da un male che i più tardavano a riconoscere. Ora, con l'ingresso dell'Italia nell'euro, l'Associazione può ritenersi giunta al capolinea". Gli illustrai le proposte che avevamo fatto al Presidente del Consiglio Prodi per la riduzione del debito e per l'ingresso in Europa: proposte che il Governo aveva poi in parte adottato. Scalfaro rimase perplesso e s'impegnò a farmi ricevere dall'allora ministro del Tesoro Carlo Azeglio Ciampi. Cosa che poi avvenne con una telefonata a casa mia, ricevuta da Bona, con cui le comunicava l'orario dell'appuntamento propiziato, per me e per Paolo Mazzanti, allora vice presidente ARDeP. Quando uscì il volume **"La tunica e il mantello"**, nel 2003, andammo col prof. Giuseppe Serio (socio UCIIM e ARDeP) a Palazzo Giustiniani, dove Scalfaro ci ricevette nel suo studio di senatore a vita. Anche questo fu un colloquio indimenticabile, in cui ebbe modo di entusiasmarsi per la Costituzione. Nell'incontro gli consegnammo la pergamena del *Premio impegno per la pace* conferitogli dalla *Fondazione Gianfrancesco Serio, Centro studi per la promozione della cultura di pace* e ringraziandoci ci ricordò che era stato lui l'autore dell'art. 11 della Costituzione.

Dall'ospedale al Quirinale

Ricordo altre due telefonate fattemi

dal Quirinale. Mentre stavo andando a **Melfi** per un incontro sulla scuola, mi giunse una telefonata in cui il Presidente mi chiedeva di portare il suo messaggio a un'assemblea giovanile, che si sarebbe riunita a Napoli, nell'ambito della Veglia internazionale dei piccoli della Terra, contro la droga. Fui lieto di accettare: il **24 giugno 1995** portai a quei giovani, con le mie riflessioni, il messaggio presidenziale. Erano presenti il dottor Gennaro Fenizia, allora provveditore di Napoli, e il padre **Bruno Hussar**, fondatore di Nevè Shalom, una scuola sorta nei pressi di Gerusalemme, dove studiano insieme giovani ebrei, cristiani e musulmani.

L'ultima telefonata di quel periodo mi raggiunse in ospedale, dov'ero ricoverato per problemi cardiaci. Erano appena giunti intorno al mio letto il primario prof. Marigliano e uno stuolo di specializzandi, quando il mio telefonino squillò. Ero in difficoltà a rispondere, mentre quelli si aspettavano che lo spegnessi, ma non potevo dire al Segretario generale del Quirinale: "Mi telefoni più tardi". Facendo segni di supplica al primario, accettai quel colloquio, insieme gratificante e imbarazzante. Il Presidente mi chiese come stavo, com'era andato l'esito della coronarografia. Mi disse che l'avevano fatta in ospedale anche a lui, al Gemelli, e che lo avevano trovato migliorato rispetto a dieci anni prima. Disse a me che ero molto giovane, che me la sarei cavata benissimo e concluse con una battuta: "Quando esce di lì, mi venga a trovare con la sua mamma...". In effetti, dopo una settimana il Capo del Cerimoniale mi telefonò per chiedermi di andare in udienza con la mamma. Ottenni di sostituire la mamma, ormai in cielo da 20

anni, con mia moglie. All'ora prevista ci rendemmo conto, sgomenti, che era in corso uno sciopero dei taxi. Risolvemmo il problema con un vicino di casa, che lasciò perdere altri impegni per accompagnarci al Quirinale.

Fede e laicità, mondo vitale e mondo istituzionale

Durante il colloquio, ricordo che mi disse a un certo punto: «Vede questo divano? Su questo si è seduta non molto tempo fa un'alta personalità di un paese amico». «Noi cattolici...» ha cominciato a dire. L'ho fermato subito. 'Guardi che io sono il presidente di una Repubblica che è fatta da cittadini d'ogni religione e anche da atei. Adesso vada pure avanti». Se esiste questo modo di vivere un ruolo tanto alto e impegnativo, vuol dire che la mitezza del diritto, la sapienza del cuore e la mediazione credibile fra mondi vitali e mondi istituzionali non sono solo un sogno da anime belle. Alla fine di quell'incontro, ci ha proposto di dire un'Ave Maria. Lo abbiamo fatto, dandoci la mano, come in famiglia. Poi si è affacciato un segretario, per dire che fuori dalla porta altri attendevano il colloquio col Presidente.

Ricordo conclusivamente il ringraziamento commosso che Scalfaro rivolse a Papa Wojtyła, in televisione, dandogli del tu, come presidente di tutti gli italiani. Vorrei consegnare agli amici lettori il ricordo di questo dialogo a distanza, di due anziani signori, non sempre d'accordo su tutto, come nel caso dell'incarico a D'Alema, primo presidente ex comunista, ma che anche per questo hanno incarnato tanto bene, con la loro umanissima testimonianza

di vita, la nobiltà delle istituzioni che hanno rappresentato.

(Nota del direttore). C'è, infine, un ricordo che giova annotare. Nel 2003, dopo il convegno internazionale di Maratea, il prof. Luciano Corradini, con la consorte, e il prof. Giuseppe Serio, allora presidente della fondazione, furono ricevuti dal presidente Scal-

faro nel suo studio del Senato in occasione della consegna del premio *Impegno per la pace* che la stessa fondazione gli aveva conferito. Il colloquio sarebbe dovuto durare mezz'ora, invece durò un'ora e mezza, in quanto il presidente emerito della Repubblica, autore dell'art. 11 della Costituzione, si interessò piacevolmente delle attività culturali della Fondazione Serio.

ACTA PAEDAGOGICA

Collana diretta da GIUSEPPE SERIO

- 1 - AA.VV.
EDUCAZIONE ALLA PACE.
UN PROGETTO PER LA SCUOLA
DEGLI ANNI '80.
(1981) Roma, Città nuova (esaurito)
- 2 - AA.VV.
I VALORI SOCIO-POLITICI NELLA VITA
GIOVANILE E NELLE ISTITUZIONI
EDUCATIVE DEL NOSTRO TEMPO.
A cura di Filomena Serio.
(1983) 272 p. £. 25.000 (esaurito)
- 3 - AA.VV.
EDUCAZIONE ALLA GIUSTIZIA.
A cura di F. Fusca, E. Esposito, F. Serio.
(1984) 219 p. £. 22.000 (esaurito)
- 4 - AA.VV.
I DIRITTI UMANI.
PRESENTE E FUTURO DELL'UOMO.
A cura di L. Corradini, A. Pieretti, G. Serio.
(1986) 291 p. £. 25.000 (10 copie)
- 5 - AA.VV.
EDUCAZIONE E DEMOCRAZIA
TRA CRISI E INNOVAZIONE.
A cura di L. Corradini, A. Pieretti, G. Serio.
(1988) 192 p. £. 25.000 (30 copie)
- 6 - AA.VV.
DOVE VA LA SCIENZA?
EDUCAZIONE ALLA CONOSCENZA
E ALLA RESPONSABILITÀ.
A cura di L. Corradini, A. Pieretti, G. Serio.
(1990) 236 p. £. 25.000 (200 copie)
- 7 - AA.VV.
EDUCAZIONE ALLA SALUTE
TRA PREVENZIONE
E ORIENTAMENTO.
A cura di L. Corradini, A. Pieretti, G. Serio.
(1992) 184 p. £. 20.000 (esaurito)
- 8 - AA.VV.
EDUCAZIONE AL LAVORO
NELL'EUROPA DEGLI ANNI '90.
A cura di M. Borrelli, L. Corradini, A. Pieretti,
G. Serio. (1992) 172 p. £. 20.000 (esaurito)
- 9 - AA.VV.
POPOLI CULTURE STATI
A cura di M. Borrelli, L. Corradini, A. Pieretti,
G. Serio (1994) 330 p. £. 35.000 (25 copie)
- 10 - AA.VV.
L'UOMO NOMADE.
UNA METAFORA DEL NOSTRO TEMPO
A cura di A. Pieretti (90 copie)
- 11 - AA.VV.
LA NONVIOLENZA. UNA PROPOSTA
EDUCATIVA PER IL TERZO MILLENNIO
A cura di G. Serio-V. Pucci (1998) 296 p.
£. 40.000 (poche copie)
- 12 - AA.VV.
PEDAGOGIA E CULTURA PER EDUCARE
Saggi in onore di Giuseppe Serio
A cura di L. Corradini (2006) 320 p. € 25,00
- 13 - AA.VV.
EDUCARE ALL'ONESTÀ, OGGI, NELLA
FAMIGLIA, NELLA SCUOLA, NELLE ISTI-
TUZIONI
A cura di M. Borrelli-G. Serio





Notiziario - Convegni

rubrica diretta da FILOMENA SERIO

Lettera aperta al ministro Wolfgang Schäuble

Antonio Padoa-Schioppa

Signor Ministro, consenta a un italiano cittadino europeo di esprimere, rivolgendosi a Lei, la profonda preoccupazione, anzi l'angoscia per quanto sta accadendo in questi giorni.

La determinazione della Germania e del suo governo a perseguire il rigore dei conti pubblici non è cosa nuova, perché è stata ben chiara sin dal Trattato di Maastricht. Ciò che più conta, questa è una scelta giusta e sana, che ogni Paese dovrebbe far propria, perché indebitarsi fuori misura significa caricare i nostri figli e nipoti di un peso che li sacrifica ingiustamente a nostro vantaggio. Credo che oggi, anche per merito del governo tedesco, questo messaggio sia ormai divenuto chiaro a tutti. Il Fiscal compact ha rafforzato gli strumenti per renderlo operante. Con il governo di Mario Monti anche il mio Paese sembra averlo - finalmente - compreso.

Ma questo non basta. In una condizione di economia in recessione, una cura frettolosa e male applicata può addirittura uccidere il malato. I bilanci nazionali invece di risanarsi si deteriorano ulteriormente perché l'economia decresce, le entrate si riducono e lo spread determinato dai mercati sale sino al punto da rendere il risanamento impossibile. Il caso della Grecia è esemplare.

Doveva essere reso chiaro sin dall'inizio – e deve essere ancora più chiaro ora – che nessun Paese dell'eurozona sarà abbandonato a se stesso. Il salvataggio della Grecia, beninteso a certe condizioni, è giusto, è doveroso, è indispensabile. La sorte dell'euro, ormai la seconda moneta mondiale, sarebbe segnata se un Paese ne venisse espunto. E il danno per gli altri Stati membri, Germania inclusa, sarebbe gravissimo anche in termini economici, finanziari, bancari. Guai ad affermare irresponsabilmente che l'uscita della Grecia è possibile.

La Germania ha in questa fase una responsabilità storica enorme, superiore a quella di ogni altro Paese dell'Unione. La situazione dell'eurozona sta ormai diventando ingestibile. La vostra economia, la più forte del continente, sta addirittura traendo vantaggi dalla crisi degli altri Paesi dell'Unione. Il vostro debito pubblico è di un terzo più basso di quello italiano, ma gli interessi sono per voi incomparabilmente più favorevoli: oggi sono vicini allo zero, mentre in Italia sono al 5%. Tutto questo è sbagliato, ci sta portando su un binario morto.

A torto o a ragione (non voglio qui affrontare la questione) il Governo tedesco sta accreditando in Europa la nascita di un sentimento antitedesco che speravamo fosse esorcizzato per sempre. Se questo accadesse, sarebbe terribile. Sarebbe la fine del sogno (divenuto realtà) di una Germania europea, che da sessanta anni ha sostituito l'incubo di un'Europa tedesca. Sarebbe né più né meno che la fine del disegno d'unione dell'Europa. Se uomini del Suo Paese che hanno il passato e il prestigio di Helmut Kohl, di Helmut Schmidt, di Gerhard Schröder, di Joschka Fischer, di Jürgen Habermas, di Ulrich Beck – per limitarci a qualche nome illustre – hanno lanciato in queste settimane angosciati gridi di allarme, non c'è forse da preoccuparsi? Non c'è forse da correre ai ripari e da ripensare con urgenza al da farsi?

Il governo tedesco sta scherzando col fuoco. Lei questo deve saperlo.

Non abbiamo dimenticato il documento storico con il quale Lei, ministro Schäuble, insieme con Karl Lamers avete nel novembre del 1994 prospettato la transizione dell'Europa comunitaria verso un'unione federale. Quello che allora era solo un nobile auspicio è divenuto oggi la sola concreta alternativa realistica alla crisi dell'unione. Il suo

disfacimento sarebbe un disastro paragonabile a quello di una terza guerra mondiale. Il solo progetto che nel secondo Novecento ha riscattato l'Europa agli occhi del mondo svanirebbe per sempre, precipitando nel ricco deposito dei fallimenti di cui è disseminata la storia umana. Lei sa tra l'altro benissimo – tutte le voci sono concordi su questo – che la crisi dell'euro innescherebbe, in pari tempo, anche una crisi gravissima dell'economia della stessa Germania.

A quali condizioni, così stando le cose, il Suo governo è disponibile a mettere l'euro in sicurezza e ad appoggiare l'istituzione di una vera fiscalità europea, con il supporto del Parlamento europeo? Questo necessario complemento dell'unione monetaria era stato individuato con chiarezza sin dall'inizio: era stato tra l'altro proposto dalla Germania agli altri Stati membri della CEE fin dal 1992; ma senza successo a causa delle riserve francesi. La richiesta va rinnovata ora anzitutto alla Francia e agli altri Paesi dell'eurozona. La crisi attuale la rende ormai ineludibile.

Qui è il punto decisivo. Se la condizione che la Germania pone per il varo di un grande piano di sviluppo sostenibile al livello europeo, per la creazione di una vera fiscalità europea con risorse e imposte proprie dell'Unione e per l'assunzione di una responsabilità comune per i debiti sovrani dei Paesi dell'eurozona – misure strettamente legate, beninteso, al risanamento dei propri conti operato con determinazione dai Paesi in difficoltà – è *la formazione di un governo democratico dell'Unione, cioè la decisione comune di dar vita ad un vera unione politica federale, inclusiva della difesa e della sicurezza comuni, responsabile davanti al Parlamento europeo e al Consiglio degli Stati dell'Unione, questo venga detto e richiesto con chiarezza dal governo tedesco.* Ora, non in un futuro indeterminato.

Naturalmente si tratta di un percorso complesso, ma ciò che conta è stabilire e condividere l'obbiettivo, *individuando con tempi certi le tappe intermedie.* Anche i mercati, che sono tutt'altro che ciechi, ne prenderebbero atto, ben prima che il progetto giunga al traguardo.

Siamo convinti che se la Germania proporrà questo all'Europa la risposta non potrà che essere positiva. Il Parlamento europeo, il solo organo che rappresenta democraticamente i cittadini europei, dirà sì. L'Italia dirà sì. Una gran parte dei governi dell'Unione europea dirà sì. E questa volta la Francia esiterà a respingere una via, che è la sola che può portare l'Unione, anzitutto l'Eurozona, fuori dalla crisi, verso lo sviluppo sostenibile, verso il futuro.

2. PROPOSTE PER RISOLVERE LA CRISI

L'on. Francesco Laratta, deputato del Pd, ha detto [8/3/2009]: «È ora di tagliarci lo stipendio»... «La proposta, bocciata subito dagli avversari... sta passando il vaglio dei conti: versando il 25% dell'indennità parlamentare a un Fondo di solidarietà, si ricaverebbero non meno di 6 milioni di euro al mese, l'equivalente di circa 12 mila pensioni “minime”... «È solo propaganda» sbotta Gae-

tano Quagliariello, Pdl ... «Non è questo che i cittadini si aspettano da noi» *Ma è proprio questo che tutti si aspettano!* Una volta tanto che, invece di chiacchiere, si fanno proposte concrete, tutto viene liquidato con le solite stroncature, ed è uno stile bipartizan (?!). *Un coro di no*, compatto, senza riserve, degli onorevoli deputati e dei valorosi senatori di tutti gli schieramenti.

Perché non *ridurre i compensi* ai vari conduttori-presentatori, “esperti tutto-logi”, sempre più beceri e urlanti, sem-

pre più lontani dal Paese reale che merita un grande rispetto: i **poveri**, con la loro dignità, soprattutto. Bisogna smetterla di sperperare i *soldi del canone*, regalando soldi a destra e a manca nelle varie “quizzerie” & affini della Rai; (su Mediaset non si paga il canone, ma anche le reti private possono e debbono e vogliono contribuire a risollevarle le sorti del Paese!). I sacrifici non devono farli sempre i soliti “predestinati”: salariati e lavoratori dipendenti e, ovviamente, i pensionati.

Ho scritto ad Avvenire il 3/5/2012 e non mi ha risposto; ho scritto al Corriere della Sera il 5/5/2012: «Gentile Dr. Romano, ormai siamo in **economia di guerra** e occorrono drastiche misure, ma non si può chiedere lacrime e sangue a chi ha già esaurito ogni risorsa materiale e spirituale. Tramite il C. della S., ai decisori vorrei fare una proposta che sembra assurda, che è ingenua, ma può sbloccare la stagnante realtà quotidiana di milioni di Italiani. *Sospendiamo la tredicesima* (una tantum) a tutti coloro che hanno stipendi e pensioni superiori a 1.500-2.000 Euro per il bene della nazione (a cominciare da parlamentari, calciatori, divi dello spettacolo ecc.) tale misura servirà a ridurre lo sperpero natalizio di chi ha più del necessario e consentirà di respirare a chi non ha niente e vive in apnea da mesi o da anni con bollette da pagare e non ha abbastanza per dar da mangiare ai propri figli. Tale prelievo può produrre lavoro e serenità. Il superfluo di tanti contribuirà ad alleviare il disagio e la disperazione di troppi. Una sana manovra economica deve mirare, prima di tutto, agli ultimi, ai più poveri, ai più indifesi. Si continui la caccia agli **evasori** ed **elusori** e **collusi** e agli spre-

chi e privilegi di ogni tipo che ancora restano dappertutto. Stiamo demolendo la scuola e la sanità, la famiglia, ancora, regge. Adesso dobbiamo risolvere il problema *speranza*, curare la risorsa *futuro* (i giovani) rispettare la dignità e l'identità di un popolo meraviglioso, quello italiano, che si esalta nelle difficoltà. Ma siamo rimasti in pochi. Cresce la marea del qualunquismo e l'anomia / anarchia nichilista. La proposta che sembra sciocca e shocka (apparentemente) il buonsenso, può restituirci un'**Italia più sobria**, più equa, più fiduciosa nel futuro. *Un'Italia che riparte alla grande*. È un augurio profondo. Grazie. Vincenzo Pucci.

P. S. Ma il Calabrese è *tenace* [non *testardo*, come pensano i poco informati, confondendo la tenacia, che è un'alta virtù civica e morale, con la testardaggine, che è un grosso limite per la convivenza] e scrive al Direttore di *Qualeducazione*.

Il quale, com'è giusto, pubblica il messaggio invitando i lettori a riflettere (NdD).

3. FARE FAMIGLIA E SALVARLA

Il VII Incontro mondiale delle famiglie -che si è svolto a Milano dal 30 maggio al 3 giugno- con la partecipazione di Benedetto XVI nelle ultime due giornate, non è stata una sorta di family day allargato, né un convegno nazionale sulla famiglia, come quelli promossi dai dicasteri dei Governi aventi competenze sulle politiche familiari, ma un evento complesso, unico nel suo genere, caratterizzato da un'articolata serie di iniziative, che vedranno presenti e impegnate

diverse centinaia di migliaia di persone di tutto il mondo, per lo più ospitate da famiglie italiane. Esso intende portare la famiglia al centro dell'attenzione del mondo ecclesiale e civile e costituire una "profezia di uscita dal tunnel della crisi", (Card. Scola).

Il concetto di profezia, riferito alla crisi, è suggestivo, se inteso in tutta la sua profondità. Prima di prevedere e di annunciare un futuro incerto, si tratta anzitutto di conoscere ciò che esiste e si trasforma sotto i nostri occhi ossia di scandagliare quel soggetto sociale, insieme gruppo e istituzione, che in sede sociologica e statistica si definisce ancora famiglia; di allargare l'orizzonte nel tempo e nello spazio per cogliere e comparare la pluralità delle famiglie reali, e non solo quella delle legislazioni e delle teorie relative alla famiglia.

Molte di queste famiglie reali si sono riunite "a congresso" per incontrarsi, esprimersi, ascoltarsi, visitare una *Fiera/family*, una esposizione di libri specializzati e partecipare a diversi incontri strutturati, sulla base delle proposte di carattere tematico che sono state predisposte da centinaia di esperti e valorizzate, oltre che dai partecipanti e da una stampa specializzata, anche da migliaia di operatori, sulla base di una robusta e complessa organizzazione.

Brescia è stata non solo partecipe dell'evento con i suoi "congressisti", ma

anche sede di un incontro del 30 maggio, con introduzioni del vescovo Monari, del sindaco Pàroli e con relazioni di due coppie di coniugi, argentini e francesi, e del prof. Fulvio De Giorgi, storico dell'educazione. Tra i molti dati che sono stati presi in considerazione in sede di scienze della famiglia, sono saltati subito all'occhio i dati sui matrimoni: quelli celebrati a Brescia, sia in Chiesa, sia in Comune, diminuiscono di numero, fra il 1999 e il 2010, praticamente dimezzandosi: allora erano 942, due anni fa erano scesi a 478. Questi e altri dati sono leggibili in un articolo de *La Voce del Popolo*, che sintetizza il tutto in questo titolo: "Sposi: pochi ma convinti".

Il fatto è che non solo diminuiscono i matrimoni, segno di sfiducia nell'istituzione e nella propria o altrui capacità di "tenuta", ma aumentano le separazioni e i divorzi. Per ragioni economiche, sociali e culturali è difficile oggi "fare famiglia": chi riesce, cerca di solennizzare la festa con rituali eleganti, dimenticando forse che è importante prepararsi per tempo non solo a "trovare" la persona giusta, ma anche a "essere" la persona giusta e ad "aggiustarsi" lungo il cammino coniugale e familiare. Una famiglia che "tiene" non è solo un bene personale e di un gruppo, ma è anche un valido "seminario della repubblica" come diceva Cicerone (Luciano Corradini).

Qualeducazione

rivista internazionale di Pedagogia

Presentazione



La Costituzione e i 150 anni dell'unità d'Italia

Questo "Speciale" dedicato alla Costituzione e all'Unità d'Italia è il seguito di quello affrontato nell'ultimo numero della rivista del 2011.

Oltre all'importanza degli argomenti trattati nel numero precedente, ci siamo trovati - a testimonianza dell'interesse suscitato - con materiale che non siamo riusciti a pubblicare e che pertanto ha trovato accoglienza in questo numero.

Gli articoli proposti - citati in ordine sparso - spaziano da:

- tre riflessioni sulla nostra "Carta" fondamentale, la prima delle quali ispirata dal costituzionalista Velerio Onida, e le altre due da parte dei nostri Andrea e Giuseppe;
- una bibliografia, ovvero un elenco di libri riguardanti la Costituzione, con alcuni commenti;
- suggerimenti dell'attuale classe 5^a primaria di Serina (frequentata anche da alunni di Alga e Frerola) "per fare l'Italia";
- curiosità ed episodi minori relativi al 150^o dell'Unità d'Italia proposti da Achille.

Contrariamente a quanto ci eravamo ripromessi di fare, non abbiamo commentato le risposte al questionario sulla Costituzione, sottoposto ai giovani nel numero scorso. Speriamo che gli interessati non se la prendano; per rimediare li invitiamo a leggere attentamente l'ampia e articolata intervista sulla Costituzione rilasciata da Rocco Artifoni (qualcuno lo ricorderà - qualche anno fa - nella conduzione della serie di incontri con la gente, denominati "Cittadini in ricerca").

Concludiamo con un approfondimento della figura di Giuseppe Dossetti.

In questa seconda parte della presentazione, anche in relazione alla situazione che stiamo vivendo, mi sento di proporre ai nostri lettori - saltando un po' di pulo in frasca - citazioni e iniziative che mi hanno incuriosito e fatto riflettere, sperando che risultino interessanti e in qualche modo attinenti (anche se non tutte in modo diretto) all'argomento del nostro Speciale.

Il sentiero della Costituzione

È stato inaugurato a Barbiana, sui monti del Mugello in Toscana, ad aprile del 2011.

Proprio lì fece scuola per 15 anni un prete poi diventato famoso nel mondo, don Lorenzo Milani (1923-1967), il quale, negli anni '50, trasformò la sua rustica canonica in un'aula per i figli di contadini della zona. Insegnava di tutto e con metodo nuovo, quel sacerdote; anche la Costituzione.

Alcuni dei suoi "ragazzi" di allora ne tengono aperta la casa per i molti visitatori (parchie e scolaresche) che salgono lassù a visitare i luoghi e la tomba del priore-maestro di Barbiana.

E a ricordare quante volte don Lorenzo aveva spiegato gli articoli della Costituzione - come prima difesa dei più deboli e garanzia di uguaglianza tra tutti i cittadini - hanno pensato di trasferire questa lezione d'educazione civica ai giovani d'oggi attraverso un'iniziativa pratica. Un percorso di un chilometro e quattrocento metri nei boschi che conducono a Barbiana, appunto, nel quale sono stati collocati 44 grandi cartelli ognuno dei quali illustra un pezzetto della nostra "carta" nazionale: dalla "Repubblica fondata sul lavoro" a "la libertà personale è inviolabile", fino a "la scuola è aperta a tutti".

Il governo tecnico di Monti, di fronte a una "profonda crisi", ha costretto i maggiori partiti (aggiungerei i più responsabili) ad un benefico "disarmo reciproco", che - ci auguriamo - consentirà al Paese di affrontare e risolvere alcune importanti e improponibili problematiche.

E - grazie anche al Presidente della Repubblica Giorgio Napolitano che ha saputo gestire saggiamente la recente delicata fase politica - l'Italia ha recuperato quella dignità e credibilità internazionale che le compete, che negli ultimi tempi era stata notevolmente compromessa.

Tra le tante associazioni del nostro Paese c'è anche l'ARDeP (Associazione per la riduzione del debito pubblico). È stata fondata da Luciano Corradini, (ora presidente onorario) che nel "settembre nero" -

così definito per una grave crisi economica - del 1992, iniziò a fare il "il volontario fiscale", versando il 10% del proprio stipendio di docente universitario.

L'allora Presidente del Consiglio Giuliano Amato non sapeva sotto quale capitolo incamerare questi soldi. Poi venne la legge 27.10.1993 n. 432 a istituire il Fondo per l'ammortamento dei titoli di Stato, abilitato a ricevere versamenti volontari per la riduzione del debito.

Vi possono accedere con versamenti volontari coloro che si sentono interessati a dare un colpo di remi alla barca del Paese che rischia di finire sugli scogli. È una dimostrazione (magari piccola, ma significativa) che gli italiani sono disponibili a fare "sacrifici", se capiscono il problema e credono in chi governa.

Ma intendiamo presentare meglio questa associazione - l'ARDeP appunto - in un apposito articolo prossimamente.

E il sopra citato Luciano Corradini - che penso ne abbia titolo - in una lettera ad un importante quotidiano ha lodato **Mario Monti, che ha rinunciato alle sue indennità di presidente del Consiglio e ministro dell'Economia** e ha sottolineato come lo stesso Monti non ha aspettato che la legge gli abbassasse lo stipendio: ha deciso sovrannamente di rinunciarvi.

Un buon esempio anche dall'alto.

Le cose si possono vedere da diversi punti di vista, come ad esempio ha affermato **John Fitzgerald Kennedy** durante il discorso inaugurale della sua presidenza il 20 gennaio 1961: "Non chiedete cosa il Paese (l'America) può fare per voi, chiedete cosa voi potete fare per il Paese".

Non si può pretendere che venga tutto dall'alto.

Direi che ci sono anche segni di speranza. Buona lettura

Giovanni Lamberti

Luciano Corradini e Andrea Porcarelli, *Nella nostra società. Cittadinanza e Costituzione*, SEI, Torino, 2012, pp. 200 (Euro 8,50).

Gli autori di questo libro, scritto per gli studenti del triennio finale delle scuole secondarie superiori, sono da anni impegnati, con vari ruoli, nel mondo della scuola e dell'università, avendo fra l'altro lavorato nel gruppo di lavoro ministeriale che ha prodotto il testo firmato il 4 marzo 2009 dal ministro Gelmini come *Documento d'indirizzo per la sperimentazione dell'insegnamento "Cittadinanza e Costituzione"*.

È questo il nuovo nome dato dall'art.1 della legge 30.10.2008, n.169 a un "oggetto curricolare" che ha preso il posto dell'educazione civica, senza disporre però di un orario scolastico dedicato (se non nei pochi corsi dov'è rimasto l'insegnamento di diritto ed economia), data la contrazione degli organici e degli orari d'insegnamento previsti dalla legge 6.8.2008, n.133. La 169 infatti impegna la scuola ad assicurare, "nel primo e nel secondo ciclo, l'acquisizione delle *conoscenze e competenze* relative a *Cittadinanza e Costituzione*, nell'ambito delle aree storico-geografica e storico-sociale e del monte ore complessivo previsto per le stesse".

Gli autori si sono impegnati a lavorare in questa situazione critica e ambivalente, cercando di valorizzare i macro-concetti "Cittadinanza e Costituzione", da un lato come contenuti d'insegnamento propri delle aree disciplinari citate, e dall'altro

come "conoscenze e competenze" da raggiungersi in maniera "trasversale", e cioè con la collaborazione di tutti i docenti, in vista della promozione fra i giovani della "cittadinanza attiva".

In questa prospettiva il libro propone ai giovani una sorta di visita guidata alla "galleria" dei 139 articoli della Costituzione, per coglierne le implicazioni di carattere storico, etico, giuridico, politico, in modo da facilitare in loro la scoperta e la valorizzazione del "tesoro" che i "padri costituenti" hanno costruito intorno alla metà del secolo scorso. Gli autori hanno inteso, con questa scelta di tipo "dialogico", aiutare docenti e studenti a mettere la Costituzione e i documenti internazionali sui diritti umani al centro della cultura e della vita scolastica, non come icona da venerare, ma come germe vitale da coltivare.

Dopo un'accattivante presentazione, il primo capitolo è dedicato a esplorare lo scenario storico in cui sono maturati i diritti di cittadinanza, a partire dall'età antica, per poi passare (cap. 2) alle idee in cui si concretizza la svolta degli anni '40, e alle fondamenta della Costituzione (cap. 3). La parte centrale del libro (capp. 4-8) presenta in modo sistematico il testo della Costituzione, per fornirne una mappa ragionata, colta nella sua genesi e nelle sue potenzialità formative, in ordine alla vita culturale, sociale e politica. Il nono capitolo completa il percorso, entrando nella dimensione europea e in quella mondiale. *On line* sono raggiungibili, in un apposito sito, una guida per

insegnanti, materiale integrativo, bibliografia e sitografia.

I *glossari* hanno il compito di accompagnare gli studenti nel corso della lettura, offrendo contestualmente definizioni e spiegazioni dei termini più tecnici. I *laboratori*, che consentono di "fare il punto" sui temi trattati al termine di ogni capitolo, contengono due tipologie di esercizi. Alcuni, a schema chiuso, sono utili per verificare alcune delle conoscenze fondamentali, in una sorta di rapido "check up", gli altri, esercizi a schema aperto, fanno appello alla collaborazione e alla creatività, invitando i ragazzi a creare situazioni di dialogo e di attività di gruppo, aiutandoli a tradurre, per quanto possibile, la cultura acquisita in termini di atteggiamenti e di comportamenti di *cittadinanza attiva*, dentro e fuori la scuola. Il libro cerca di raggiungere un difficile equilibrio fra la chiarezza, la concisione e l'impegno a coinvolgere gli studenti sul piano cognitivo e affettivo. La forma grafica è gradevole, come l'immagine-metafora guida, che vede la Costituzione come bussola per navigare nella società complessa.

Piero Cattaneo

Comitato per il Progetto culturale della CEI (a cura di), *Gesù nostro contemporaneo* Siena Edizioni Cantagalli 2012.

Il testo – in veste editoriale semplice ed elegante – offre i preziosi contributi di ben quarantotto attori dell'evento, compreso il Santo Padre, Benedetto XVI per il quale "è molto si-

gnificativo che venga messo a tema ciò che non può considerarsi oggetto esclusivo delle discipline sacre come ben mostra la vastità delle competenze e la pluralità delle voci chiamate a raccolta nel convegno” (i cui Atti, come al solito, sono stati curati dal Comitato per il Progetto culturale della CEL. Cosa vuol dire che Gesù di Nazareth, vissuto due millenni fa, è un nostro contemporaneo? Per Romano Guardini, “la vita terrena è entrata nell’eternità e in tal modo è correlata ad ogni ora del tempo terreno redento dal suo sacrificio”. Gesù è nella storia di donne/uomini orientati dalla sua Chiesa e si manifesta nell’Eucarestia. Egli ha camminato sulla terra di Palestina e “non tratta di un fatto come gli altri i quali, una volta passati, si dileguano nella storia e a lungo andare cadono nell’oblio” perché la sua presenza nel mondo “non diventerà mai un evento del passato tanto meno qualcosa di sempre più passato qualora si trova ancora la fede sulla terra (Lc. 18.8); infatti, se questa manca, la vita terrena di Cristo diventa un fatto remotissimo” (Bagnasco, p. 17).

Introduce i lavori il ministro per i Beni e le attività culturali, Lorenzo Ormaghi per il quale, la “dimensione storica in cui s’incarna Gesù è naturalmente centrale per i credenti” (p. 27). Ciò è subito ripreso nella prima relazione svolta dal teologo protestante Klaus Berger che ritiene che la verità è il nome di Dio, mentre Gesù è la verità in persona, l’immagine stessa di Dio (p. 32). È persona corporea nell’immaginario di un’antropologia “orientata a esaltare proprio il corpo come combatta e unitaria struttura dell’essere umano rigettando ogni dualismo anima corpo” (Gianfranco Ravasi, p. 64). Il *chinarsi sulle*

carni malate dei lebbrosi o *toccare i corpi inerti* implica l’esercizio delle Sue mani miracolose che danno la vista ai ciechi e la vita ai morti. La contemporaneità di Cristo si manifesta ancora nei miracoli che ne testimoniano la presenza nei luoghi dell’amore; con i ‘piedi’ di Gesù sempre in cammino e senza un cuscino dove reclinare il capo, senza spazzolino per i denti, senza il passaporto Cammina cercando i peccatori, non i santi, per amarli a tu per tu, concretamente, non a parole come fa con chi Lo tradisce o Lo rinnega.

Il suo corpo è quello su cui si accaniscono i malvagi che lo trafiggono facendo uscire dal suo costato sangue e acqua, un *fiume di pace* che li purifica. È il sublime dell’incarnazione, scrive Ravasi, che “attraversando tutta la gamma oscura della sofferenza fisica e spirituale” (p. 69) e, aggiungo, la *santificazione del corpo* che l’ha generato, quello di Maria, che dai piedi della croce, guarda i carnefici che l’addolorano, mentre si annunciano i tempi che la eleveranno a Regina del cielo e della terra. Ravasi c’invita a rifletter sul mistero del *sepolcro vuoto* che si presenta a Maria di Magdala che scambia il *corpo del Risorto* con quello del *custode del giardino*. Riflettendo sull’ Incarnazione, passando storicamente dall’apostolo Paolo, incontriamo il paradigma “capace di unire in sé divino ed umano nel corpo/persona del Verbo Gesù Cristo (pp. 70 e 72). Proprio “a lei, donna, il Risorto rivela la forma della sua nuova presenza, facendosi riconoscere” (p. 155, Paola Ricci Sindoni).

Chi lo riconosce, L’incontra. Sì, L’incontra nella sua casa (quando è fedele al coniuge); o fuori delle mura domestiche

(quando chiede di dar/Gli la sua parte del *pane quotidiano* che non ha). Lo riconosciamo nell’Eucarestia e, liberamente, anche nella quotidianità della vita contemporanea, cioè al bivio dov’è possibile una scelta più libera e più alta, congeniale all’uomo di ogni tempo.

“Quando ho cominciato ad amare Dio ... ho trovato il mio prossimo ... anche i miei nemici sono diventati per me ... creature di Dio (Adriano Rocucci, p. 172). Il tema dei poveri è la via per incontrare il Risorto; questo tema l’ha svolto Mons. Ignazio Sama, arcivescovo di Oristano. I poveri sono nostri amici; ma come possiamo aiutarli? Se lo chiede Armand Puig i Torrech nella sua ben articolata relazione in cui documenta “chi sono i poveri secondo Gesù” (p. 186 e seguenti).

La contemporaneità senza futuro è il tema della relazione svolta dal teologo Sergio Lanza che analizza il *ritmo dei tempi*. E molte importanti tematiche sono state affrontate nell’ambito di ben quarantotto interventi che, in una recensione come questa, non trovano uno spazio e un modo per sintetizzarle. Concludo potendo affermare che il testo, variopinto e complesso, è offerto alla *multiforme comunità cristiana*, il vero banco di prova e di sfida dell’importanza del Cristo Risorto nel mondo globalizzato e, purtroppo, disorientato di fronte al presente e al futuro perché, come dice il presidente del Comitato per il Progetto culturale, è senza legami con Gesù, fonte di verità e di speranza. Il tema del convegno “indica i due poli entro i quali si gioca tutto il contenuto dell’ evento. Da una parte Gesù di Nazaret, il giudeo vissuto duemila anni fa in Palestina, in tutta la concretezza della vicenda storica. Dall’altra

questo stesso Gesù, proprio in questa sua concretezza, come colui che è vivo oggi con noi e per noi e può dirsi perciò contemporaneo nostro” (C. Ruini, p. 392)

Giuseppe Serio

Angela Costanzo, *Luigi Pellegrini. Un pioniere dell'editoria in Calabria* Cosenza, Pellegrini 2012.

Per la prima volta recensisco un libro avvertendo una piacevole e anche forte emozione. Avevo poco più di ventidue anni quando incontrai Luigi nella prima sede cosentina dell'editrice da lui fondata e diretta con crescente competenza e, soprattutto, garbata gentilezza che l'ha sempre qualificato come imprenditore editoriale. I nostri incontri divennero sempre più frequenti da quando si trasferì nella centralissima e storica sede di via Roma.

Con lui ho avuto prima rapporti epistolari (a partire dal 1950, quando ancora era a Cleto) che conservo in archivio insieme a quelli di tant'altri amici comuni. Leggendo il libro, curato da Angela Costanza, affiorano i nomi di quelli che, purtroppo, non sono più con noi.

Quasi tutta la comunità del *Letterato* era costituita da giovani ... poeti e giornalisti in erba. Ora che i miei e i suoi anni hanno oltrepassato abbondantemente gli ottanta, capisco meglio ciò che scrivono sia la curatrice del libro che, nella presentazione, il giornalista Pantaleone Sergi a proposito di intellettuali calabresi emergenti nel *dopo-seconda guerra mondiale*. Era la generazione che ha ricostruito culturalmente l'Italia e l'ha guidata politicamente al grande successo del *miracolo economico*. In Calabria, come

in altre regioni, dopo lo squadrismo fascista, quei giovani, dotati di creatività, proponevano una *cultura del dialogo tra cattolici e laici* (Luigi apparteneva al socialismo romantico) promovendo la fioritura di iniziative imprenditoriali che aiutavano il Paese a crescere nella libertà.

A Cosenza, tra gli innovatori culturali, spiccava la figura di questo giovane aperto ed anche disponibile al dialogo e al confronto; mi riferisco a lui, elegante nel suo stile, squisito nel rapportarsi a chi gli si presentava guardando ambiziosamente in alto ed avanti. Parlo dell'editore Pellegrini senior con cui all'epoca ho avuto una proficua corrispondenza epistolare che, poi, nel tempo, si è trasformata in incontri di lavoro e ... anche di benefiche utopie ...

Mi presentai a lui per pubblicare il mio primo libro di aspirante pedagogista nel 1961. Mi chiese di spiegargli il motivo per cui lascio alle mie spalle gli anni '50, durante i quali mi ero interessato di poesia e di letteratura calabrese collaborando con lui al *Letterato* e pubblicando, in collaborazione con Massimo Donato, l'antologia *Brutia tellus* di autori contemporanei, da Alvaro a Repaci, da De Angelis a Selvaggi.

Con il saggio intitolato, *Il fine dell'educazione*, incominciava per entrambi una nuova avventura editoriale per lui, culturale per me: nasceva la prima collana di studi dell'educazione (dopo poco, me ne affidò la direzione); a cui seguì poi l'altra collana, *Acta paedagogica*, diretta da Catalfamo (e poi da me). Nell'82 fondammo la rivista *Qualeducazione* (per un dialogo libero nel Mezzogiorno; dal 1990, per un dialogo libero in Italia e dal 2000 per un *dialogo libero in Europa*, l'attuale

sottotitolo. Lo scorso anno è stata riconosciuta *rivista internazionale di pedagogia* dal Comitato scientifico delle riviste; un successo di alto livello per l'editrice dovuto anche all'ingresso manageriale del figlio Walter Pellegrini.

Con Luigi c'eravamo conosciuti indirettamente sulle pagine del quotidiano *Momento sera*, che non c'è più, ma che allora era il banco di prova degli aspiranti giornalisti. Bene, la curatrice del libro, nell'ultima nota, si chiede giustamente cosa lascia in eredità alla cultura italiana. E lo spiega. Io aggiungo che lascia (con molti di quei giovani intellettuali calabresi emergenti negli anni '50) *lo stile di vita, lo stile letterario, il pensiero libero* di chi si fa uomo con sacrificio onesto guardando sempre più in alto, con gli occhi limpidi di chi cerca ancora il mondo delle muse ...

Giuseppe Serio

Giovanni Mazzillo, *Dio sulle tracce dell'uomo*, San Paolo, Cinisello Balsamo 2012.

“Che fai tu, luna, in ciel? dimmi, che fai, / silenziosa luna? / Sorgi la sera, e vai, / contemplando i deserti; indi ti posi. / Ancor non sei tu paga / di rian dare i sempiterni calli?” È domenica 29/7/2012, ci troviamo sul sagrato della chiesa parrocchiale “San Pietro Apostolo” di Tórtora, centro storico. Don Giovanni, l'autore del libro che presentiamo, ha accolto nel suo testo la domanda del pastore-poeta Leopardi, il suo dolente tentativo di risposta: “forse in qual forma, in quale/stato che sia, dentro covile o cuna, /è funesto a chi nasce il dì natale”; noi tutti, invece, insieme ci auguriamo che Giacomo – come il Napoleone di Manzoni

– abbia incontrato “sulla deserta coltrice” l’infinita tenerezza di Dio Padre, Dio Amore ch’era da sempre sulle sue tracce... I poeti autentici parlano sempre di Dio, anche se non se ne accorgono: ci danno almeno uno spicchio, un barlume della bellezza e della gioia di Dio e in un libro di teologia hanno piena cittadinanza. Dice Heinrich Ott: «L’uomo si “rivolge a Dio” anche quando esplicitamente non vuol saperne nulla» perché “il dialogo è la base dell’esperienza religiosa”. La **Gaudium et spes** proclama: «In realtà solamente nel mistero del Verbo incarnato trova vera luce il mistero dell’uomo».

Don Mazzillo insegna Teologia fondamentale e Scienza delle Religioni presso l’Istituto Teologico Calabro di Catanzaro. È un uomo del Sud che ha imparato, tra l’altro, a leggere, scrivere, parlare e *pensare-pregare* in tedesco, una lingua moderna molto simile al greco antico; Don Giovanni ha conseguito il dottorato a Würzburg [la città delle erbe]. Il testo in esame rispecchia questa ricchezza di contenuti, la sottile capacità di analisi filologico-semantiche, il rigore germanico e la creatività latino-mediterranea. Don Giovanni scrive: «...**non c’è rivelazione senza relazione...l’idea della relazione è inevitabilmente implicita in quella della rivelazione**» (apocà-lypsis). “La relazione umana è parabola ed espressione di quella che Dio stabilisce con l’uomo... È comunicazione tra l’Assoluto e il contingente... Dio si rivela come amore: «Moi, Je suis l’Amour qui marche avec vous...». Con Karl Barth, don Giovanni distingue la religione dalla *teologia* (questa “deve smascherare le forme sbagliate del nostro discorrere di Dio”); concorda con Barth : «

Costituiscono il contenuto della Bibbia non i giusti pensieri dell’uomo su Dio, ma *i giusti pensieri di Dio sull’uomo*». Cioè la *Rivelazione*. La parola greca Ἀποκάλυψις esprime il rivelare velando (“Dio si nasconde nel mentre si manifesta”) e indica la “rimozione del nascondimento”, come Ἀλήθεια (la verità) indica “l’uscita dall’oscuramento o dall’oblio”. È un’opera a regime fluviale con qualche percorso carsico, una lettura gradevole e affascinante, impegnativa, ma ti consente di ripercorrere la storia del pensiero umano negli ultimi 25 secoli: ci fa ri-scoprire la straordinaria modernità di *Empedocle* (480/420 a.C.) che associa l’essere e l’amore (philotes) e, 16 secoli dopo, il forte carattere di precursore di *Gioacchino da Fiore* (1130/1202 d.C.) “lo calabrese abate Giovacchino di spirito profetico dotato”, «pervaso dalla consapevolezza che la storia marcia in maniera inarrestabile verso la piena manifestazione dello Spirito Santo” anzi dell’Amore nella Famiglia Tri(uni)itaria, pienezza di amore e libertà.

Introduce e coordina Gianni Celico in modo simpatico, sobrio ed affettuoso. Dopo i saluti del Sindaco Lamboglia, comincia la presentazione di Mons. *Antonio Staglianò*, Vescovo di Noto, che «ha spaziato sull’importanza dell’inscindibile collegamento tra relazione e rivelazione e sul modo in cui questo legame è trattato nel libro. Il relatore ha indicato l’importanza della reciproca relazione tra Dio e l’uomo nell’immagine che Dio stesso ha impresso nell’uomo e, attraverso tale idea profondamente biblica, ha recuperato l’antropologia teologica a partire da quel “di più”, oltre l’imparentamento con Dio. Utilizzando l’idea, che era

già della patristica greca, della “divinizzazione” dell’uomo, si è soffermato sul coinvolgimento di Dio nella vicenda umana, così come testimonia la storia della rivelazione. Ha colto il nucleo di essa nell’amore come dedizione e ha additato proprio in tale spendersi per gli altri ciò che costituisce la rivelazione e le sue molteplici forme assunte nella storia degli uomini di ogni tempo e di ogni religione, inclusi quelli che pur escludendo un concetto esplicito di Dio, ne vivono però il suo intimo e costitutivo dinamismo, che è quello dell’amore». Ha illustrato brillantemente la teologia della rivelazione nella versione del Prof Mazzillo. A quella del teologo «è seguita la relazione del Prof. *Pasquale Giustiniani*, che da un versante più direttamente filosofico, ha indicato le domande portanti e le linee di ricerca emergenti nell’opera, facendo continui e opportuni collegamenti con quella direttamente precedente: *L’uomo sulle tracce di Dio*. Ne ha additate le simmetriche e convergenti dinamiche euristiche che ne sostengono la proponibilità e la permanente problematicità. Quest’ultima è singolarmente e paradossalmente portatrice di soluzione nella continua ricerca, che ha la sua metafora e il suo centro propulsore nelle tracce, o meglio nel restare sulle tracce l’uno sull’altro. Le “tracce” sono così apparse non solo una cifra adeguata per entrare nella teologia dell’auto-re, ma anche l’emblema di una domanda che si fa carico tanto dell’uomo quanto di Dio, così come storicamente l’uno e l’altro si affacciano all’orizzonte del mondo e di quanto lo caratterizza.» Completa, così, il quadro delineato da chi lo ha preceduto. Le tracce (segni di un passaggio) consentono ri-

cerche ardite e feconde nell' incontro che nasce dal kairòs (il momento di grazia che consente di "intercettare il passaggio di Dio"). Dio agisce dall'interno ... della storia umana con sovrana libertà, perché è la Verità che libera, è l'Amore che si dona. E c'insegna ad amare: solo nell'aprirsi all'altro posso cogliere il senso e il valore di me stesso. Dall'apertura o chiusura all'Altro che è DIO deriva la chiusura o l'apertura agli altri che sono il Prossimo[*cfr Mt 22, 37-41*]. La vera relazione è responsabilità e non complicità... La responsabilità infatti non riguarda solo il vincolo che qualcuno contrae con il suo passato...ma anche l'assunzione di un obbligo per il futuro. La rivelazione non può fare a meno dell'esperienza, ma l'esperienza medesima non può prescindere dalla persona...ma soprattutto nessuno può fare l'esperienza al posto di un altro, ci racconta don Giovanni. Secondo Karl Rahner, «ogni attività spirituale...ci rimanda a Dio». È "esperienza trascendentale". Quando Dio è venuto fra noi, il Figlio è divenuto carne e la Parola è divenuta storia. La storia universale della salvezza è nel contempo storia della rivelazione. Infinite suggestioni dalla lettura (con relativi scavi semantici) di questo libro franco e necessario, in cui la teologia scende nelle strade e cammina e conforta le donne e gli uomini frastornati e apnoici. " *La rivelazione essenziale del Vangelo* - ci ricorda Madeleine Delbrèl - è la presenza dominante e appagante di Dio; è un appello a incontrareLo. E Dio lo si incontra solo nella solitudine[*cfr lat. solitudo= deserto*]. *Li Egli ci attende e ci precede. La vera solitudine non è assenza degli uomini, ma presenza di Dio*". Simone Weil ci dice che «il vuoto è la suprema

plenitudine(pag.304)...» Edith Stein ci spiega: «Nel darsi senza riserve delle Persone divine, in cui ogni persona si priva interamente della sua essenza pur conservandola intatta, ogni Persona è completamente in sé e nelle altre: abbiamo di fronte a noi lo spirito nella sua più ricca e perfetta realizzazione. La Divinità trina è il vero "regno dello spirito"». Che dire? Grazie, don Giovanni, a te e a questa immensa Famiglia che ci hai presentata: la Famiglia trinitaria e la famiglia umana passata presente e futura!

Vincenzo Pucci

Franco Blezza: *Il Pedagogista 2007. Una professione dalla storia antica e dalla necessità social attuale*. Aracne, Roma 2007, pp. 171, ISBN 978-88-548-1105-8

Partendo da una tradizione pedagogica le cui radici affondano nella storia dell'Occidente fino ai Sofisti come esercizio e a Socrate come strumenti concettuali, l'Autore ci prospetta la necessità odierna di una pedagogia come professione sociale ed intellettuale superiore.

Ma perché oggi la pedagogia dopo un lungo periodo di eclissi torna ad essere di così prorompente attualità?

Perché è cambiato il quadro politico, sociale e culturale che ha caratterizzato il periodo storico dominato dal pensiero borghese oramai terminato, lasciando spazio a nuovi paradigmi non comprensibili attraverso le lenti della cultura ottonevicesca.

Lo spirito borghese (Bürgergeist) ha mirato per circa due secoli alla costruzione di ruoli predeterminati, in particolare ruoli sociali e di genere, per i quali l'investimento educati-

vo era rivolto alla necessità di omologazione a modelli prefissati: l'educazione era un investimento aspecifico e non professionale, non incline alla diffusione di consapevolezza personale e sociale.

La società attuale, invece, è ben lungi dal rappresentare un sistema monolitico incentrato sull'acquisizione di certezze e definitività, ma è un sistema estremamente complesso e connesso, in continua e rapida trasformazione che spesso, risulta indecifrabile e sfuggente proprio perché ci si ostina a volerlo leggere con le lenti dell'evo trascorso.

Ciò rende evidente la necessità di un forte investimento educativo che favorisca una maggiore personalizzazione dei percorsi e che coinvolga tutta la vita delle persone a differenza di quanto è accaduto nei secoli precedenti quando si riteneva che la necessità di educare terminasse con il periodo scolastico.

L'A. considera tutto ciò nell'ottica di una ricerca che non ha mai fine che non si considera mai completa e che eticamente s'inquadra nel percorso di una perfettibilità sempre incompiuta e quindi sempre suscettibile di perfezionamento.

L'autore sottolinea la fine dei tempi della perfezione paga di sé, dogmatica e dispensatrice di verità e di identità ed il profilarsi di nuovi processi identitari che invece si basano sulla condivisione delle informazioni: l'educazione ha oggi bisogno di professionalità, non solo di educatori, ma di esperti di educazione che riflettono sull'educazione. Per la vita umana non si parla più di "stadi" ma di corso della vita. La pedagogia riguarda l'individuo nel suo intero processo di sviluppo.

Abbandonato l'alveo delle

certezze e delle verità acquisite da somministrare ai discenti considerando ciò che è stato appreso come indiscutibile, addirittura come processo di sviluppo naturale, la società complessa ha bisogno di cittadini che gestiscano la propria esistenza capaci di un pensiero divergente, creativo e critico.

L'educazione che caratterizza l'epoca attuale è un processo circolare dove educatore ed educando sono suscettibili di continuo apprendimento.

La pedagogia è una riflessione scientifica su qualunque forma di comunicazione interpersonale, su qualunque produzione culturale e soprattutto permea l'intero processo di vita mentre, l'azione educativa ha bisogno di essere rivolta alla persona attraverso meccanismi di feedback e retroazione a sostegno di un quadro culturale ricco, specifico, fluido, flessibile che consenta a ciascuno di realizzare un proprio progetto di vita.

Nella società globale e multiculturali la ricchezza dei punti di vista è alla base dello sviluppo umano e l'osservazione su ciò che viene liquidato come "naturale" o "sempre esistito", considerato inamovibile mentre invece è frutto di processi culturali ed è quindi suscettibile di cambiamenti, è fondamentale perché sulla "natura" non si può intervenire o comunque si può intervenire ben poco, mentre invece sui processi culturali si può e si deve intervenire trasformandoli con l'obiettivo della perfezione. Sicuramente questa visione è maggiormente responsabile per ognuno di noi.

Alla luce di questi elementi emerge il ruolo del pedagogo che è tenuto ad esercitare la propria azione attraverso approfondimenti ed analisi che

non hanno soluzioni certe da offrire ma che possono essere in grado di creare riferimenti tratteggiando nuove ed interessanti coordinate all'interno dei paradigmi culturali attuali.

A questo proposito, in questo manuale, viene proposto lo strumento dell' "Interlocuzione Pedagogica", concepito ed offerto come dispositivo d'esercizio professionale dove l'interlocutore non viene annichilito dall'imposizione diagnostica di principi da seguire ma viene sovraccriticamente stimolato nel cercare da solo le proprie soluzioni coerenti al proprio progetto di vita e appartenenti all'ottica del divenire.

Ritorna assolutamente in primo piano la capacità di *educere*, cioè di tirar fuori le potenzialità della persona, nella figura del pedagogo e negli strumenti suoi specifici.

L'esercizio professionale risulta così dalla struttura flessibile, interdisciplinare e che riflette sul maggior numero di elementi presenti in ogni situazione umana presa in considerazione.

La figura del pedagogo, messa fortemente in discussione nella trascorsa società omologata, nelle pagine di questo lavoro, si riappropria di una specifica professionalità all'interno e sui confini di un'educazione critica, dubbia ma che è grazie alle proprie incertezze che, perdendo ogni alone di sacralità dogmatica, diviene scienza in senso proprio.

L'esposizione dei casi clinici viene proposta anche come metodologia con l'unico ma fondamentale monito di non sovrapporsi pericolosamente con altre professioni: alla pedagogia non interessano l'inconscio, né le terapie, essa si muove nel dominio della cultura, del suggerimento, del feedback, e mol-

te delle sue "armi" si ascrivono all'universo femminile.

Stefania Paluzzi

Daniele Novara, *La grammatica dei conflitti. L'Arte Maieutica di trasformare le contrarietà in risorse*. Edizioni Sonda 2011.

Secondo l'assunto dell'Autore, Daniele Novara, noto pedagogo, risulta impellente e necessaria l'esigenza di distinguere il conflitto dalla violenza, per fare chiarezza e poter essere efficaci: l'attuale sistema sociale tende a confondere in livelli semantici paralleli e analoghi i due termini, ingenerando una paradossale confusione di senso e significato. La lezione pedagogica di Franco Fornari insegna a vivere senza violenza, oltre la Nonviolenza, non per questo ricercando una benevolenza incondizionata, una situazione di bene assoluto, un'armonia a-conflittuale, simbiotica e fusionale, che rispecchia la dimensione infantile dell'esistere, addirittura riconducibile a vissuti prenatali, ma imparando a gestire i conflitti quotidiani a tutti i livelli della relazione. Le culture educative, i contesti formativi a-conflittuali e rigidi sono in realtà all'origine di tutte le guerre.

Al contrario, l'imparare, il saper stare e il riuscire a "sostare" all'interno di situazioni e condizioni conflittuali costituiscono paradigmi e pretesti pedagogici che permettono di evitare di proiettare, in modalità paranoiche e schizofreniche, sull'altro, le proprie pulsioni affettive interne. Per questo è necessario imparare dal conflitto ed educare a saper stare in esso, a tollerare le frustrazioni inevitabili che la dimensione conflittuale comporta, al fine di guarire le relazioni e stimolare

l'emancipazione, l'autonomia, imparando a sviluppare una cultura evolutiva del conflitto, nella capacità di stare nella relazione, imparando a gestire gli aspetti difficili, la perturbazione, il disagio, lo scontro, l'aggressività, recuperando un implicito codice paterno che conduca ad istanze regolative di normatività, promuovendo l'autonomia, ed aprendo ad una rivoluzione copernicana nelle relazioni umane, al di là dei miti ancestrali e arcaici dell'Edipo e delle paternità irrisolte, dettati da sorpassati approcci psicanalitici, al fine di recuperare nuove opportunità dalle dimensioni conflittuali dell'esistenza, dai contrasti interpersonali e intrapsichici, oltrepassando così gli ostacoli nel vivere la conflittualità come occasione di crescita, apprendimento e risorsa, nell'esigenza di intraprendere un percorso processuale di differenziazione ed individuazione, oltre la dimensione inconscia della memoria negativa dei conflitti collegati e rievocati dalle figure affettive primarie della vita infantile.

Il conflitto è uno straordinario strumento di autoregolazione per imparare a conoscersi, sviluppando, in occasionali cir-

costanze evolutive, competenze antinarcisistiche, contro le autoreferenzialità dell'armonia stereotipata e asfittica, della tirannia narcisistica, pervasiva nell'attuale dimensione sociale, che impedisce al soggetto di evocare ed affrontare i personali, più intimi e reconditi fantasmi interiori, più o meno inconsci e latenti, invece di svelare così la realtà potenziale del conflitto, vissuto come risorsa e non come istanza esperienziale patologica. Una citazione tratta da *Le città invisibili* di Italo Calvino, offre spunti per la costruzione di un'alternativa conflittuale possibile, imparando a leggere e a vivere il conflitto nell'epoché, nella sospensione del giudizio, per cercare un'adeguata distanza relazionale finalizzata all'apprendimento, alla comprensione dei personali "tasti dolenti", ossia strutture ideative interiori, collegate necessariamente ai vissuti psicologici, di cui costituiscono un condensato emotivo, evocato dalla storia di vita personale.

Nel "diario dei conflitti" è necessario liberarsi dal mito pedagogico della tempestività, contrapponendolo ad una cultura della distanza e della capacità di affrontare la dimensione

emotiva conflittuale, imparando dall'errore, dallo scarto, dall'imprevisto, in spazi di riflessione introspettiva, oltre le componenti subliminali e arcaiche, presenti nella relazione, che scatenano registri comportamentali impliciti e conflitti interpersonali e intrapsichici, collegati alla storia educativa del soggetto, alle aspettative, alle emozioni, alle contrarietà, ai passaggi di ruolo nella vita. L'Autore, allievo di Danilo Dolci, approfondisce l'efficacia dell'arte maieutica nei conflitti, per approdare ad un'epistemologia pedagogica, dove il conflitto si struttura come esperienza apprenditiva, per interiorizzare nuove misure relazionali e decisionali, condensate in una "grammatica dei conflitti", che ponga al centro del processo educativo e formativo la persona, le sue esperienze, la creatività, le dinamiche interiori, trasformando le contrarietà in risorse e considerando il soggetto come origine, motivo e fine del processo conoscitivo, per attivare processi cognitivi e apprenditivi, orientati sostanzialmente a rievocare vissuti ed emozioni che costruiscano persone pienamente realizzate, libere e felici.

Laura Tussi

Visita i nostri siti sempre aggiornati:

www.pellegrinieditore.com www.pellegrinilibri.it

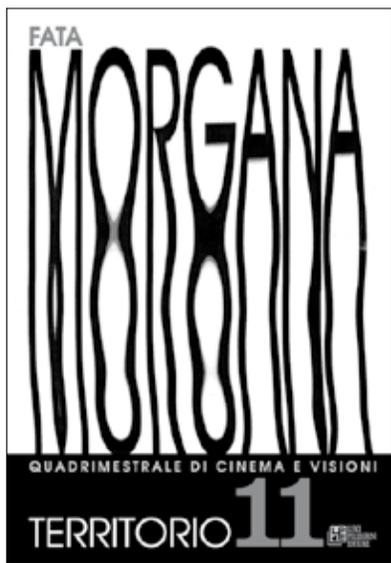
www.progettolegalita.org

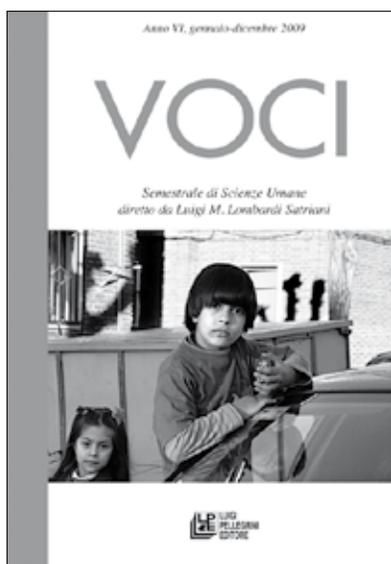
www.associazionegianfrancescoserio.it

qualeducazione@pellegrinieditore.it

g.serio@aliceposta.it

Gruppo Periodici Pellegrini





Stampato da
Pellegrini editore - Cosenza