

II.

GLI OBIETTIVI

7.

OBIETTIVI

Michele Pelleroy

1. Alcune distinzioni utili - 2. Il concetto di obiettivo - 3. Problematizzazione del concetto - 4. La definizione e la formulazione degli obiettivi.

1. Alcune distinzioni utili

L'azione educativa e pastorale, come ogni azione umana, è diretta a uno o più fini. Studiare i fini dell'educazione e della pastorale è compito della riflessione teoretica, sia filosofica che teologica.

Per quanto riguarda l'educazione, e d'ora in poi ad essa ci si riferirà, anche se il discorso può essere facilmente trasferito nel caso della pastorale, una voce apposita considera questi aspetti del problema *Educazione* [→ EDUCAZIONE]. Diverso è il carattere delle cosiddette *finalità istituzionali*. Si tratta di finalità che vengono privilegiate nell'ambito di una discussione generale dei fini educativi, scelta basata su una particolare visione dell'uomo, della società, dei loro bisogni e prospettive di sviluppo, e del compito e dello stile degli educatori. Nel caso della Congregazione Salesiana le finalità istituzionali sono determinate dalla tradizione salesiana interpretata e attualizzata dai Capitoli Generali. Il Capitolo Generale XXI dei Salesiani richiama, ad esempio, le tradizionali formule di fare « buoni cristiani e onesti cittadini », di tendere alla « sanità, sapienza e santità », e le interpreta nel contesto odierno. D'altra parte queste finalità assumono anche la caratteristica di principi procedurali, quando partendo dalle note espressioni « allegria, studio, pietà » e « ragione, religione e amorevolezza » vengono esplicitati principi di metodo e di stile educativo. Le finalità istituzionali che vincolano l'azione della Congregazione Salesiana sono un quadro di valori strutturato e coerente che esprime una scelta pedagogica precisa [→ SISTEMA PREVENTIVO].

Qualcosa di analogo, e perciò tendenzialmente elemento di conflitto, vale per le finalità istituzionali espresse dalla comunità civile nella quale si è inseriti. Ad esempio, nell'ambito delle istituzioni scolastiche, molte nazioni hanno un progetto educativo e didattico che si esprime per i vari ordini di scuole in finalità istituzionali abbastanza chiare e definite. Per poter operare all'interno di queste isti-

tuzioni promosse dallo Stato o dalle diverse comunità civili, occorre accettare e perseguire le finalità che tali organismi si sono dati. Altrettanto si può dire per la comunità ecclesiastica, quando essa elabora un progetto e un piano pastorale che vale per determinate istituzioni pastorali o educative.

L'espressione *obiettivi*, invece, viene qui intesa in riferimento a una particolare comunità che è chiamata, nella concretezza del tempo e del luogo in cui si trova, a elaborare un progetto educativo e pastorale. Gli obiettivi sono quindi intenti educativi, risultato di mediazioni operate tra le esigenze delle finalità istituzionali proprie della Congregazione Salesiana e della comunità civile ed ecclesiastica di appartenenza e la domanda educativa emergente nel gruppo di giovani per i quali intendiamo impegnarci.

2. Il concetto di obiettivo

In senso generico un obiettivo indica una mèta o riferimento intenzionale posto in maniera esplicita a un percorso o a un progetto. Non basta quindi un intento implicito, sempre presente nell'azione umana (*homo agitur propter finem*), occorre che esso assuma forma riflessa e comunicabile, anche se, forse, mai comunicata. In senso più tecnico (o tecnologico) la definizione può suonare in questo modo: *intento espresso in modo chiaro e non ambiguo, rispetto al quale è possibile decidere se un percorso o un processo è giunto al termine e/o è valido per giungervi*. Nel campo educativo (e pastorale) salesiano tale definizione va riferita al campo di intervento: *intento definito ed espresso in modo chiaro e non ambiguo da una comunità educativa salesiana, come riferimento esplicito per la progettazione, la conduzione e la verifica di un itinerario*.

È inerente quindi a questa definizione il processo decisionale attraverso il quale la comunità educativa giunge alla determinazione e alla formulazione delle mète da porre a fondamento dell'azione educativa volta a favore di un gruppo di giovani preciso. Tale processo si svolge tra due poli di riferimento fondamentali: le finalità istituzionali e i bisogni di educazione dei giovani. Le prime vanno lette e interpretate contestualizzandole alla cultura e alla condizione giovanile dell'ambiente in cui si opera, i secondi vanno rilevati nella maniera la più possibile fedele e rispondente al tipo di intervento prefigurato e quindi interpretati alla luce dei valori e delle finalità istituzionali contestualizzati. Si tratta di realizzare una vera e propria mediazione operativa tra un quadro ideale e una situazione reale, tra un dover essere e un dato di fatto. Questo lavoro consente anche di assegnare priorità tra i vari obiettivi. Da una parte infatti sono considerati i valori e le finalità educative secondo un ordine di im-

portanza dettato da considerazioni generali, dall'altro viene studiata la distanza o discrepanza esistente tra la loro presenza ideale nei giovani e la loro attuale presenza. Questo lavoro consentirà alla comunità la scelta e l'organizzazione degli obiettivi educativi.

Vale la pena qui di ricordare come in un progetto occorre tener presenti due tipi di obiettivi: quelli che presiedono all'intero impianto dell'iniziativa educativa e quelli che più specificatamente si riferiscono a una tappa o momento della sua realizzazione [→ ITINERARIO]. Gli elementi che permettono questa distinzione sono sostanzialmente di tre ordini. Il primo riguarda il contesto di riferimento, se cioè ci si rivolge alla persona considerata nella sua totalità o se invece si mira all'acquisizione di atteggiamenti, valori, conoscenze o capacità più particolari o settoriali. Il secondo si riferisce all'estensione temporale a cui fanno appello, e cioè il lungo termine, al limite tutto il processo educativo giovanile o la vita stessa, o invece un periodo più breve e controllabile. Il terzo ordine tiene conto del grado di specificità, di precisione e di verificabilità intersoggettiva che si vuole raggiungere.

Nell'ambito scolastico spesso i primi vengono denominati obiettivi educativi, mentre i secondi, obiettivi didattici. In altri campi si usa parlare di obiettivi educativi generali e, per i secondi, di obiettivi educativi specifici.

3. Problematizzazione del concetto

L'impianto educativo poggiato sul principio di progettazione è stato spesso contestato e, in particolare, sono state messe in discussione la definizione e la formulazione degli obiettivi dell'azione educativa. Si è insistito su ragioni che possono essere raggruppate in due aree fondamentali. Le ragioni della prima area mettono in risalto la fondamentale e irripetibile caratterizzazione dei diversi soggetti educandi. Essi portano in sé la memoria di storie differenti sia genetiche che culturali, hanno stati di motivazione e interessi divergenti: volerli tutti imbrigliare in un unico progetto e in un analogo percorso educativo significa da una parte misconoscere la realtà e la dignità delle singole persone, dall'altra esporsi a brucianti delusioni e fallimenti.

Le ragioni della seconda area partono dalla constatazione che è difficile prevedere in anticipo tutti i bisogni e le possibilità educative che durante l'attività formativa emergeranno. Essere prigionieri di un progetto prefabbricato rende ciechi e sordi a nuove istanze, a occasioni inaspettate, a nuove presenze e a nuove prospettive. Ciò che è veramente importante nel fatto educativo è l'attività e l'esperienza che viene proposta, che deve essere in sé carica di potenzialità e di valori in molte direzioni. Ciascun giovane le vivrà secondo il suo animo e la sua motivazione, le farà fruttificare secondo i propri

ritmi e il proprio stile, arricchendo se stesso secondo le proprie esigenze e prospettive. È qualcosa di analogo a quanto avviene in famiglia, dove non si elaborano progetti, non si determinano obiettivi esplicitamente espressi, ma nell'informalità della partecipazione e della comunicazione interpersonale si trasmettono idee, principi, orientamenti e si promuove l'interiorizzazione di valori e atteggiamenti. Il centro del problema è allora il sistema di relazioni vissuto e la realizzazione di attività e di esperienze ricche di significato, di stimoli e di gratificazioni personali [→ COMUNITÀ EDUCATIVA].

A questa serie di obiezioni si risponde generalmente con una molteplicità di argomentazioni. In primo luogo si afferma che il processo educativo della famiglia è diverso da quello promosso da altre istituzioni. Queste portano in sé già un orientamento e una scelta di finalità e di ragioni di presenza. Inoltre il loro tipo d'intervento è caratterizzato dall'intenzionalità e dalla sistematicità. *Intenzionalità* vuol dire che la comunità educativa non è costituita in quanto dato permanente, ma come mezzo transeunte di formazione in vista di specifici obiettivi di promozione umana e di crescita cristiana. La sua esistenza è legata a queste finalità e agli obiettivi che la incarnano nei tempi e nei luoghi. Ed essa è tenuta a verificare le ragioni e la validità della sua presenza. Essa non emerge come un dato necessario in sé, come la famiglia, la comunità ecclesiale, la comunità civile, bensì come una presenza valida e necessaria, in quanto rispondente a precisi scopi e significati per le tre comunità fondamentali.

La *sistematicità* indica che gli scopi e le ragioni di questa presenza vanno dispiegati nel tempo e realizzati nella storia in modo da poterne manifestare la bontà, l'efficacia e il valore di fronte alle famiglie, alla Chiesa e alla società civile. Da qui la necessità di predisporre, realizzare e valutare piani d'intervento educativo, comunicabili e di fatto comunicati.

Un secondo gruppo di argomenti mette in evidenza che non è possibile a una comunità di tale fatta agire senza elaborare una ipotesi educativa, che coinvolga sia nella sua definizione che nella sua realizzazione tutte le componenti interessate. Senza tale ipotesi si brancolerebbe nel buio e ciascuno andrebbe per la sua strada, magari contraddicendo quanto altri fanno. L'uso del termine *ipotesi* dice anche che il progetto concreto che viene definito e formulato e gli obiettivi in esso iscritti non hanno il ruolo di una camicia di forza o di una innaturale riduzione formalistica della complessità del fatto educativo, bensì che il progetto è il quadro dei valori contestualizzato e problematizzato e dei principi di metodo e di stile in rapporto ai quali ci si vuole riferire e che devono guidare l'azione quotidiana.

La loro traduzione in un piano concreto e in una programmazione particolareggiata deriva poi dall'esigenza di fornire una prassi e una

via concreta di traduzione pratica a quanto altrimenti rimarrebbe oggetto soltanto di pii desideri. Prassi e programmazione devono d'altronde continuamente e dinamicamente essere collegate con i risultati dell'azione educativa e con tutte le insorgenze anche inaspettate nelle quali ci si imbatte. Di qui la del pari continua e dinamica riconsiderazione e adattamento del progetto e del piano della sua realizzazione. Il ruolo e la funzione degli obiettivi possono quindi essere riassunti sotto quattro capitoli.

Il primo concerne la necessità, già accennata, di convergenza nelle iniziative educative delle azioni e intenzioni dei singoli e dei gruppi particolari. Nel caso di una istituzione esplicitamente legata a una tradizione e a un carisma specifico, come quella salesiana, va anche garantita l'autenticità e fedeltà sostanziale alle finalità istituzionali. È questo certo un problema complesso a causa del pluralismo culturale e ideologico presente [→ CULTURA → SOCIETÀ].

Un secondo capitolo riguarda la possibilità stessa di elaborare un itinerario educativo e una programmazione dei tempi, delle persone, dei luoghi e delle risorse. Gli obiettivi sono criteri di giudizio e di decisione nella predisposizione di percorsi educativi concreti. Senza di essi è ben difficile riuscire a trovare e a selezionare quanto è necessario, o anche solo utile, alla realizzazione dell'impresa educativa che la comunità vuole sviluppare.

Il terzo capitolo si riferisce alle questioni di comunicazione. Comunicazione tra gli educatori e le famiglie, tra le comunità educative e le altre comunità (civile, ecclesiastica ...). I giovani da una parte debbono poter partecipare alla definizione degli obiettivi, a mano a mano che l'età e la maturazione personale li rendano capaci di giudizio e di discernimento (sarebbe ben strano che i primi interessati al processo formativo venissero esclusi da questo momento decisionale), dall'altra debbono essere informati sia all'inizio sia costantemente circa gli intenti che guidano l'azione e l'impegno educativo dell'istituzione.

Il quarto capitolo è connesso con i primi. Gli obiettivi educativi sono l'orizzonte di valori concreto entro il quale la comunità educativa cammina. Costantemente quindi ci si dovrà confrontare con essi per verificare se le iniziative, il clima, i rapporti, le scelte, i risultati, sono con essi coerenti o se invece se ne discostano più o meno fortemente e per quali cause. Questa valutazione continua è in primo luogo compito dell'educatore singolo, che dovrà sistematicamente compiere accurate revisioni del proprio atteggiamento, del proprio stile di rapporto, delle proprie modalità d'intervento, dei contenuti che egli cerca di trasmettere e del modo con cui lo fa; quindi del gruppo degli educatori, che insieme dovranno compiere periodicamente analoghe revisioni. Anche gli allievi, se disporranno di questo quadro intenzionale, saranno portati a una più attenta autovalutazione dei propri comportamenti e della propria crescita

personale, e potranno anche richiamare nei modi e nei tempi opportuni gli educatori stessi alla loro coerenza. Infine le altre comunità, familiare, civile e ecclesiastica, potranno sia in positivo sia, se necessario, in negativo avere parametri di giudizio circa l'attività educativa dell'istituzione.

4. La definizione e la formulazione degli obiettivi

Si è già detto qualcosa sulla definizione degli obiettivi educativi da parte della comunità educativa. Certamente questa è un'impresa che porta in sé qualche difficoltà e può risultare carica di tensioni. In essa infatti si possono mettere a nudo differenze anche notevoli, se non insanabili, di concezioni dell'uomo e della società, di senso e prospettiva dell'azione educativa e pastorale, d'interpretazione e attualizzazione del carisma e del sistema educativo di Don Bosco, di comprensione dei problemi dei giovani e di disponibilità a rispondere ad essi in maniera seria e aggiornata, ecc. La definizione degli obiettivi educativi è infatti, se realizzata come autentica risposta al bisogno di educazione dei giovani, un'attenta, ma mai definitiva mediazione tra molte esigenze: le finalità istituzionali e i valori che esse racchiudono, la condizione giovanile e sociale dell'ambiente in cui si opera, la situazione dal punto di vista culturale, fisio-psichico e spirituale dei giovani presenti, le esigenze morali, religiose, culturali e professionali e di capacità di uso del tempo libero, richieste dalla società in evoluzione. Questo lavoro implica da una parte competenze specifiche nella raccolta delle informazioni, nella loro interpretazione, nella loro integrazione e sintesi operativa, ma anche l'accettazione inequivocabile della partecipazione e della corresponsabilità e della pluralità delle competenze. Un progetto è una risposta propositiva che indica un cammino orientato a mete condivisibili e comprensibili.

D'altra parte perché, una volta giunti, anche se faticosamente, a un'intesa sugli obiettivi, questi possano essere veramente il polo di riferimento di cui si è detto nel punto precedente occorre che siano formulati in modo opportuno. Questo implica il passaggio da un'espressione orale a un'espressione scritta e quindi un'accentuazione della componente analitica e discorsiva rispetto a quella globale e operativa. L'esigenza di mettere per iscritto gli intenti del nostro lavoro aiuta però anche a capire meglio quanto è stato oggetto di negoziazioni nel dialogo vivo. Ma negoziare con un testo è diverso dal discutere con persone. Il pericolo è che le esigenze di una corretta e valida formulazione scritta tendano a occupare talmente il tempo e le energie da creare quasi un'ondata di rigetto nei riguardi di questo compito, rendendo vana gran parte della fatica precedente. Per un aiuto in vista del superamento di questo pericolo ecco alcuni suggerimenti.

In primo luogo occorre distinguere tra le diverse iniziative e le differenti opere nelle quali si agisce. Un conto infatti è quanto viene sviluppato all'interno di una scuola, un altro ciò che deve essere predisposto in un gruppo giovanile di animazione liturgica, un altro ancora in un'organizzazione sportiva. Il tipo di attività, i contenuti educativi che da essa vogliono essere trasmessi o fatti sperimentare o interiorizzare, il grado di formalità e sistematicità che essa richiede o sopporta, il numero dei giovani, degli educatori e dei collaboratori in essa impegnati, sono tutti elementi da considerare per decidere a quale livello di precisione e di dettaglio conviene esprimere gli obiettivi educativi e pastorali che si vogliono raggiungere. Comunque alcune caratteristiche risultano abbastanza *comuni*.

La prima è resa più chiara evidenziando un errore o almeno una improprietà spesso riscontrata. Più che ciò che ci si attende come risultato del processo educativo dei giovani, viene espresso infatti ciò che deve fare l'educatore. Nella tradizione salesiana alcuni principi di metodo e di stile di rapporto educativo inglobano valori tali da farli assurgere a finalità istituzionali, ma, nella formulazione degli obiettivi, si devono evidenziare gli effetti che, attraverso questa impostazione, vogliamo raggiungere. In altri termini vanno esplicitate le qualità, gli atteggiamenti, le conoscenze, le capacità, che al termine dell'itinerario educativo dovrebbero possedere i giovani in modo sufficientemente stabile e convincente. Un'utile chiarificazione viene dall'indicare anche gli indizi o gli indicatori (comportamenti, condotte, tipi di scelte, sensibilità, percezione di sé e degli altri, motivazioni e disponibilità a impegnarsi, ecc.) del loro conseguimento. Ciò facilita la scelta dei mezzi di verifica e di valutazione. Non va quindi scritto ciò che noi educatori abbiamo intenzione di fare, ma ciò che alla fine del nostro lavoro dovrebbero sapere, saper fare o saper essere i giovani stessi. Questo facilita l'attenzione alle reali condizioni e disponibilità dei giovani, favorisce il centrare l'iniziativa su di essi, tenendo conto del loro stato di preparazione e di motivazione, evita la facile illusione di chi, un poco burocraticamente, afferma: « Io ho fatto tutto quello che dovevo fare; se loro non ne hanno tratto vantaggio, peggio per loro ».

Una seconda caratteristica degli obiettivi è anch'essa evidenziabile tramite una frequente improprietà: indicare puramente e semplicemente il contenuto educativo. Ciò può capitare assai facilmente sia nell'attività pastorale sia in quella educativa e didattica. Spesso infatti ci si limita a enunciare valori, conoscenze, argomenti di studio, ecc., senza enucleare le modalità attraverso le quali la loro acquisizione o interiorizzazione si potrà manifestare. È vero che non sempre alcune qualità più profonde e interiori dell'uomo mal si possono cogliere dai soli comportamenti esterni, ma è anche più strano che esistano dimensioni interiori che non appaiano mai nella comunica-

zione e nell'azione esterna. Lo stesso Signore Gesù Cristo disse: « Ex fructibus eorum cognoscetis eos ».

Quanto al grado di precisione di specificità che si deve raggiungere, ciò dipende, come già detto, dall'ampiezza d'impegno educativo considerato (sia dal punto di vista temporale, sia da quello delle dimensioni educative considerate). Se si progetta un'iniziativa che si svolge nell'arco di un anno o più, che coinvolge giovani di varia età, che considera la totalità della persona, è evidente che non si potrà giungere a esplicitazioni troppo peculiarmente definite. Ma se l'arco d'intervento è di giorni o mesi, se il gruppo dei giovani è ristretto e omogeneo, se la dimensione educativa è precisa (un aspetto della formazione culturale o professionale, una o poche componenti dell'educazione morale e religiosa, uno o più aspetti dell'educazione sportiva) è evidente la possibilità e la necessità di scendere nei dettagli. In quest'ultimo caso anche la possibilità di valutare in modo pertinente, valido e convincente aumenta in modo notevole. Sempre nel caso di questi obiettivi più specifici (come si è detto, nel caso scolastico essi vengono anche detti didattici) si possono aggiungere altri elementi per una loro corretta formulazione. In primo luogo va espressa la prestazione finale che i giovani dovranno essere in grado di esibire. Essa va espressa mediante un verbo che non si presti a molte interpretazioni (come sapere o apprezzare o capire), bensì sia specificatamente riferito all'azione, alla parola o al gesto che il giovane deve saper produrre. In secondo luogo devono essere indicate le condizioni nelle quali il giovane realizzerà questa prestazione e cioè se da solo o in gruppo, con quali risorse materiali e strumentali, ecc. Infine andranno esplicitati il livello della prestazione che consideriamo necessario per affermare che gli obiettivi sono stati raggiunti (tempo massimo da impiegare, caratteristiche del risultato della prestazione come numero massimo di errori consentiti, elementi che devono essere presenti, ecc.).

BIBLIOGRAFIA

- DE CORTE E. et alii, *Les fondaments de l'action didactique*, Bruxelles, De Boeck, 1979.
- DE LANDSHEERE V. e G., *Definire gli obiettivi dell'educazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1977.
- GAGNÉ R.M. - L.J. BRIGGS, *Principles of Instructional Design*, New York, Holt Rinehart & Winston, 1979.
- GIANNATELLI R. (Ed.), *Progettare l'educazione oggi con Don Bosco*, Roma, LAS, 1981.
- PELLERÉY M., *Progettazione didattica*, Torino, SEI, 1979.
- PELLERÉY M. (Ed.), *Progettare l'educazione nella scuola cattolica*, Roma, LAS, 1981.

8.

UOMO

Carlo Nanni

1. Importanza di questo tema in un progetto - 2. L'immagine dell'uomo moderno - 3. L'uomo post-moderno - 4. Tra pluralismo e riduzionismo antropologico - 5. Idea, progetto, modello, tipo - 6. Quale modello d'uomo? - 7. Dal progetto-uomo agli obiettivi.

1. Importanza di questo tema in un progetto

Non esistono prassi o tecniche educative che siano del tutto neutre. L'attività educativa e scolastica come quella catechetica e pastorale non avvengono mai a mente « pura », senza idee, ma sempre secondo certi quadri di riferimento più o meno coscienti, più o meno chiari, più o meno organici, ma sempre in ogni caso presenti.

Ogni educazione ha una soggiacente visione del mondo e della vita che incide profondamente nel determinare quelle che sono le finalità, i contenuti, le metodologie e le tecniche educative, così come il rapporto educativo e l'organizzazione sociale dell'educazione.

Per salvarsi dai guasti dello spontaneismo e per vincere i limiti del burocraticismo della scuola tradizionale, in questi ultimi anni si è ricercata nella programmazione e nella riforma dei curricoli l'uscita di sicurezza dai mali che affliggono, da sempre e presentemente, l'educazione.

Tutti hanno fatto e fanno programmazione: nelle scuole, nei convitti, nelle comunità, nelle parrocchie, ecc.

Tuttavia anche la programmazione — quando è riuscita ad andare in porto — spesso è scaduta in forme troppo tecnicistiche o funzionali allo « status quo », senza o con poco respiro e prospettiva.

In questi anni d'altra parte si è fatta più evidente la crisi che ha investito ogni ambito dell'esistenza, mettendo forti dubbi su qualsiasi strumentazione puramente tecnica. La frammentazione dell'esistenza, il malessere soggettivo che ha messo in questione l'identità personale e culturale, la massificazione dell'esistenza, le rinnovate forme di alienazione nel lavoro e nei rapporti interpersonali e sociali, la perdita del senso della totalità e di un quadro unitario di valori: sono mali che hanno colpito un po' tutti, ma certamente in primo luogo chi è soggetto di educazione o in età evolutiva. Sono pure

davanti agli occhi di tutti il perpetuarsi o il riprodursi di imprese di dominazione imperialistica, economica, politica, civile, culturale. Il richiamo all'umano, come all'ultima spiaggia, si è fatto sempre più grande, mentre se ne va facendo sempre più problematica la consistenza di fatto.

In questo clima si è reso sempre più evidente che una programmazione educativa la quale non riesca a rispondere a questi grossi problemi rischia di ridursi ad un gioco formalistico, astratto e crudele.

D'altra parte si è fatta sempre più chiara l'idea che la comprensione dell'educazione e del ruolo degli educatori dipende in gran parte dall'idea che ci si fa dell'uomo e del suo destino. Ad essa si chiede di fornire i quadri di riferimento e gli orizzonti di senso del progetto e dell'azione educativa. Qualcosa di simile va detto per ogni attività catechetica e pastorale: come si potrà evangelizzare e approfondire l'annuncio se non si conosce e non si comprende il contesto umano che ci circonda? Se non si percepisce il clima e le tendenze antropologiche dell'ambiente?

Ma i problemi cominciano subito: 1) quando si voglia scendere a determinare *quale* idea di uomo si debba tener presente; 2) quando si voglia *incarnarla* concretamente nel progetto.

Le cose si complicano nell'attuale stato di crisi dei grossi sistemi filosofici e nel sempre più vasto pluralismo culturale e ideologico, all'interno di una stessa scuola, di una stessa comunità, di uno stesso gruppo, ecc.

2. L'immagine dell'uomo moderno

Se è difficile arrivare ad una precisa e univoca idea d'uomo, è certo molto più agevole indicare i tratti fondamentali di quella che potremmo dire l'immagine dell'uomo moderno, cioè la rappresentazione mentale secondo cui l'uomo vede, pensa se stesso e prospetta la sua esistenza nel mondo e nella storia.

La coscienza moderna è indubbiamente molto sensibile agli aspetti di costruttività, di storicità, di socialità, di operatività, di sviluppo presenti nell'esistenza umana.

Le trasformazioni economiche e politiche conseguenti alla cosiddetta rivoluzione industriale, le conquiste della scienza e della tecnica, lo sviluppo prorompente delle tecnologie, le lotte sociali e civili, l'emergenza di nuove classi nella vita politica hanno portato l'uomo moderno ad una nuova coscienza di sé e delle proprie capacità di modificazione del reale attraverso l'azione individuale e collettiva, sorretta dalle forze della ragione.

Rispetto alle età precedenti l'uomo moderno si è visto e si è prospettato come centrato su se stesso, non tanto su Dio o sull'uni-

verso. Si è parlato per questo di « uomo copernicano », nel senso che l'uomo si veniva a porre come centro solare attorno a cui veniva a ruotare tutto il resto.

Posta piuttosto in ombra la dimensione creaturale e quella di particella dell'universo, l'uomo ha esaltato la sua qualità di soggetto e di costruttore del suo destino attraverso la sua propria azione e l'energia pratica della sua razionalità: *homo faber* e non esecutore o fruitore di un mondo o di un ordine già dato, già determinato. In questa linea si è spesso arrivati a mettere tra parentesi ogni senso dei limiti, dell'errore, dello scacco, della colpa, o anche del diverso, dell'altro, dell'oggettualità delle cose, delle strutture, delle leggi, dell'istituto.

Una tale immagine di uomo, seppure non sempre organicamente, è stata assunta e rinforzata dalle grandi ideologie che percorrono, guidano o per lo meno sostengono la prassi sociale e politica delle nazioni e dei gruppi all'interno delle singole società, offrendo ad esse coerenza, giustificazione razionale, prospettive e linee d'azione.

Ad esse ha infuso vigore, forza, potenza persuasiva, qualità attrattiva e coagulazione veloce di consensi, dando loro il crisma delle ideologie forti e delle filosofie vincenti.

Negli anni trascorsi quest'immagine d'uomo si è riproposta secondo due versioni principali: una che si affidava piuttosto alla potenza della scienza, della tecnologia, della produzione economica lasciata al libero gioco delle regole di mercato, l'altra che invece sottometteva il tutto al preventivo cambio politico strutturale.

La prima tendenza si è ritrovata nell'ideologia dello sviluppo o del progresso; la seconda nell'ideologia del cambio, affidata alle nuove classi e ai nuovi soggetti storici (variamente identificati nel proletariato, nei popoli del terzo mondo, nei giovani, nelle donne, negli emarginati, ecc.).

In entrambi i casi — come il pensiero religioso ha sottolineato — si è avuta una sorta di religione secolarizzata e una fede laica, fiduciosa e tutta protesa verso un illimitato progresso, unicamente fondata sulle leggi della scienza o della natura, aperta a orizzonti di liberazione e di felicità per tutti, in un ipotetico « regno di libertà », in cui l'uomo, finalmente affrancato da ogni feudalesimo esteriore e interiore, potesse avviarsi verso l'assoluta e plenaria espansione e realizzazione di vita.

3. L'uomo post-moderno

Come si è accennato in precedenza, in questi ultimi anni, questa stessa immagine di uomo è stata avvolta nella crisi che ha preso tutti gli ambiti dell'esistenza personale e sociale, sia a livello di strutture e di attuazione, sia a livello di coscienza e di ideazioni.

A livello propriamente antropologico si è anzitutto risentito il contraccolpo del tracollo dell'idea di uno sviluppo illimitato. I limiti dello sviluppo si sono mostrati repentinamente ma drasticamente. Non meno pesante è stato l'effetto della caduta verticale dell'idea del cambio rivoluzionario.

Ma oltre a ciò si è avuta come una erosione dall'interno, ad opera di quelle tendenze di pensiero strutturalista, radicale e nichilista che hanno messo in crisi i concetti stessi di razionalità, di soggettività, di progettualità su cui si fondava l'immagine dell'*homo faber*.

L'uomo è stato visto in balia di strutture e di processi anonimi, che lo sorpassano da ogni dove. Errato oltre che irrealistico è apparso ogni tentativo di uscire fuori o ergersi al di sopra della « ferrea necessità » che avvolge l'uomo. La libertà non è niente più che un mito vano e infondato, come dicono gli strutturalisti.

La fede nelle capacità progettuali umane non solo non trova riscontro nella realtà, ma non può neppure reggersi sulle certezze della razionalità, incapace di raggiungere fondazioni consistenti o inseguire mete sicure.

La proclamazione nietzschiana della morte di Dio (vista non tanto come negazione ateistica, quanto piuttosto come affermazione della fine di ogni absolutezza e di verità o valori eterni ed immutabili) è fatta riecheggiare dai nichilisti agli orecchi dell'uomo contemporaneo.

La soggettività umana stessa si sgretola sotto gli occhi di quella che generalmente è detta « cultura radicale ». L'uomo è ridotto ad un gioco pirotecnico di pulsioni e di bisogni, che atomizzano l'esistenza individuale e collettiva. Una razionalità immanente alla storia, così come una normatività oggettiva della natura sono considerate assolutamente impensabili.

Al limite l'uomo viene paragonato al rizoma, pianta senza radici e senza fusto, dalle diramazioni clandestine e dagli sviluppi sotterranei. E l'esistenza collettiva è simile a quella di un formicaio in cui ogni individualità è come dominata da un incessante dinamismo che la supera e che si riproduce oltre ogni mutilazione o eliminazione di questa o quella individualità.

Allo stesso modo, rifiutata ogni fondazione razionale e ogni collegamento rigido alla tradizione o ogni tentativo di riduzione ad unità organiche, l'esistenza è vista come incessante e libera produzione dei bisogni e dei desideri che liberano dis-organicamente la molteplicità spontanea dei bisogni.

A conclusioni non dissimili sostanzialmente arrivano coloro che, prendendo sul serio la « sfida » dell'attuale sviluppo tecnologico, non vedono altro sbocco di futuro per l'uomo che il rifiuto dell'umanesimo tradizionale e la cibernetizzazione dell'intera esistenza individuale e sociale. Occorre andare « oltre la dignità e la libertà » (come insinua il titolo di un volume di F.B. Skinner, psicologo e pedago-

gista americano, edito nel 1971 e subito diventato un « bestseller ») e affidarsi ad un controllo e uso regolato delle informazioni. Nulla va lasciato al caso, alla fantasia, agli umori del momento. Tutto va precisamente determinato e computerizzato, in modo da evitare errori e sprechi così come disordini sociali e sofferenze personali.

In conclusione, pur dalle diverse prospettive sembra delinearsi sempre più nettamente un'immagine di uomo che, se non può dirsi del tutto opposta, certo è per tanti versi diversa da quella dell'uomo moderno. Per tali motivi sono sempre più quelli che parlano di « uomo post-moderno », cioè di un'immagine di uomo in cui è fatto spazio alla differenza, all'alterità, al limite, a vie alternative di emancipazione e di liberazione. In ogni caso la crisi è vista come passaggio per ogni itinerario umano futuro.

4. Tra pluralismo e riduzionismo antropologico

A loro modo la crisi e i movimenti di pensiero che si sono mossi « realisticamente » entro di essa hanno dato voce e vigore a istanze umane irrinunciabili, piuttosto mortificate nel recente passato o poco considerate nelle immagini di uomo prevalenti: le istanze dell'individualità e dell'interiorità personale o delle relazioni interpersonali e amicali, rispetto all'invadenza del pubblico, del politico, dell'ideologico o del cosiddetto oggettivismo scientifico; oppure le istanze del mondo emozionale e inconscio, rispetto ad una rigida e astorica supremazia di una coscienza e di una razionalità troppo « chiare e distinte », fonti e vittime, allo stesso tempo, di spinte autoritarie, repressive e anti-emancipatorie.

D'altra parte queste stesse espressioni di pensiero sembrano spesso assumere un carattere di costruzioni reattive, soprattutto quando tendono a proporsi come asserzioni apodittiche e totalizzanti.

In tal modo ricalcano, seppure in senso diametralmente opposto, gli errori di cui accusano le ideologie forti del recente passato.

E ciò perché, pur spiegando il reale, non spiegano *tutto* il reale.

Infatti il loro fissarsi sulle urgenze del presente rischia di far perdere di vista l'insopprimibile dimensione di passato e di futuro pur esistenti nel presente e nel vissuto.

Allo stesso modo l'impietosa messa a nudo dei limiti umani può portare a misconoscere le reali capacità e potenzialità delle libere decisioni volontarie per quanto si voglia ristrette e « sotto condizione », i movimenti attivi dello spirito individuale e collettivo, della memoria del singolo e delle collettività, della fantasia progettuale e creatrice di ognuno e di tutti, della conoscenza veritativa e delle forze d'amore, che si rivelano spesso alla prova dei fatti come serbatoi di energie superiori ad ogni previsione.

Così ad insistere troppo nel dare « la parola alle cose » esistenti e non alle vane conclamazioni ideologiche, si può finire con il negare anche i movimenti « oltre » l'esistente che pure si trovano nel reale, almeno a livello esigenziale.

Da questo punto di vista il pensiero cristiano, alla luce della visione biblica dell'uomo « immagine di Dio » e dell'umanità rinnovata nel Cristo, ha fortemente criticato le immagini di uomo emergenti nell'età moderna e contemporanea: sia quella liberal-borghese, che sta alla base dell'ideologia del progresso, sia quella del socialismo scientifico e emancipatorio, che sta alla base dell'ideologia del cambio, sia quella del pensiero negativo e radicale, che sembra stare alla base della cosiddetta cultura radicale. Esse infatti sembrano affette da un forte tasso di riduzionismo antropologico, che mal corrisponde all'ampiezza di possibilità della condizione umana attuale.

L'uomo rischia di essere chiuso dentro l'ambito del mondo e del tempo, e la sua esperienza circoscritta entro i termini delle relazioni inter-umane, della vita sociale, del rapporto con la natura, dei processi culturali (storicismo). La sua liberazione è fatta coincidere quasi totalmente con gli aspetti economici, sociali, politici (materialismo) e la sua felicità — se e nella misura in cui è dato conseguirla — sembra essere quasi tutta compresa nei limiti dell'autorealizzazione storica.

D'altra parte, come si è visto, sono facili gli sbilanciamenti o le esorbitanze verso forme di affermazioni unilaterali.

Ne consegue la necessità di una somma cautela in ogni affermazione sull'uomo. È importante quindi nella formazione di un preciso quadro di riferimento per l'azione educativa tener presenti alcuni criteri di fondo.

Ciò che colpisce di più nell'uomo-individuo e collettivo è la complessità, nell'essere e nell'operare; ma insieme una fondamentale unità e continuità, ricca di articolazioni e espressioni (pur nel bagaglio, più o meno abbondante di contraddittorietà, di scompensi, di disarticolazioni, di squilibri, ecc.).

Espressione cospicua di questa irriducibile e ineliminabile complessità sono i diversi tentativi di determinazione per affermazioni antinomiche o per aspetti complementari (io/me; essere/coscienza; oggettività/soggettività; essenza/esistenza; uomo/universo; individuo/società; libertà/necessità; materia/spirito; temporalità/eternità; anima/corpo, ecc.) o anche per paradossi o negazioni.

Da ciò il primo e basilare criterio: è necessario assumere un'immagine di uomo che tenga conto di tale complessità, contraddittorietà, unità, storicità, impegno di realizzazione: i dati dell'esperienza comune costituiscono il punto di partenza a cui si dovrà ritornare e con cui ci si dovrà confrontare dopo ogni costruzione teorica.

Il secondo criterio è un po' corollario del primo: non bruciare tale complessità attraverso affermazioni riduttivistiche.

Ciò è particolarmente importante in sede educativa. Se è vero infatti che l'immagine dell'uomo si rispecchia nella concezione che si ha dell'educazione, sarà pure vero che ad un'immagine riduttiva dell'uomo seguirà facilmente una concezione distorta dell'educazione, ridotta di volta in volta ad esempio, a puro allevamento e addestramento, da certe forme di radicale biologismo antropologico; ad addestramento e apprendimento, da certe forme di radicale comportamentismo o fenomenismo; ad educazione intellettuale, da certe forme di razionalismo; ad educazione morale o forme di pietismo pedagogico, da certe forme di spiritualismo o idealismo; ad educazione sociale o a semplice socializzazione, da certe forme di sociologismo; a puro decondizionamento psicologico ed ambientale, da certe forme di radicale spontaneismo psicologico.

Infine un terzo criterio, consistente nell'affermazione di un legittimo pluralismo nel sistemare, organizzare, interpretare questi fondamentali dati dell'esperienza comune in modelli antropologici particolari; sempre e in ogni caso soggetti alle regole della « criticabilità » propria delle costruzioni teoriche (basata sull'incontraddittorietà interna; sulla capacità di rendere conto della problematica di partenza; su una fondazione sorretta da evidenza empirica e/o razionale; sulla capacità di reggere al confronto e alla prova dei fatti, tenendo conto delle conseguenze che ne discendono).

È infatti evidente che la costruzione di una visione antropologica è sempre in qualche modo conseguente ad un processo ermeneutico in cui entrano in gioco, più o meno fortemente, sia il mondo delle precomprensioni soggettive sia le attese nei confronti della realtà, così come essa è colta e così come si desidera che essa sia.

5. **Idea, progetto, modello, tipo**

Prima di proseguire il discorso conviene fare qualche precisazione.

Quando diciamo *idea* facciamo riferimento all'attività umana del vedere, del contemplare, del cogliere razionalmente le caratteristiche essenziali di una qualche realtà: nel nostro caso, dell'uomo. Con il termine *progetto* si fa invece riferimento all'operare, all'agire, al fare, al produrre. Quando infatti diciamo *progetto*, indichiamo dal punto di vista contenutistico un qualcosa da realizzare, da costruire nella realtà in risposta a bisogni, esigenze, domande, *necessità* reali e sulla base di una visione orientante, di un quadro di riferimento, di un'idea, appunto: il tutto organizzato in un costrutto logico e razionale, esprime globalmente l'ipotesi che s'intende seguire in vista del conseguimento efficace di ciò che costituisce il traguardo dell'azione individuale e collettiva. Un progetto quindi comporta, più concretamente, l'indicazione specificata dei fini, dei contenuti, dei

mezzi, delle strategie, degli strumenti di controllo e di verifica, ecc. [→ PROGETTO EDUCATIVO].

A monte, poi, un progetto suppone l'analisi della « domanda » e la diagnosi della situazione, prim'ancora che si dia corso alla prospettazione congetturale di ciò che s'intende fare. Analisi, diagnosi, programmazione non avvengono senza una visione teorica.

Talora questa visione teorica è allo stato informe. Sta sullo sfondo, senza emergere coscientemente. Ma per lo più nel progettare facciamo riferimento, più o meno esplicitamente, a *modelli teorici*, culturalmente *determinati*.

Un modello, come si sa, è una costruzione mentale che organizza i dati dell'esperienza in una forma unitaria e organica, a spese di una certa semplificazione della complessità reale e attraverso il privilegiamento di certi aspetti piuttosto che di altri: con lo scopo di servire alla rilevazione oppure all'interpretazione o all'applicazione di qualcosa. È in ogni caso uno strumento operativo: non ha pretese di assolutezza o di rispecchiamento perfetto della realtà. Ma di adeguatezza e di efficacia sì.

Come la lingua mi serve per esprimere e comunicare la mia intuizione permettendo la parola, così il modello mi serve per avere un riscontro « oggettivo » e « definito », che — quando voglio vedere, giudicare, agire — non mi lasci nel vago e nell'indeterminato. Mi dà un'« immagine » della realtà, se non la realtà stessa, in presenza.

Dopo Max Weber, nel linguaggio ordinario, si parla pure di *tipo*, ad indicare un costrutto mentale che ha scopi di classificazione e unificazione nella dispersione complessa dei dati di esperienza. Talora tradisce l'inconfessata impossibilità di giungere ad *un* concetto unitario. In Max Weber c'è forse anche una certa vena di generale relativismo. In ogni caso spesso il « tipo » viene quasi ad essere assimilato ad un modello ad alto grado di generalizzazione.

È ovvio che, nel nostro caso, tutto il discorso va riferito alla realtà dell'uomo e alla difficoltà di determinarsi in proposito. È difficile infatti « definire » una realtà, come l'uomo, che è sempre dato e compito, realtà e progetto, problema e mistero, soggetto e oggetto, libertà e determinatezza, individualità e collettività, privato e pubblico, personale e politico, ecc.

6. Quale modello d'uomo?

D'altra parte, la prospettiva educativa sembra indicare delle preferenze tra modelli d'uomo possibili. In questa linea non sembrano sufficienti dei *modelli di uomo di tipo speculativo-essenzialista*, tesi esclusivamente a svelare l'essenza dell'uomo e che parlano di lui quasi solo in termini di qualità costitutive e determinanti (= in-

telligenza, libertà, spiritualità, ecc.) o di dimensioni fondamentali (= individualità, socialità, politicità, autotrascendenza, ecc.), o del suo « statuto soprannaturale » (grazia e peccato, virtù teologali, ecc.).

Una tale antropologia in chiave di *natura*, di essenza profonda, rischia di lasciare un po' all'oscuro gli aspetti di crescita e di sviluppo dell'essere umano. L'essenza sembra mettere tra parentesi la fundamentalità dell'esistenza. Lo sguardo eterneale con cui è visto l'uomo rischia di bruciare, in una statica perennità, il farsi e la dialettica del divenire umano nel mondo con gli altri, nella storia della salvezza che costruisce e aspetta i cieli nuovi e la terra nuova.

Ma *neppure sembra sufficiente*, nell'orizzonte dell'educazione, *una visione dell'uomo di tipo esperienziale-relazionale*, volta a determinare le condizioni di possibilità di un'esistenza autentica (= l'uomo visto come realtà misteriosa, soggettività situata, intersoggettiva, libertà condizionata, tesa alla ricerca di senso).

Quest'antropologia in chiave di *intersoggettività* rischia di trascurare per un verso la « materialità » delle strutture e dei contesti in cui l'esistenza si pone e per altro verso di trascurare troppo la consistenza sia del super-individuale e del sociale sia le radici essenziali della soggettività che si mette in relazione con gli altri nel mondo, esistendo e autenticandosi.

Alla luce delle necessità educative (della domanda attuale di educazione), sembra necessario mettersi piuttosto in una *prospettiva storico-prassica*, che pensa l'uomo in termini di soggetto e popolo, di uomo e donna che è e si fa persona, libertà, storia, cultura, civiltà, in e mediante l'attività comune di trasformazione della realtà concreta in cui ci si trova a vivere, fatta anch'essa in tal modo partecipe dello stesso processo di emancipazione e di liberazione.

È evidente che in tale prospettiva è prioritaria l'analisi delle situazioni concrete in cui l'umanità si trova a vivere.

Il *riferimento ultimo*, la pietra di paragone, è *l'uomo reale*, non, in primo luogo almeno, *l'idea* d'uomo e neppure la *natura* umana o l'uomo *in generale*, ma la persona concreta, materialmente individuata, cronologicamente datata, geograficamente ubicata.

Anzi il rimando è ai *gruppi sociali*, in cui la persona è storicamente inserita. Essi sono da identificarsi, di volta in volta, all'interno di più vasti sistemi sociali, economici, politici, culturali determinati. Così, ad esempio, dal punto di vista civile e politico il riferimento ultimo sarà la democrazia reale, non solo — anche se non senza — quella giuridica; democrazia sostanziale, non solo formale. Dal punto di vista catechetico-pastorale sarà invece la situazione concreta in cui il cristiano, persona e comunità, vive la sua chiamata alla vita e alla salvezza in Cristo. Dal punto di vista più specificamente educativo sarà lo storico processo volto all'acquisizione di capacità di decisioni responsabili da parte del concreto uomo-educando.

In questa concezione *dinamica* le due prospettive precedenti vengono assunte come fondamento e orizzonte di marcia della prassi storica e con funzione di provocazione critica nei confronti della realtà esistente, soprattutto nelle sue tensioni e carenze, o, come non troppo correttamente si dice, nelle sue contraddizioni.

La dimensione storico-situazionale (= l'uomo come effettivamente è) è messa a nudo dalla luce della prospettiva ideale (l'uomo « essenziale » e l'uomo « relazionale »), innescando il processo dell'azione, sorretta dalla visione delle proprie *possibilità* e del proprio *senso* ultimo.

È appena da notare che l'educazione rientra come forma specifica di questa prassi storica di promozione umana, con caratteristiche sue proprie, come altrove si è detto [→ EDUCAZIONE].

In sede educativa è importante ricordare che *questa qualità di soggetto*, di persona che si fa e si costruisce nel vivo della vicenda storica comune, è *attributo fondamentale del bambino, del ragazzo, dell'adolescente, del giovane*, seppure a livelli minimali e, per così dire, « aurorali »: da far crescere, sviluppare, sostenere, promuovere, arricchire, coltivare, correggere, educare in una parola. Ma in ogni caso è chiaro che « l'umano » non è mai pura merce d'importazione sul loro terreno.

7. Dal progetto-uomo agli obiettivi

Un progetto-uomo non interpella solo l'educazione per la sua realizzazione. Oltre e in concomitanza all'azione educativa, occorre l'azione economica, politica, culturale, religiosa. Allo stesso modo l'idea di uomo non è per sé un « prodotto compiuto », direttamente fruibile dall'educazione.

Perché lo sia, sono da apportare una serie di aggiustamenti del tiro, e sarà da portarsi a distanze più ravvicinate che non siano quelle dell'uomo in generale.

Bisognerà in primo luogo considerare le molteplici e articolate possibilità di attacco all'azione educativa: l'*educabilità*, non in genere, ma nelle sue articolazioni, sia quelle cronologiche (nelle diverse tappe dell'età evolutiva e nelle altre età) sia quelle strutturali (bio-psichiche, socio-culturali, spirituali ed etiche, religiose e di fede, private e pubbliche, individuali e collettive).

In termini più circostanziati bisognerà badare alla teoria dell'*apprendimento* e dell'*istruzione* che si ha: è ben diverso, ad esempio, educare un uomo in termini di psicologia comportamentistica (in cui tutto è legato al condizionamento ambientale) o secondo una teoria psicoanalitica (con la dominanza dell'inconscio e del super-ego sull'io)

o secondo altre teorie più attente alla persona, alla sua interiorità, alla sua apertura al mondo e agli altri.

Tutto ciò si fa più cospicuo quando si vuole incarnare l'idea di uomo in precisi obiettivi educativi e didattici. Apparirà subito chiaro che ogni deduttivismo rigido e meccanico è impossibile.

Parlando infatti di obiettivi ci poniamo nella prospettiva del progetto, in cui — come si è visto — si tratta di combinare bisogni, esigenze, necessità, domande con il quadro di riferimento ideale. Come c'insegnano le teorie della programmazione educativa e didattica, gli obiettivi dicono riferimento al conseguimento di comportamenti osservabili. Perciò vanno scanditi in termini di apprendimento di conoscenze, di atteggiamenti e di abilità, da conseguirsi a lungo o medio o breve termine. Dicono inoltre preciso riferimento e adeguatezza a bisogni istituzionali, sociali o personali, stabiliti chiaramente: qui ed ora, ma certo con una prospettiva di futuro più o meno ampia e almeno ipoteticamente determinabile [→ OBIETTIVI].

È evidente che in questo orizzonte di significato l'idea di uomo — anche quando sia portata e articolata ai diversi piani dell'azione educativa e tenga conto delle tipicità dell'apprendimento e dell'istruzione — dice solo l'orizzonte di senso in cui debbono saldarsi gli obiettivi, pena l'atomizzazione e la meccanizzazione dell'educazione e della personalità degli educandi.

D'altra parte questo ne dice anche il limite. Se infatti l'idea di uomo risponde all'esigenza di totalità, unitarietà e coerenza educativa e personale, è tuttavia assolutamente incompetente almeno in un doppio senso: *primo*, perché mantenendosi su un livello universale e concettuale è sempre generale ed astratta; manca cioè di articolazione, individuazione, situazionalità; *secondo*, perché, indicando la finalità da raggiungere, non dice in pari tempo le modalità e i percorsi che vi conducono.

Per incarnare l'idea di uomo negli obiettivi educativi non solo si richiede previamente di aver chiara la natura e la portata reale della « domanda » educativa, ma bisognerà pure fare i conti con le possibilità e le modalità concrete di traduzione operativa.

In altri termini, l'idea d'uomo guida, regola, ispira, orienta l'azione educativa, offrendo il *quadro di riferimento ideale*. Ma abbiamo visto che *non* è il *riferimento ultimo* del progetto, che nel caso dell'educazione rimane l'uomo-educando reale, come si è accennato.

E anche quando indica un « dover essere » lo fa come *norma teleologica* (= che indica il *fine* da raggiungere), ma *non* come *norma tecnica* (= non dice ancora come, con che mezzi, per quali vie).

In questo senso lo sforzo teoretico di arrivare ad un modello d'uomo, che esprima comprensivamente un'idea d'uomo, adeguata alle conoscenze, allo stadio di sviluppo e alle esigenze dell'educazione contemporanea (cosa tutt'altro che facile), è solo *una* delle compe-

tenze richieste dalla progettazione educativa. Su questo terreno però non ricopre lo spazio riservato all'analisi psico-sociologica-antropologica, e tanto meno quello riservato alla modellazione tecnologica, alla saggezza individuale e persino all'ideologia, intesa nel senso positivo di pensiero storicizzato e combattente per un'idea da attuare nella prassi.

La progettazione educativa si rende necessaria proprio per coniugare insieme tutte queste competenze in vista di un'azione educativa unitaria e comune: sulla base che nessuno, sotto il cielo, ha la ricetta infallibile per un'azione efficace e tanto meno il monopolio della verità sull'uomo; allo stesso tempo nella convinzione che si possono trovare insieme risposte maggiormente adeguate ad una domanda, qual è quella educativa e giovanile, tutt'altro che facile ed univoca.

BIBLIOGRAFIA

CASSIER E., *Saggio sull'uomo*, Roma, Armando, 1972.

GARAUDY R., *Prospettive dell'uomo. Esistenzialismo, cattolicesimo, strutturalismo, marxismo*, Torino, Borla, 1972.

GEVAERT J., *Il problema dell'uomo*, Leumann (Torino), LDC, 1978.

MARCEL G., *Il mistero dell'essere*, Torino, Borla, 1970, 2 voll.

Quis est homo? La verità dell'uomo e la formazione dei futuri sacerdoti, in: « Seminarium » 1980, n. 1 (interamente dedicato al problema).

Realizzare insieme un « progetto d'uomo » veramente umano. Un impegno per gli anni '80, in: « Civiltà Cattolica » 1981, quaderno 3133, pp. 3-14.

SCURATI C., *Profili nell'educazione. Modelli e ideali nel pensiero contemporaneo*, Milano, Vita e Pensiero, 1977.

PROMOZIONE INTEGRALE

Giuseppe Groppo

1. Il cristiano, l'educazione, la salvezza integrale, l'evangelizzazione-catechesi -
2. L'educazione cristiana come promozione umana integrale - 3. Progetto di
promozione integrale (umano-cristiana).

1. Il cristiano, l'educazione, la salvezza integrale, l'evangelizzazione-catechesi

Il termine *promozione integrale*, oggi molto usato in contesti socio-politici e pedagogici, viene da noi considerato principalmente — anche se non esclusivamente — nell'orizzonte del progetto educativo. Siamo infatti coscienti che l'attività educativa non può essere disgiunta dall'attività socio-politica, e che solo una trasformazione delle strutture portanti dell'attuale assetto sociale e culturale rende possibile un'adeguata soluzione della complessa problematica che oggi travaglia la « provincia pedagogica ». Tuttavia crediamo anche possibile concentrare la nostra analisi sul settore educativo, convinti che « prescindere » non significa « escludere ».

Il cristiano, meglio, le comunità cristiane, se vogliono essere coerenti con la loro fede:

— devono, anzitutto, confrontarsi con il modo d'intendere e di vivere l'educazione, proprio degli uomini d'oggi; non possono ignorare la realtà educativa e le teorie pedagogiche contemporanee, proprio perché devono vivere la loro fede, incarnandola nel contesto socio-culturale, in cui sono nati e vivono;

— devono, in secondo luogo, concepire la salvezza cristiana nel suo significato pieno e integrale (messo in luce dalla teologia post-conciliare e da numerosi documenti della Chiesa), cioè come salvezza di tutto l'uomo, tale da includere anche la promozione integrale dell'uomo e la sua liberazione da tutte le oppressioni;

— devono infine rendersi conto della funzione umanizzatrice e liberatrice dell'evangelizzazione-catechesi [→ EVANGELIZZAZIONE E EDUCAZIONE → CATECHESI].

1.1. *Il cristiano, l'educazione e la scuola*

Oggi l'educazione è comunemente intesa come un processo critico di promozione umana integrale; come sforzo di liberazione da tutte le oppressioni in funzione di una progressiva umanizzazione delle persone singole e delle comunità, come pure delle istituzioni; come promozione di maturazione integrale a livello personale e comunitario. È opinione sempre più diffusa che l'educazione, pur inserendosi necessariamente nei processi d'inculturazione e di socializzazione, non vi s'identifichi né vi si riduca. Il suo scopo e i suoi obiettivi sono diversi, come pure sono diversamente intese le sue strategie progettuali (mezzi, metodi, istituzioni).

a) *Educazione, inculturazione, socializzazione*

La configurazione totale dei modelli di comportamento, delle condotte, dei costumi, degli stereotipi, degli atteggiamenti, del quadro dei valori di una determinata società, è quello che gli antropologi culturali chiamano *cultura* in opposizione a *civiltà* [→ CULTURA].

I processi mediante i quali il membro di un gruppo umano acquisisce la cultura del gruppo vengono detti processi di « inculturazione » o di « socializzazione ».

L'*inculturazione* è un aspetto del processo di socializzazione e si può descrivere come quel processo mediante il quale si acquisisce e s'interiorizza nell'interazione con il proprio ambiente sociale (storico ed ecologico), in via quasi automatica, il corredo culturale necessario al normale inserimento nella società.

Quando si parla di *socializzazione* s'intende generalmente riferirsi a quei processi mediante i quali le persone singole vengono inserite in gruppi sempre più vasti (famiglia, scuola, gruppi giovanili, associazioni culturali, politiche, religiose, ecc.) e interiorizzano la cultura di questi gruppi. In questi processi il quadro di valori che s'interiorizza proviene dall'ambiente sociale.

Questi processi non vanno concepiti come qualcosa di puramente passivo. Implicano certamente l'attività sia degli « educatori » sia di coloro che sono socializzati, però in funzione dell'adattamento e dell'integrazione nella cultura propria dell'ambiente (inculturazione). Si tratta di processi fondamentalmente *impositivi* — come abbiamo già detto — in parte anche meccanici. Sono gestiti dalle forze egemoni del sistema socio-culturale, economico, politico, religioso, ecc. dominante attraverso il possesso e l'utilizzazione delle molteplici agenzie educative: famiglia, scuola, mass-media. Hanno lo scopo di *integrare* le persone e i gruppi minori nel sistema emarginando (in modo diverso) chiunque vi si opponga.

Mole volte l'educazione s'identifica di fatto con questi processi di socializzazione inculturizzante.

Quelli che abbiamo chiamato processi di socializzazione altri li chiamano « ultrasocializzazione », mentre chiamano « socializzazione » ciò che noi chiamiamo « educazione ».

L'*educazione*, pur inserendosi necessariamente al di dentro dei processi di socializzazione e inculturazione, non vi s'identifica né vi si riduce. Il suo scopo è diverso; diversi sono pertanto i suoi processi, i suoi mezzi e i suoi metodi (le strategie progettuali).

L'educazione oggi è comunemente intesa dai pedagogisti come processo critico di promozione umana; come processo di liberazione da tutte le oppressioni in funzione di una crescente umanizzazione delle persone singole e delle comunità; come promozione di maturazione del singolo e della comunità.

Compito di un'educazione così intesa è anzitutto lo sviluppo nei giovani di una *crescente capacità critica* di fronte ai valori proposti o imposti dalle forze egemoni del sistema culturale dominante, nel quale essi sono immersi mediante i processi di socializzazione e inculturazione. Si tratta di portarli ad un *atteggiamento critico* di fronte alle attese ed aspirazioni, ai progetti di vita che i processi d'inculturazione hanno sviluppato in loro.

Un secondo compito dell'educazione è quello di aiutare questi giovani a costruirsi *un progetto di vita*, autenticamente umano, e ad acquisire gli atteggiamenti corrispondenti, anche quando l'uno e gli altri siano in contrasto col quadro dei valori e coi progetti di vita, veicolati dal sistema culturale dominante.

Infine l'educazione deve sviluppare nei giovani *l'aspirazione verso un mondo più umano*, libero dalle oppressioni, orientandoli verso un impegno serio in questo processo di liberazione e umanizzazione del mondo.

Si tenga presente tuttavia che, nelle prime fasi dello sviluppo (infanzia e fanciullezza), l'impossibilità di un pensiero logico-astratto, e quindi di « criticità », fa sì che l'educazione s'identifichi praticamente con il processo di socializzazione. Ciò, però, che la differenzia e ne salva la specificità, anche in questo periodo, è l'atteggiamento critico dell'educatore e in genere delle agenzie educatrici di fronte ai valori proposti dal sistema culturale [→ EDUCAZIONE].

b) *La funzione educatrice della scuola e il fatto religioso*

Se c'è un punto sul quale tutti sono d'accordo oggi è che la scuola non può ridursi ad essere una pura agenzia socializzatrice a servizio di un determinato sistema socio-culturale, ma al contrario deve essere in funzione di un'educazione liberatrice, promuovendo negli alunni una sempre maggiore capacità critica di fronte ai valori proposti o imposti dalla cultura dominante, formando alla creatività, ecc.

La scuola però deve attuare la sua funzione educativa in quanto scuola, e quindi nel rispetto della sua natura specifica, dei suoi mezzi

e metodi, cioè, per dirla in breve, attraverso quello che viene detto l'*approccio scientifico-culturale*. Con questa espressione intendiamo l'assunzione e la coscientizzazione dell'esperienza mediante le strutture tipiche delle varie scienze attinenti la realtà nella sua poliedricità [→ INSEGNAMENTO DELLA RELIGIONE].

1.2. *Salvezza cristiana e promozione umana integrale*

Il problema della salvezza cristiana è centrale oggi nella teologia: la presenza dei diversi umanesimi atei, tutti però con messaggi di salvezza per l'uomo contemporaneo, costituisce una sfida alla fede cristiana nella salvezza portata da Cristo mettendone in crisi le concezioni privatistiche, dicotomiche e puramente escatologiche, concezioni che ebbero conseguenze deleterie per l'attività pastorale della Chiesa, vista come estranea nei confronti della liberazione e promozione umana.

La reazione a questa concezione riduttiva della salvezza cristiana in senso privatistico, spiritualistico e puramente escatologico, ha provocato, negli anni settanta, soprattutto nell'ambito del terzo mondo e in particolare in America Latina, tutto un ripensamento teologico (teologie della liberazione) e prassi rivoluzionaria a favore degli oppressi. Alcune di queste correnti o di questi movimenti di liberazione arrivarono a identificare la salvezza cristiana con la liberazione umana, l'evento salvifico con il processo storico di liberazione, l'ermeneutica della fede con l'ermeneutica marxista della storia. La salvezza cristiana sembra dissolversi nella liberazione umana, perdendo tutto il suo contenuto misterico. Anche qui ci troviamo di fronte ad un nuovo tipo di riduzionismo, questa volta di tipo orzontalista e non più verticalista, come il precedente. La salvezza cristiana viene interamente secolarizzata, la fede diviene ideologia a servizio di un movimento politico.

Di fronte a questi due riduzionismi occorre arrivare ad una concezione integrale della salvezza cristiana, che ne salvi da una parte il contenuto e il significato misterico (Dio salva l'uomo per mezzo di Cristo nello Spirito attraverso la mediazione della Chiesa, come sacramento di salvezza) e dall'altra l'indissolubile connessione con la salvezza e liberazione-promozione umana.

— La salvezza cristiana è anzitutto *comunitaria*: è salvezza di tutta l'umanità nel Cristo. Tutta la famiglia umana è chiamata a essere salvata e a salvarsi in Cristo. Israele prima e ora la Chiesa non sono altro che sacramento (la seconda in modo più pieno) della presenza salvifica dello Spirito di Cristo nella storia umana. Solo all'interno di questa salvezza comunitaria si realizza la salvezza dei singoli.

— La salvezza cristiana è in secondo luogo *salvezza di tutto l'uomo*

in Cristo. Non solo salvezza dell'anima, ma anche del corpo, di tutti i valori, di tutte le dimensioni dell'uomo, anche di quelle temporali.

— In terzo luogo, la salvezza cristiana *si attua già fin d'ora*, quaggiù sulla terra, anche se solo germinalmente e nel mistero; però ha come punto d'arrivo e mèta finale il mondo definitivo che il Cristo inaugurerà con la sua seconda venuta (parusia).

— Infine la salvezza cristiana è *dono* anzitutto, ma poi anche *impegno*. È dono di Dio per mezzo di Cristo nello Spirito; però è dono che attende risposta, impegno che si traduce in fede, speranza e carità (= santità). La carità-agape cristiana investe tutto il mondo amato da Dio, in particolare l'umanità, e nell'umanità i poveri, gli emarginati e gli oppressi. Il compito fondamentale del cristiano verso i fratelli è quello di animare quel plesso di rapporti umani che costituisce le varie comunità con un amore che si dona, che non strumentalizza nessuno, che reagisce contro le oppressioni, che paga di persona per un'autentica promozione e liberazione di tutti.

Come si vede una concezione integrale della salvezza cristiana comporta necessariamente dei processi di promozione umana integrale, di umanizzazione piena, di liberazione totale.

È compito essenziale dell'annuncio cristiano proclamare l'integralità di questa salvezza liberante e umanizzante. Il che significa che l'evangelizzazione e la catechesi possiedono necessariamente anche una funzione promotrice di umanità e di liberazione. La missione evangelizzatrice e sacramentalizzatrice della Chiesa non può essere disgiunta dalla promozione umana.

Sulla linea dei documenti conciliari e postconciliari l'opera evangelizzatrice e catechetica delle comunità cristiane implica necessariamente un complesso di processi educativi in funzione liberatrice e umanizzatrice.

2. L'educazione cristiana come promozione umana integrale

Dalle riflessioni precedenti risulta chiaro il modo con cui i cristiani devono pensare e vivere la loro azione educativa. Parlare di *educazione cristiana significa*, in questo contesto, parlare di:

- un'educazione attuale, cioè che risponde alle esigenze autenticamente umane dell'uomo d'oggi in un orizzonte di fede;
- un'educazione specificamente cristiana.

2.1. Educazione attuale, autenticamente umana, in un orizzonte di fede

La nuova situazione in cui si trova l'educazione oggi, il nuovo modo di concepirla, le profonde tensioni che provoca, le prospettive

utopiche che suscita, tutto questo costituisce quel « segno dei tempi », che il cristiano deve interpretare alla luce della parola di Dio, confrontando questi nuovi eventi, che sfidano la coscienza ecclesiale, con l'immagine totale dell'economia della salvezza, per scoprirne il senso e determinare il comportamento che deve assumere di fronte ad essi.

La fede del cristiano eserciterà, nei confronti della prassi e delle teorie pedagogiche contemporanee, una funzione critica, stimolatrice e integratrice. La prassi educativa che ne risulterà, le teorie pedagogiche che i cristiani inventeranno, potranno giustamente dirsi cristiane, perché la fede ha offerto ad esse orizzonti di significato, motivi ed impulsi alla criticità e alla creatività. Però né la prassi educativa né le teorie pedagogiche avranno la pretesa dell'assolutezza: si accontenteranno di essere dei tentativi d'incarnazione delle esigenze della fede nel mondo dell'educazione e della pedagogia. Inoltre sia la prassi educativa sia le teorie pedagogiche, denominate cristiane, si attueranno in continuo dialogo critico con tutte le scienze umane che si interessano dei problemi educativi.

2.2. *Educazione specificamente cristiana*

L'educazione cristiana, oltre ad essere un'educazione autenticamente umana, attuale, in un orizzonte di fede, deve avere le seguenti *caratteristiche che la specificano intrinsecamente come cristiana*:

— deve essere *graduale iniziazione al mistero della salvezza*: è compito soprattutto della catechesi; si raggiunge attraverso una maturazione dell'esperienza di fede;

— deve essere *iniziazione graduale alla vita liturgico-sacramentale*, animata da quell'autentica religiosità interiore, che ha nell'atteggiamento di Cristo verso il Padre il suo modello;

— deve essere *apprendimento graduale di vita morale autenticamente cristiana*, caratterizzata dal radicalismo delle beatitudini, nella quale inserire il progetto di vita autenticamente umana, animandolo interiormente;

— deve essere *iniziazione graduale all'apostolato ecclesiale*, non inteso come proselitismo, ma come testimonianza gioiosa di una liberazione avvenuta, ricevuta in dono, in attesa di quella definitiva (testimoniare la speranza che portiamo in cuore);

— deve essere infine *diaconia degli autentici valori umani* per una società per un mondo più umano. Qui l'educazione cristiana investe e anima interamente quella umana intesa come liberazione e promozione integrale dei valori umani.

3. Progetto di promozione integrale (umano-cristiana)

Un tale progetto dovrebbe comprendere le linee portanti di un progetto di *maturazione umana e cristiana*, in rapporto con i processi di conversione e di santificazione, che costituiscono la mèta della risposta cristiana all'azione salvifico-liberatrice di Dio nel Cristo.

3.1. Componenti fondamentali della maturità umana

La maturità umana è, a nostro avviso, il risultato della compresenza di due tipi di disposizioni permanenti:

— la capacità di cogliere chiaramente le aspirazioni autenticamente umane della persona e di farne le supreme regole della condotta, unificandole, in modo organico, in un progetto generale di vita;

— il possesso contemporaneo di tutti quei « tratti » positivi, che abilitano la persona umana a realizzare con una certa facilità, con soddisfazione, senza grandi dissidi interiori e senza ansie, le finalità autenticamente umane, contenute nel proprio progetto di vita.

Diciamo ora di ciascun tipo di queste disposizioni, tenendo conto che esse in parte sono frutto della natura stessa della persona umana, in parte sono invece il risultato di un'educazione riuscita.

- a) *La capacità di costruirsi un progetto di vita autenticamente umano che unifichi organicamente le aspirazioni autenticamente umane della persona*

Le aspirazioni autenticamente umane della persona non sono tutte riconducibili alla struttura fondamentale dell'uomo (spirito incarnato, orizzonte tra due mondi); un certo gruppo sono condizionate dalla sua individualità e dal suo inserimento in un determinato contesto socio-culturale. Perciò alcune sono fondamentalmente comuni a tutti gli uomini, altre variano secondo le differenti culture, i diversi gruppi umani e le diverse individualità.

In ogni uomo ci sono aspirazioni, desideri, speranze. Non tutte però sono autenticamente umane. Alcune possono essere o direttamente o indirettamente disumanizzanti.

Il primo indice di maturità si ha quando il soggetto è in grado di operare una distinzione tra le aspirazioni autenticamente umane e quelle disumanizzanti, optando per le prime e rifiutando le seconde.

Non è nostra intenzione elencare tutte queste aspirazioni. Sarebbe del resto praticamente impossibile, a causa del fatto che molte di esse sono condizionate da situazioni estremamente concrete e pertanto imprevedibili. Possiamo però elencare brevemente le più comuni, quelle cioè che provengono dalle strutture stesse della persona umana, sia pure inserita nel contesto della nostra civiltà.

— *Aspirazione all'affermazione di sé*

È un'aspirazione primordiale della persona umana. Si identifica, a livello biologico, con l'istinto della conservazione e, ai livelli superiori della persona, con l'aspirazione legittima ad affermarsi nella vita, ad essere qualcuno, a non scomparire nell'anonimato. Sono incluse, in questo desiderio primordiale, l'aspirazione alla grandezza, alla gloria, al successo; l'aspirazione al possesso e al godimento di quei beni terrestri e culturali che permettono un'affermazione e un potenziamento della persona umana; l'aspirazione a reagire contro gli ostacoli che si frappongono all'affermazione del proprio io, ecc. Per il fatto di essere primordiale, ha un valore in qualche modo condizionante rispetto alle altre aspirazioni, anche se alcune di queste sono oggettivamente superiori.

— *Aspirazione ad essere accettato, rispettato, compreso, amato dalle altre persone*

È come una conseguenza dell'aspirazione precedente. Nasce dal fatto che la persona umana — per la sua socialità — è necessariamente inserita in società plurime, deve venire a contatto e in dialogo con altre persone. Ora proprio da queste essa esige di essere accettata, rispettata come persona, compresa nelle sue attese e nei suoi problemi, amata d'amore oblativo, cioè di un amore che non la strumentalizza mai.

— *Aspirazione al possesso della verità sull'uomo e sulle cose; all'accettazione dei valori nella loro gerarchia oggettiva e alla comunione interpersonale*

È questa un'aspirazione complessa, comune all'uomo di tutti i tempi e che costituisce la suprema dignità della persona umana. È stato scritto recentemente: « Sono sempre pronto a sostenere fino in fondo la tesi che la conoscenza è un bene per sé, forse il solo bene in assoluto. La più alta attività umana è cercare di capire come stanno le cose. So benissimo che è antiquato sostenere questa tesi. Ma alla fin fine il successo di qualsiasi rivoluzionaria ingegneria sociale dipenderà dal fatto che si abbiano adeguate conoscenze sull'uomo e sulle cose. Riconosco che è nella natura di ogni nuova conoscenza d'essere pericolosa: se non fosse pericolosa non sarebbe nuova. Ma non vi è nulla di più nobile, nell'uomo, della ricerca pura, del lavoro di chi ha, come solo interesse, non di dimostrare questa o quella tesi, ma di scoprire la verità » (Groppo, 1972, 90).

L'uomo, nei suoi processi conoscitivi di acquisizione della cultura trasmessa dal passato e di ulteriore scoperta della realtà, aspira a comprendere sempre più la struttura e i nessi delle cose, oggetto della sua esperienza, cerca di capire sempre più se stesso e il senso

della sua vita, tende a raccogliere le sue conoscenze in una sintesi unitaria. In ogni sforzo culturale umano è sempre presente, cosciente o no, accettata o rifiutata, una potente aspirazione all'ordine, all'unità, alla sintesi, il che equivale a dire ultimamente che esiste una tensione profonda a quella « filosofia prima », che nell'affermazione di Dio, come supremo principio di tutto l'essere e spiegazione definitiva di tutte le cose (ciò per cui l'esperienza non è assurda), trova il suo compimento.

L'uomo, con la sua volontà libera e responsabile, aspira a consentire ai valori, secondo la loro gerarchia oggettiva, a produrre quelle opere di cultura e civiltà, per cui il mondo e le cose si umanizzano e vengono poste a servizio della persona.

L'uomo aspira dal più profondo del suo essere a superare la solitudine, ad entrare in dialogo e comunione con le altre persone mediante un amore oblativo che le accetta e rispetta, pur nell'attesa ansiosa di un'eguale risposta. Ogni valore attrae l'uomo; le persone umane possono suscitarsi reciprocamente profondi amori e intense amicizie. Però, proprio in queste esperienze, l'uomo, mentre scopre gioiosamente la sua libertà, il suo potere di autodeterminarsi, prende coscienza anche dei suoi limiti, dei suoi fallimenti, dei suoi peccati, di quell'insoddisfazione profonda che nessuna creatura riesce a colmare. Dio allora gli appare come il Valore Supremo, come il vertice della piramide delle aspirazioni umane, nella quale sono inclusi tutti gli altri valori finiti e temporali. Dio però gli appare non come Valore anonimo, ma come Persona, come Spirito, e la sua aspirazione verso Dio diviene desiderio di comunione, di dialogo con lui. L'uomo che, in quanto persona, è capacità di dialogo e comunione interpersonale con Dio, nell'aspirazione a tale dialogo e comunione trova il vertice delle sue speranze.

— *Aspirazione a costruire un mondo più giusto e più umano; a creare istituzioni a servizio della persona; a liberare l'umanità dalle oppressioni, dalla violenza, dalla guerra, ecc.*

È questa una tensione che si sta sempre più affermando nel nostro mondo contemporaneo, soprattutto fra i giovani.

— *Aspirazione a costruire in modo organico e ragionevole se stesso, a realizzare una personalità armonica, equilibrata, integrata*

Le componenti elementari della condotta umana sono molteplici: tecniche percettive e di pensiero, reazioni emotive, impulsi e pulsioni, dinamica dei ricordi, connessioni psicofisiologiche, influssi psico-socio-religiosi, dinamica delle abitudini, ecc. La persona tende a far sì che questi processi non si svolgano in modo anarchico, ma si compongano

gerarchicamente in una struttura, nella quale le nozioni, le tecniche, le tendenze, le abitudini, ecc. più elementari siano poste a servizio di progetti e quadri più vasti. In altri termini la persona prende coscienza dell'aspirazione, presente in lei, alla formazione di una struttura ordinata e unitaria della sua condotta, ad uno stato di « integrazione personale ».

Qui il termine *integrazione* è usato per indicare che tutte le componenti elementari della condotta sono concepite come organicamente collegate in una struttura, in modo tale che ognuna sia modificata dalla presenza delle altre e tutte insieme formino una gerarchia, per cui alcune sono viste come centrali e più importanti e le altre come poste al servizio della realizzazione delle prime.

L'aspirazione a questa integrazione personale riguarda le diverse dimensioni secondo cui essa può realizzarsi:

- la dimensione individuale trasversale;
- la dimensione individuale longitudinale;
- la dimensione sociale;
- la dimensione esistenziale.

Si tratta cioè di un'aspirazione a unificare tutta la condotta umana attorno ad un unico progetto generale di vita, costruito sulla base delle aspirazioni autenticamente umane della persona, vista nel contesto socio-culturale che l'ha espressa e in cui vive e quello più vasto ancora, che la metafisica le disvela. Solo così la persona può evitare quel disorientamento esistenziale, che può impedirle di maturare e, in casi più gravi, portarla anche alla nevrosi.

b) *Il possesso dei « tratti positivi » della personalità*

La persona matura è quella che non solo ha la capacità di cogliere chiaramente le aspirazioni autenticamente umane della persona, unificandole in un progetto generale di vita, ma possiede pure l'effettiva capacità di tradurre nella pratica tale progetto di vita. In altri termini è la persona che è riuscita a colmare il vuoto tra le sue aspirazioni autentiche e la sua condotta effettiva.

Prendendo a prestito un'immagine del linguaggio sportivo, possiamo dire che la persona matura è la persona che è « in forma »: non solo possiede un progetto di vita valido da realizzare, ma è anche in grado di attuarlo effettivamente, possiede tutte le disposizioni necessarie per tradurlo nella vita vissuta quotidiana.

Ciò che permette ad una persona umana di essere in forma è costituito dai « tratti positivi » della personalità.

Con questo termine *tratto positivo* — che ricaviamo dalla psicologia di G.W. Allport — intendiamo una disposizione costante a valutare o ad agire con facilità, con soddisfazione, senza dissidi

interiori e senza ansie, secondo le finalità autenticamente umane contenute nel progetto generale di vita.

Il tratto non s'identifica con l'abitudine. Questa consiste nell'abilità a compiere azioni fondamentalmente identiche e conseguentemente ripetitive. Le abitudini positive sono indispensabili per l'integrazione della personalità, però da sole non bastano a produrre tale integrazione. Il tratto invece è una disposizione costante a valutare e ad agire in modo coerente ad un certo progetto di vita in situazioni simili solo analogicamente. L'abitudine, essendo essenzialmente ripetitiva, è rigida; i suoi meccanismi si avviano solo a partire da situazioni univocamente identiche e provoca condotte ugualmente identiche. Il tratto invece è estremamente più flessibile. Anche situazioni molto diverse, purché abbiano lo stesso significato per il soggetto, possono avviarne il dinamismo; e questo può comportare condotte materialmente molto differenti, tutte però tali da adempiere la stessa funzione.

I tratti positivi che rendono possibile l'integrazione della personalità sono molteplici; inoltre possono realizzarsi secondo diversi stili, dipendenti ultimamente dall'irripetibile individualità della persona; infine possono avere una maggiore o minore estensione e profondità, nel senso che possono creare integrazioni più o meno vaste della condotta umana.

— *Il tratto della proattività*

Dicevamo precedentemente che una delle aspirazioni primordiali della persona è quella che l'uomo sente verso l'affermazione di sé e la costruzione di una personalità armonica, equilibrata, integrata. Quindi si dovranno acquisire i tratti positivi necessari a questo scopo.

Ora siccome i dinamismi tendenziali possono deviare dai fini autenticamente umani, contenuti nel progetto generale di vita, o per eccesso o per difetto, occorrerà dotarli di tratti positivi (cioè di stabili disposizioni) ad agire con equilibrio sia nella tensione al possesso dei diversi beni umani sia nel conato di superamento degli ostacoli che vi si frappongono. Quindi si dovranno acquisire i tratti positivi generalissimi della moderazione al possesso e della fermezza nello sforzo, i quali a loro volta sono il risultato della compresenza di tratti minori, quali ad esempio: una stabile sicurezza emotiva; un equilibrato e sereno dominio della propria sensibilità; un profondo realismo contro ogni forma di fantasticheria; una grande sicurezza interiore contro tutte le ansietà irragionevoli; un vivo senso dell'umorismo contro la rigidità fanatica; la necessaria decisione e sicurezza nel realizzare le scelte fatte contro ogni forma di debolezza o scoraggiamento; ecc. Tutti questi tratti possono essere riassunti in un unico tratto: quello della proattività contro ogni tipo di reattività incontrollata.

— *Il tratto dell'amore oblativo*

Un'altra delle aspirazioni profonde dell'uomo è quella verso la comunione interpersonale, proprio perché la vita della persona è destinata a vivere in un dialogo aperto con le altre persone e a integrarsi in comunità plurime. Dovrà quindi acquisire i tratti generalissimi della disponibilità, del rispetto totale, della comprensione, dell'accettazione degli altri contro ogni forma di egoismo.

Questi tratti si possono compendiare in quello generalissimo della giustizia e dell'amore oblativo verso le altre persone.

Siccome l'uomo nella sua aspirazione alla verità, al bene, alla comunione interpersonale incontra sul suo cammino Dio, come Persona a cui aprirsi in un dialogo pieno di rispetto e di amore, ne deriva la necessità dell'acquisizione del tratto positivo di un'autentica religiosità, intesa nel suo significato più profondo di supremo rispetto e sommo amore oblativo verso l'essenzialmente Altro, verso il Tu supremo.

— *Il tratto della sapiente creatività*

Infine la persona per realizzare il suo progetto di vita deve possedere un tratto assai complesso (che possiamo chiamare sapiente creatività) mediante il quale inventare, nelle concrete circostanze della vita, quelle azioni che realizzano effettivamente le aspirazioni autenticamente umane, contenute nel progetto di vita. L'equilibrio, la sicurezza emotiva, la disponibilità e l'amore oblativo nei confronti degli altri, la fermezza di decisione, il coraggio di superare le difficoltà e tutte quelle altre disposizioni permanenti o tratti positivi della personalità, che predispongono il soggetto all'attuazione facile e gioiosa del suo progetto di vita autenticamente umano, sarebbero inutili, se non fossero accompagnati dal tratto positivo della sapiente creatività, cui spetta appunto trasferire nelle scelte concrete di ogni giorno l'opzione di fondo contenuta nel progetto di vita.

Questo tratto, però, è assai complesso. È fatto di esperienza, sia personale che collettiva, quella cristallizzata nella storia; di intuitività e penetrazione, di docilità, di sagacia, di duttile discorsività, di previdenza, di circospezione e cauto controllo, di equilibrato e realistico senso del rischio. Colui che lo possiede è in grado d'inventare soluzioni pratiche sempre nuove e sempre autenticamente umane, aderenti alla concretezza, realistiche, ma nello stesso tempo conformi alla opzione fondamentale propostasi.

c) *La personalità integrata o matura*

La compresenza simultanea di tutti questi tratti positivi della personalità e di un progetto generale di vita autenticamente umano

crea nella persona una profonda integrazione, che giustamente vien detta maturità.

Come si può facilmente ricavare da quanto abbiamo detto, questa maturità umana non è qualcosa di statico, un capitale che una volta acquisito rimane per sempre; essa è piuttosto una specie di equilibrio dinamico, che possiede sì la nota della stabilità, ma che, se non è continuamente coltivato, può gradualmente dissolversi; se è coltivato e curato invece può consolidarsi sempre più.

Quest'integrazione profonda della persona, quest'equilibrio dinamico stabile è la mèta ultima del processo educativo. Quando essa è raggiunta cessa l'educazione nella sua formalità propria.

3.2. *La maturità cristiana*

Come l'educazione cristiana non è altro che un'educazione autenticamente umana in un orizzonte di fede ed una maturazione umana dell'opzione globale con cui il cristiano si converte, così la maturità cristiana non è altro che la maturità umana nel clima proprio della vita cristiana fatto di fede, speranza e carità, di vita sacramentale e d'impegno nel mondo alla luce della fede.

a) *La condizione ontologica del cristiano come « vita di grazia »*

— *La « grazia »*

La grazia è essenzialmente un dono divinizzante l'uomo. L'uomo come persona è in modo particolare immagine di Dio, come lo può essere un io finito di fronte al Tu infinito. Ora la grazia è un perfezionamento di questa vita personale, un accrescimento d'essere, di conoscenza, d'amore, però in una linea inattesa e insperabile da parte dell'uomo, perché lo assimila a Dio in quanto Dio, cioè al mistero trinitario, per via di filiazione adottiva, cioè di partecipazione alla vita del Verbo Incarnato. Perciò è detta « soprannaturale ».

Quest'assimilazione a Dio Trinità per mezzo di Gesù Cristo si configura secondo il modello umano e investe l'uomo in tutta la sua realtà, soprannaturalizzandola interamente. Non è qualcosa che si aggiunge dall'esterno, ma qualcosa che nasce all'interno dell'uomo, tuttavia non per opera dell'uomo, ma mediante l'azione dello Spirito Santo. Può essere rappresentata in modo analogo ad una vita, con un principio fondamentale e dei dinamismi. La fede, la speranza e la carità sono appunto i dinamismi principali di questa vita. Esse sono « grazia », sono cioè i principi dinamici della nuova vita misteriosa che il Padre dona all'uomo per mezzo di Cristo nello Spirito; per mezzo di esse la vita divina si radica nei dinamismi della persona e diviene attività vitale personale. E fundamentalmente mediante questi dinamismi soprannaturali che la maturità umana diviene cristiana.

— *La funzione della fede speranza e carità nella cristianizzazione della maturità umana*

Le condizioni fondamentali per la maturazione umana sono due: organizzare tutte le aspirazioni autenticamente umane in un unico progetto di vita e acquisire i tratti positivi della personalità che rendono facile e gioiosa la realizzazione di questo progetto di vita.

Ora la fede, la speranza e la carità contribuiscono in misura preponderante alla cristianizzazione di queste due condizioni.

Mediante la fede e la speranza l'uomo diviene capace di costruire un progetto di vita cristiano, nel quale assumere e integrare concezioni autenticamente umane del mondo e della vita, progetti di sviluppo della persona umana, ideali educativi umanistici e tecnici, piani concreti di umanizzazione della tecnica, delle strutture economico-socio-politiche, ecc. Tutti questi valori umani possono divenire cristiani, senza perdere la loro consistenza e validità propria, senza venire strumentalizzati in funzione della metanoia cristiana, ma unicamente attraverso una loro assunzione e integrazione nel grande progetto salvifico cristiano. I testi della *Mater et Magistra*, della *Gaudium et Spes*, della *Populorum progressio*, ecc. sono significativi in questo senso: abbiamo ideali educativi e progetti di rinnovamento sociale, economico e politico autenticamente umani, che possono essere condivisi, integralmente o in parte, anche da non cristiani e che tuttavia sono assunti dal credente, perché pienamente integrabili con le esigenze della sua fede. Questa può addirittura ispirare nuovi ideali educativi e progetti di rinnovamento sociale senza che per questo essi abbiano a perdere la loro finalità temporale.

Come il Verbo ha assunto nell'unità della Persona divina una natura umana completa senza vanificare nessuna delle sue componenti, così la fede cristiana assume prospettive, concezioni autenticamente umane, senza annullarle, limitandosi a sottometterle alla saggezza promanante da Dio attraverso la rivelazione.

Anche l'orizzonte delle aspirazioni e delle speranze umane che emergono e si affermano nell'uomo a partire dall'adolescenza viene integrato e assunto in quello assai più vasto della speranza parusiaca. Qui veramente l'uomo realizza totalmente se stesso; ogni persona umana raggiunge pienamente la sua grandezza in un clima di totale fraternità e amicizia con Dio e con tutte le altre persone e in un mondo interamente umanizzato e sottomesso a questa nuova umanità, esultante della stessa gioia di Dio.

Anche qui tuttavia la speranza cristiana non distrugge quelle autenticamente umane: si limita a ridimensionarle su quella parusiaca e a toglierle dalla loro illusoria assolutezza.

Sappiamo che Dio è il fine ultimo delle aspirazioni più profonde della persona umana, per cui la felicità umana suprema, anche nel-

l'ordine naturale, va riposta nella comunione interpersonale con Dio, resa possibile dalla conoscenza e attuantesi in un amore oblativo sommo, perché, anche nell'ordine naturale, l'uomo è portato ad amare Dio come Persona, ad amarlo per se stesso, disinteressatamente. Ora quest'inclinazione naturale della volontà è sopraelevata dalla carità, per cui il *bonum* stesso di Dio-Trinità diviene il *bonum* dell'uomo, il quale, conseguentemente, è portato ad amare Dio sopra ogni cosa secondo una misura divina, cioè come Dio si ama nel mistero trinitario, e ad amare le creature, perché e come le ama Dio.

Quest'amore oblativo soprannaturale è la carità. La presenza della carità infusa — dono supremo dell'amore salvante di Dio Padre per mezzo del Cristo nello Spirito — pervade tutti i dinamismi umani mediante un'azione oggettiva, che la teologia tradizionale ha espresso col termine *virtù morali infuse*, allo scopo di proporzionare tutta la vita del cristiano al suo fine che è la santità. In questo modo anche i tratti positivi, che l'uomo faticosamente si conquista per riuscire a realizzare il suo progetto di vita, vengono interiormente soprannaturalizzati e proporzionati al fine soprannaturale. Essi restano numericamente gli stessi, proprio perché il soggetto è lo stesso. Però non sono più formalmente identici a tratti positivi puramente naturali, per il fatto di essere stati interiormente sopraelevati dalle virtù morali infuse.

b) *Descrizione della maturità cristiana come maturità autenticamente umana in un orizzonte di fede e come maturità del cristiano nella sua specificità di credente*

Cristiano maturo è colui il quale non solo ha soprannaturalizzato la sua maturità umana, ma possiede pure uno stile di vita *cristiano maturo*, cioè possiede la fede, la speranza e la carità in quello stato che è proprio dell'uomo maturo.

Dobbiamo perciò ricercare ora quali possano essere le caratteristiche della maturità che si ripercuotono sul possesso delle tre virtù teologali, sul loro esercizio (e conseguentemente su tutte le altre virtù soprannaturali, sui doni dello Spirito Santo) e per conseguenza donano alla vita di un cristiano l'impronta e lo stile della maturità.

— *La fede matura*

Tutti sanno che le dimensioni fondamentali, distinte sebbene esistenzialmente inscindibili, della fede cristiana sono l'adesione della persona a Dio, che si manifesta nel Cristo, unita alla percezione cosciente del contenuto, almeno globale, sia teoretico sia pratico, di tale adesione, anche se questo contenuto resta fundamentalmente invidente. Il tutto come espressione di una conversione interiore, che è ripudio del peccato e tensione verso la vita eterna « in novitate vitae » (*Rom* 6,4).

L'adesione globale a Dio nel Cristo, quale si ha ad esempio nella conversione di un adulto, equivale necessariamente ad un'opzione fondamentale, all'accettazione cioè di un progetto generale di vita, che investe la persona in tutte le sue manifestazioni umane.

I caratteri principali di quest'opzione fondamentale sembrano essere i seguenti: deve porsi con piena libertà responsabile; si deve avere la coscienza, almeno confusa, dell'universalità delle sue implicanze lungo tutto l'arco della vita; finalmente dev'essere talmente viva e presente alla coscienza da influire, direttamente o indirettamente, su tutte le scelte concrete.

Ora questi caratteri si realizzano pienamente solo nella persona umanamente matura. Solo essa infatti possiede piena libertà responsabile e quello stato d'integrazione personale che le permette sia di percepire la portata universale della sua opzione di fede, sia di estenderla effettivamente a tutte le opzioni concrete della vita. Nella persona psichicamente immatura (fanciullo, preadolescente, adolescente), come pure in quella moralmente immatura anche se adulta, esistono sì questi caratteri, ma in uno stato imperfetto, proprio perché l'immaturato non possiede ancora tutte le strutture necessarie fisiopsichiche, conoscitive ed etiche, per l'attuazione di una piena integrazione o unificazione personale. L'immaturato può essere anche santo ed avere perciò una fede eroica, però secondo le modalità proprie dello stato d'immaturità psichica o morale che lo qualificano.

Anche la conoscenza dei contenuti della fede (la conoscenza religiosa) è commisurata all'evoluzione conoscitiva del soggetto. Senza voler canonizzare la concezione di Piaget, anzi tenendo conto delle critiche che gli sono state mosse proprio in materia di conoscenza religiosa, si deve tuttavia ammettere che solo con l'adolescenza l'uomo accede all'uso effettivo del pensiero astratto-formale e solo mediante una severa educazione intellettuale, soprattutto etico-religiosa, raggiunge quel *sano equilibrio critico*, che evita sia gli eccessi del dogmatismo ingenuo, sia quelli dello scetticismo aprioristico, sia ancora quella mancanza di realismo e di *esprit de finesse* che porta a generalizzazioni premature e al fanatismo, e supera le forme ingenuie di antropomorfismo religioso.

Ne consegue che il cristiano maturo possiede i contenuti della fede in modo tale da riuscire ad informare con essi tutto il suo sapere, sia teorico sia pratico, qualunque possa essere l'ampiezza o il limite materiale di tale sapere.

Evidentemente, se questo cristiano possiede anche una notevole cultura in qualcuno dei campi del sapere umano ed è riuscito ad integrare nella visione del mondo, che la fede gli dona, le acquisizioni culturali umane che egli ha faticosamente raggiunto, è chiaro che la sua fede, dal punto di vista conoscitivo-estensivo, è in uno stato di maggior maturità di quella che un cristiano non colto possa

realizzare sul piano conoscitivo, supposta in lui l'assenza di doni mistici che potrebbero colmare questa deficienza umana.

La fede giunge a piena maturità sul piano conoscitivo nel teologo pienamente coerente con se stesso, perché la contemplazione sapienziale di Dio, che egli ha faticosamente raggiunto, illumina e dirige tutta la sua vita di pensiero e di azione, senza tuttavia vanificare l'intermediario della cultura e saggezza umana.

Dobbiamo però aggiungere che per un dono di Dio — la contemplazione infusa — il cristiano, anche culturalmente limitato, può possedere in forma matura i contenuti della propria fede, come ci attesta la storia di alcuni santi. Ora si tenga presente che ogni cristiano cresimato, per il fatto che possiede i doni dello Spirito Santo in uno stato di perfezione ontologica, è aperto effettivamente a questo dono, il quale, se da una parte dipende unicamente dalla liberalità di Dio, dall'altra non esclude una preparazione umana. Perciò lo stato mistico della vita cristiana è, per sé, aperto a tutti i credenti.

— *La speranza matura*

L'adesione globale a Dio, che nel Cristo manifesta se stesso e il suo piano di redenzione e di salvezza, attuandolo mediante l'azione dello Spirito Santo, apre l'animo del cristiano ad un'immensa speranza, il cui oggetto trascende tutte le speranze puramente umane, temporali, senza tuttavia annullarle.

Questa speranza teologale diviene matura, quando il cristiano è ormai passato dalla fase reattiva a quella proattiva, dal globalismo all'integrazione (sia pure attraverso fasi di differenziazione). Allora, e solo allora, è in grado di sperare cristianamente da uomo maturo.

Anzitutto comprende in forma più matura — e non per questo meno esaltante — i contenuti di questa speranza: la stessa beatitudine di Dio che investe tutta la realtà umana, posseduta in comunione con i salvati nel Cristo, in un cosmo fisico, interamente a servizio di persone, che vivono nella gioia totale il loro compimento.

Inoltre si sviluppa nel cristiano maturo uno stile di fiducia nella fedeltà di Dio alle sue promesse e nell'aiuto che darà per la realizzazione di questa beatitudine (immensamente superiore ad ogni aspirazione umana), caratterizzato da una grande serenità interiore, che la coscienza dei propri limiti (= umiltà) non solo non distrugge, provocando scoraggiamenti, ma al contrario rende più realistica.

Questa speranza teologale pervade nel cristiano maturo tutte le attese e speranze umane, proprie di una persona adulta e matura (amore, benessere, amicizia, cultura, riuscita, salute, pacificazione tra i popoli, maggior giustizia tra le classi e le razze, ecc). Non distrugge tali speranze, ma le ridimensiona soltanto, ponendole nei loro giusti limiti, per cui quando qualcuna di esse dovesse fallire, il cristiano

non si dispera; riuscirà invece a sopportare il dolore, provocato dal fallimento umano, accettandolo come qualcosa di costruttivo nell'economia redentiva del mondo, instaurata dal Cristo mediante la croce.

— *La carità matura*

Siccome la perfezione della carità è l'essenza stessa della santità cristiana, in quanto include necessariamente tutta la vita morale del cristiano, sembrerebbe difficile parlare di una carità matura, che non si possa identificare con la santità. Ma non è così, per poco che si rifletta sul fatto che la perfezione della carità si può avere, a partire dall'età della ragione, in ogni età, in ogni condizione o stato, purché l'uomo risponda all'amore di Dio con tutte le forze disponibili nella situazione esistenziale in cui si trova.

La carità matura pertanto non indica soltanto un amore soprannaturale, verso Dio e il prossimo, perfetto, cioè totale, ma quell'amore soprannaturale e perfetto, possibile in uno stato di maturità umana.

Ora tale amore non è soltanto eroico, ma ha pure tutte le qualifiche della maturità umana: è pieno di sapienza, di realismo, di creatività, ecc., in una parola, opera nella concretezza della vita secondo le modalità di quella sapienza creativa soprannaturale, infusa da Dio e perfezionante quella acquisita (presente già in atto), la quale non esclude affatto il rischio e l'impegno eroico, ma al contrario rende possibile l'attuazione di un amore oblativo, veramente commisurato alle esigenze sempre nuove della situazione esistenziale.

— *Lo stile di vita del cristiano maturo*

Tutto questo, cioè fede, speranza e carità mature, con tutta la maturazione morale che esse suppongono e che alimentano, formano lo stile di vita del cristiano maturo [→ CRISTIANO].

Questa è la mèta ultima dell'azione educativa cristiana, quel punto d'arrivo cioè che, una volta raggiunto, rende inutile ogni educazione in senso proprio, perché il cristiano ormai può tendere al suo fine soprannaturale autonomamente dal punto di vista di direzione della sua vita, senza aver più bisogno di quella dipendenza dalle persone mature, che l'azione educativa necessariamente suppone, necessitando però sempre ancora di tutte le altre molteplici integrazioni sociali, senza le quali non è possibile vivere — ordinariamente — una vita autenticamente umana e cristiana.

Tali integrazioni sociali possono essere a livello delle comunità umane ordinate al raggiungimento di scopi temporali oppure a livello della comunità ecclesiale, ordinata alla salvezza degli uomini in Cristo.

Questo stile di vita del cristiano maturo non è altro che l'espressione di un'integrazione totale della personalità a livello soprannaturale. Natura e soprannatura sono interamente armonizzate, non solo sul piano statico, ma anche su quello dinamico. L'operare da

cristiano (e quindi anche da uomo) è diventato per la persona qualcosa di naturale, facile, gioioso, perché vissuto come valore in una personalità unitaria, dove tutta la vita naturale è di fatto ordinata, anche operativamente, a quella soprannaturale.

BIBLIOGRAFIA

- ALFARO J., *Speranza cristiana e liberazione dell'uomo*, Brescia, Queriniana, 1972.
- ASSOCIAZIONE TEOLOGICA ITALIANA (Ed.), *La salvezza cristiana*. Atti del VI congresso nazionale, Assisi, Cittadella, 1975.
- CHIAVACCI E., *Evangelizzazione e promozione umana. Riflessioni teologiche e opzioni pastorali* in: « Catechesi » 43 (1974), 17.
- COLZANI G., « La grazia e la costruzione del mondo », in: IDEM, *L'uomo nuovo. Saggio di antropologia soprannaturale*, Leumann (Torino), LDC, 1977, pp. 237-280.
- CONSIGLIO ECUMENICO DELLE CHIESE (Ed.), *La salvezza oggi*. Atti della Conferenza di Bangkok, Bologna, Dehoniane, 1974.
- GROPPO G., *Educazione cristiana e catechesi*, Leumann (Torino), LDC, 1972.
- GROPPO G., *Vocazione cristiana e vocazione sacerdotale e religiosa*, in: « Note di Pastorale Giovanile » 5 (1975) 3, pp. 2-16.
- GROPPO G. - C. NANNI, *Educazione e pedagogia oggi: novità, ambiguità, speranze*, in: « Seminarium » 19 (1979) 2, pp. 293-317.
- GUTIÉRREZ G., *Teologia della liberazione. Prospettive*, Brescia, Queriniana, 1972.
- MOLARI C., « Liberazione », « Salvezza », in: G. BARBAGLIO - S. DIANICH (Edd.), *Nuovo Dizionario di Teologia*, Torino, Ed. Paoline, 1977, pp. 726-753; 1414-1438.
- La salvezza cristiana*. La voce degli Episcopati dell'America Latina e dell'Africa al Sinodo dei Vescovi 1974, Roma, Quaderni ASAL, 1975.

CRISTIANO*Cesare Bissoli*

1. Il significato originale - 2. Problemi attuali - 3. Formare il cristiano oggi

1. Il significato originale

Nella *prospettiva pedagogico-pastorale*, che è qui dominante, il termine *cristiano* si riferisce alla persona dell'immaturato cui si propone un ordine di fini, di mezzi ed una prassi di vita, grazie ai quali il soggetto si realizza come seguace di Gesù Cristo (uomo come cristiano) e nello stesso tempo lo s'influenza nella sua crescita e maturazione umana con certi aspetti peculiari (cristiano come uomo).

Il termine *cristiano* evoca dunque globalmente un *progetto di formazione e di vita ancorato ad un dono trascendente e nello stesso tempo incarnato nel normale sviluppo di realizzazione di sé* [→ PROMOZIONE INTEGRALE].

Immediatamente ogni educatore cristiano si rende conto come oggi la questione di essere « cristiano » sia quanto mai urgente: crisi all'interno del movimento dei cristiani; sfida all'esterno, da parte di ideologie contrarie, o quanto meno a causa di un clima di tranquilla indifferenza e di tenace opposizione silenziosa; ma anche scoperta di reali sforzi di autenticità cristiana che per certi aspetti rende simile questa nostra generazione agli inizi del cristianesimo, segnatamente nel mondo giovanile.

Ma per valutare meglio tutta questa problematica che fa da contesto immediato dell'intervento educativo, conviene delineare prima il contenuto originale del termine a partire dal Fondatore e dai primi testimoni, per approdare a degli orientamenti operativi attraverso la mediazione del carisma salesiano.

Il compito, e il problema, fondamentale del diventare e vivere da cristiano è di « guardare »-credere (*Giov* 1,39) in Gesù Cristo. Fin dagli inizi i cristiani per un dono loro fatto si sentono coinvolti in un impegno: spiare Gesù Cristo come Zaccheo, incontrarsi con Lui come Nicodemo, fermarsi da lui come i primi discepoli. Ciò comporta sostanzialmente due compiti: conoscenza di Gesù Cristo e del suo progetto di vita; partecipazione esperienziale di esso.

Evidentemente *le fonti d'informazione* per noi oggi non possono essere che i *cristiani medesimi*, cioè il movimento di persone che da venti secoli si richiama al Cristo (osservatorio diacronico) e si trova sparso su tutta la faccia della terra con un'incalcolabile varietà di forme (osservatorio sincronico). In quest'osservatorio globale va comunque distinto *il momento degli inizi o dei fondamenti*, la Bibbia, in particolare il Nuovo Testamento, e il periodo successivo di sviluppo postbiblico. In ogni caso hanno sempre ragione di *modello* i testimoni migliori, come i santi e le grandi personalità cristiane; ha ragione di *guida* il Magistero della Chiesa, il cui compito sostanzialmente è di promuovere e purificare la crescita dei cristiani; fanno da *nutrimento* e come da *autoverifica* certe esperienze significative come la preghiera (liturgia) e l'esercizio della carità verso i poveri. Non possiamo qui attingere dalla totalità della fonte. Ci riferiremo al momento di fondazione biblica. Non quindi perché sia l'unico né esaustivo, ma perché certamente è il primo. Come tale andrà valutato, anche in fase educativa, ma si terrà conto degli altri fattori sopra nominati.

1.1. *I lineamenti essenziali del cristiano*

Portare il nome di Cristo non vuol dire nel NT bloccarsi in una imitazione estrinseca e volontaristica della persona storica di *Gesù di Nazaret*, ma riferirsi alla sua realtà storica, personale *nel più ampio quadro del progetto di Dio* che Egli stesso ha voluto rivelarci e nella consapevolezza di partecipare ad un Dono (= Grazia) che ci precede, ci accompagna e sostiene la nostra libera risposta.

È incontro con il « mistero » di Gesù Cristo.

Ciò porta necessariamente a tener conto di quanto *Gesù stesso* espresse nella sua vita terrena, ma anche dei *decisivi approfondimenti*, con diverse accentuazioni, operati dagli *apostoli*, segnatamente da S. Paolo e da S. Giovanni. In questo senso, il NT ci manifesta — e questa è una prima lezione importante — che il necessario riferirsi a Gesù Cristo si riflette e concretizza in pluralità di modi di essere cristiani, a seconda delle situazioni di vita, di cultura, di problemi: giudeo-cristiani, ellenisti-cristiani, cristiani provenienti dal paganesimo già agli inizi appaiono essere le tre forme maggiori con ulteriori specificazioni al loro interno.

Ma ecco la domanda essenziale: *Che cosa nelle pluralità dei modi di essere cristiani fa da spina dorsale comune?* Tralasciando maniere più teoriche ed astratte di risposta, partiamo dalla considerazione del contesto in cui per la prima volta nel NT è apparso il termine *cristiano*. Al di là della ragione contingente e forse ironica della titolazione inventata dai pagani per i discepoli di Antiochia (*Atti* 11,26), Luca, autore degli *Atti degli Apostoli*, ci rende edotti in maniera originale degli elementi che costituiscono questa ormai univer-

sale qualifica. È nei cc. 10-11 di *Atti* a proposito della conversione del centurione Cornelio. Pietro, in casa di Cornelio prima, e poi davanti a tutta l'assemblea ecclesiale di Gerusalemme (11,1-18), con esplicito richiamo all'intervento di Dio, manifesta i tratti salienti dell'identità cristiana, con il pregio, proprio perché si tratta del non ebreo Cornelio, di trascurare elementi secondari, equivoci, da cui invece rischiavano essere irretiti i cristiani della Chiesa-madre.

Ebbene, nella predicazione ed azione di Pietro si può vedere come in miniatura, ma con valore paradigmatico, il « chi è » il cristiano.

— Avanti tutto sta *l'iniziativa d'amore, ed insieme indiscutibile, di Dio*, che muove contemporaneamente Pietro e Cornelio all'incontro reciproco, fa superare le difficoltà d'ambiente (11,2) e determina alla fine il riconoscimento gioioso di tutti (11,18). Tale iniziativa divina non sfuma, ma si concretizza con un dono stabile: il dono dello Spirito (10,44 ss.), e si esprime nel rito del battesimo (10,47-48). È una iniziativa aperta a tutti, per cui appare nitidamente che il diventare cristiano è vocazione universale: « Dio non fa preferenza di persone, ma chi lo teme e pratica la giustizia, a qualunque popolo appartenga, è a lui accetto » (10,34; cf. 11,18). Dunque *una profonda, permanente realtà di dono, di grazia, senza preclusioni, che unifica in Dio tutti quelli che accolgono l'invito*. È noto come, nella storia di Gesù, il cristiano è il discepolo. E il discepolo di Gesù, a differenza dell'uso del tempo, non sceglie il suo Rabbi provvisoriamente, ma è lui stesso scelto e chiamato da Gesù, un chiamato senza patteggiamenti (cf. *Mc* 1,16-20; *Giov* 1,35-42), né ripensamenti (cf. *Mt* 8,16-22). Unico e permanente è l'atteggiamento richiesto, quella che possiamo chiamare l'opzione fondamentale del cristiano: la *sequela di Gesù*, che significa il pieno coinvolgimento di sé nel destino del Maestro, avanti e dopo Pasqua (*Mc* 8,32-38).

Queste sono le radici del cristiano.

— Da quanto detto si evidenzia un secondo tratto costitutivo: *il riferimento a Gesù Cristo e quindi a quella che è stata la sua causa: la prassi messianica del Regno* (*Atti* 10,37-39). Cornelio diventa cristiano perché accoglie ciò che Gesù ha predicato ed operato. Sappiamo essere l'annuncio e i segni del Regno di Dio. Di un evento dunque parla Pietro a Cornelio come costitutivo dell'essere cristiano, del Regno che Gesù ha iniziato nella storia del mondo e di cui Cornelio viene reso partecipe nella fede attraverso la predicazione apostolica. È un evento che Pietro, in sintonia con il Maestro — e purtroppo non sufficientemente valutato nella catechesi posteriore —, descrive in termini molto concreti di liberazione potente (« Dio consacrò in Spirito Santo e potenza Gesù di Nazaret, il quale passò beneficando e risanando tutti coloro che stavano sotto il potere del diavolo, perché Dio era con lui »: 10,38).

— Ma proprio la dinamica del Regno di Dio porta a fare memoria esplicita dei *fatti pasquali* (10,39-42). Questi, anzi, nella prima predicazione sono il fulcro essenziale (*Atti* 2,22 ss.). Ben presto Paolo metterà in chiara luce la natura pasquale del cristiano, e come gli avvenimenti della morte e risurrezione di Cristo siano causa della nostra salvezza, ciò per cui un cristiano ultimamente è tale (indicativo) e vive come tale (imperativo).

La Pasqua di Gesù determina l'importanza vitale dei sacramenti, particolarmente del Battesimo e dell'Eucarestia, per cui la Pasqua di Gesù diventa Pasqua, atto di nascita e forza di crescita, del cristiano. Da questo punto di vista, la Pasqua non costituisce anzitutto un'etica per quanto sublime, ma delle persone nuove, una « nuova creatura » (2 *Cor* 5,17), un « figlio di Dio » (*Rom* 8,15-17), più precisamente una moltitudine di fratelli con Cristo primogenito (*Rom* 8,29), una compagine organica come un corpo, il corpo di Cristo (1 *Cor* 12). Nella morte e risurrezione del Signore si manifesta che la morale del cristiano non è altro ultimamente che quella dell'agape, dato che per amore Dio ha consegnato a noi suo figlio (*Rom* 5,8). Non vuole dire però che il cristiano sia uno già arrivato alla vita in pienezza, alla libertà perfetta. Egli si sa in cammino verso il Regno di Dio, « se partecipiamo alle sue (di Cristo) sofferenze, per partecipare anche alla sua gloria » (*Rom* 8,17). « Salvi dunque nella speranza » (*Rom* 8,24). Il che esprime un altro tratto dell'identità del cristiano nato fra morte e risurrezione: la lotta contro il peccato, giacché « la guerra non è finita », ma anche una profonda, consolante speranza perché « la battaglia decisiva è stata vinta » nella risurrezione di Gesù (O. Cullmann). Di quest'intreccio Paolo dà un mirabile annuncio (*Rom* 8,18-39) ed insieme personale testimonianza (cf. 2 *Cor* 11-12), nel solco di quanto Gesù disse (cf. *Mc* 8,34-38) e visse con drammatica ed esemplare fedeltà (*Mc* 14-16).

— L'azione di Dio in Gesù Cristo morto e risorto non viene puramente ricordata a Cornelio ma viene fatta sperimentare, trasformando in concreto il pagano Cornelio e tutta la sua famiglia (cf. *Atti* 11,14) in cristiani. Sarà *la nuova situazione permanente* di queste creature e di tutti i credenti. Di essa tre aspetti sono chiaramente sottolineati:

a) L'azione dello *Spirito Santo*, ripetutamente ricordato (10,44-47; 11,15-17), come animazione decisiva. È la vita nello Spirito di Cristo, di cui Luca in tutta la sua opera (Vangelo ed *Atti*) descrive la funzione vivificante, dinamica, prima in Gesù, agli inizi della vita (*Lc* 1,35) e del ministero (*Lc* 3,22), poi agli inizi della Chiesa (*Atti* 2) e lungo tutta la sua missione, ad es., qui, per Cornelio. È la peculiare qualità del cristiano, il suo « segreto », l'estendersi reale della Pasqua di Gesù nella sua vita: « lo Spirito di colui che ha risuscitato Gesù dai morti abita in voi » (*Rom* 8,11). E che cosa comporti questa

presenza dello « Spirito che intercede con insistenza per noi » (*Rom* 8,26) lo svela Paolo nella lettera ai Galati: si pone come il principio fondamentale della condotta quotidiana del cristiano, i cui frutti evidenziano apertamente il prolungamento dei segni messianici di Gesù (cf. *Gal* 5).

b) Il decisivo dono dello Spirito include un segno sacramentale, il *Battesimo nel nome di Gesù Cristo* (*Atti* 10,48), ossia la ratifica della totale, esclusiva e definitiva appartenenza al Signore Gesù. Il Battesimo infatti è il sacramento della fede, che più visibilmente, soprattutto nel caso di adulti, provoca ed esprime la scelta libera, consapevole e diretta di essere tra « quelli di Cristo » (*1 Cor* 15,23), di aderire al suo progetto di vita (cf. *Rom* 6). Così un uomo può fregiarsi del nome di cristiano. Ma a questo punto, come nel caso di una creatura che nasce, si stabilisce un processo di crescita. La santità o amicizia con Dio come germe seminata nel Battesimo deve potersi sviluppare, influenzando tutta l'esistenza, portando il cristiano all'età adulta, « allo stato di uomo perfetto, nella misura che conviene alla piena maturità di Cristo » (*Ef* 4,13). È facile vedere come attraverso l'uso di questo linguaggio emerga un inevitabile intreccio fra dinamismi naturali di crescita secondo le umane risorse e doveri e dinamismi più che naturali secondo risorse e doveri soprannaturali. Sarà il compito fondamentale dell'operatore pastorale ed educatore cristiano il tenerlo presente.

c) Apparentemente taciuta, ma evidente dall'insieme, si esprime la *dimensione comunitaria del cristiano*: egli è tale in quanto appartiene ad una comunità, la Chiesa. All'inizio di *Atti* la sequenza è proprio questa: annuncio del Cristo, dono dello Spirito, battesimo, vita di comunità. Di tale vita Luca dice i tratti salienti nel celebre quadro di *Atti* 2,42-48. Il cristiano vive la grazia della *koinonia* o comunione: con la Parola di Dio attraverso la catechesi; con Gesù Cristo mediante la Cena; con gli altri membri grazie alla condivisione dei beni; con i non credenti tramite la testimonianza della parola e della vita di gioia. Anzi il cristiano Cornelio ci permette di cogliere quale risonanza ecclesiale possa avere chi si fa cristiano la prima volta. Mette in un cambio drammatico, ma liberatore la comunità stessa (*Atti* 11,1-18). Sarà così anche per Paolo (*Atti* 9,15). Accadrà per quando i « barbari » entreranno nella Chiesa. Non dovrà essere un modo nuovo di pensare e di fare Chiesa l'entrata in essa di culture diverse, come la cinese, l'africana, la latino-americana? Non sarà così anche in rapporto alla « cultura giovanile »?

— Di Cornelio non si dice che abbia lasciato moglie e figli, o abbandonata la carriera militare; né per lui, né per altri, nel NT siamo informati che i cristiani avessero un qualche segreto regolamento verso gli schiavi, nell'educazione dei figli, o verso lo stato. Vi è come

una sorta di serena sicurezza in un mondo, in cui pure, non meno di oggi, il mistero dell'iniquità è detto all'opera (2 Tess 2,7). In forza di che? Ci illuminano le « tavole domestiche », ossia i codici di doveri attinti dall'etica stoica a proposito delle relazioni fra sposi, fra genitori e figli, fra padroni e schiavi (Ef 5,22-6,9; Col 3,18-4,1). Dall'insieme si vede che il cristiano ha per sicuro *metro di misura il Kyrios*, il Signore Risorto e come *motivo l'agape*, « fede che opera mediante la carità » (Gal 5,6). I cristiani non fuggono, ma partecipano alla vita del mondo pagano, non dotati di un corpo legale specifico, come il giudaismo, né di una necessaria cultura propria, né di altre forme esteriori. Vi si trovano invece, questo sì, « come coloro che hanno speranza » (cf. 1 Tess 4,13); apprezzano « tutto quello che è vero, nobile, giusto, puro, amabile, onorato, quello che è virtù e merita lode » (Fil 4,7); nel Signore sanno sostenere impavidi ogni tribolazione (Atti 5,41), ma curano di godere buona fama in mezzo alla gente (1 Tess 4,12). Vivono secondo la consegna del Maestro, come « sale della terra e luce del mondo » (Mt 5,13-14), come fermento nuovo in una pasta che è di tutti (1 Cor 5,6-8), o come dirà più tardi l'anonimo autore della lettera a Diogneto: « Quello che l'anima è per il corpo, sono per il mondo i cristiani ».

1.2. *In sintesi: chi è il cristiano?*

La risposta non permette di parlare anzitutto di un complesso di virtù, non definisce una situazione statica, ma propone un progetto di vita all'uomo in nome del Dio di Gesù Cristo. Progetto che ha collegamento vitale e permanente con Gesù Cristo, morto e risorto; ha come propria la causa di Gesù, la venuta del Regno; comporta quindi un'esistenza comune ad ogni uomo in questo mondo, ma secondo un modo radicalmente nuovo di starci: carico di speranza nel futuro compimento del Regno, ma insieme capace di produrre concrete anticipazioni nel presente di quel futuro, secondo la potenza dello Spirito e della Parola che ne illuminano il cammino. L'appartenenza alla Chiesa garantisce e promuove la realizzazione del progetto. Tradurre questo progetto di vita in termini operativi, formare dunque dei cristiani, è il compito specifico della pastorale ed educazione cristiana, compito che inizia con la percezione dei problemi.

2. **Problemi attuali**

Sul diventare e vivere da uomini come cristiani oggi pesa un problema globale: quello dell'identità, riconosciuta e vissuta. In forma più articolata, avendo sempre presente il mondo giovanile, crediamo vadano sottolineati i seguenti punti:

2.1. *Difficoltà di una percezione organica ed armonica dei diversi elementi che formano la personalità cristiana*

Si pensi alle concezioni frammentarie del progetto cristiano: ignoranza degli elementi essenziali, carenza di motivazioni, estrinsecità della fede, residui folklorici. Il giovane nella globalità del suo essere-in-progetto non incontra la proposta evangelica come progetto di vita.

Si pensi alla tensione emergente nelle società secolarizzate in termini conflittuali all'eccesso fra l'essere uomo come credente e come scienziato, tecnico, desideroso di piacere ...

Si pensi all'incapacità di tradurre in riflessioni, motivazioni, comportamenti umani, storici, in una parola, in cultura viva, i tratti dell'uomo cristiano emergente dal progetto-uomo Gesù Cristo. E ciò per carenza di convincenti mediazioni.

2.2. *Substrato antropologico atto a reggere il progetto cristiano*

Si pensi ai forti condizionamenti dell'odierna civiltà consumistica determinata da modelli di pensiero di tipo tecnologico per cui si restringe sempre di più lo spazio per una comunicazione di tipo simbolico, con grave compromissione del linguaggio della fede. In altre parole, di fronte ad una diffusa filosofia del desiderio (principio del piacere, sperimentazione rapida, fuga dall'attesa dei tempi lunghi e della rinuncia, perdita della memoria e della tradizione, incapacità di cogliere la valenza umana della morte ...) com'è possibile stabilire un dialogo, un'apertura adeguata ad una proposta di vita come quella cristiana così agli antipodi su molti aspetti?

Si pensi al difficile in sé, e tanto più oggi, richiamato problema del rapporto fra grazia e natura: se al processo di salvezza debba corrispondere o meno un'adeguata impalcatura di maturità umana, e in che termini; come si propone l'essere cristiano per i meno-uomo (portatori di handicap); quali valori possa esprimere una persona, un gruppo, una società non cristiana (di fatto o per scelta).

Si pensi al grave compito della traduzione culturale del progetto cristiano e dell'incidenza della fede nella cultura.

2.3. *Processo educativo per realizzare un uomo come cristiano in maniera tale che possa essere un cristiano veramente uomo*

Si pensi qui al compito dell'educazione alla fede, ma anche al compito di valorizzare la portata educativa dell'esperienza di fede (ad es., l'iniziazione sacramentale), evitando ogni presuntuosa pedagogizzazione dell'Evangelo, ma anche ogni indebita sacralizzazione del fatto educativo. Grazia e libertà; causa prima e cause seconde; le ragioni e le usurpazioni della secolarità; norma e scelta personale ... [→ EVANGELIZZAZIONE E EDUCAZIONE].

Si pensi al confronto con i modelli nel processo educativo cri-

stiano. Chi si può definire cristiano in modo tale da sostenere un confronto? Il santo soltanto, od ogni credente nel quotidiano di vita? È più giusto parlare di sequela di Gesù o di imitazione di Gesù? In che modo la Bibbia è grande via educativa? O si deve invece parlare di più fattori che danno una griglia di lettura cristiana di persone ed avvenimenti storici, nel quotidiano e nello scenario più ampio del mondo?

Si pensi al problema di elaborare un processo formativo concreto a proposito di già cristiani o di chi non lo è ancora. Quale cammino nelle diverse età di sviluppo? E quale invece in rapporto alle diverse situazioni umane e pastorali in cui il salesiano di fatto opera nel mondo? Come ritradurre in proposta catechistica la concezione di cristiano emersa dopo il Vaticano II?

3. Formare il cristiano oggi

Se è vero che non esiste *il* cristiano, ma esistono uomini e donne cristiani nella specialità delle situazioni, secondo la potenza operante dello Spirito di Cristo e la forza plasmatrice della Chiesa, allora va considerato seriamente il fatto che in nome di questo Spirito esistono vie diverse di formazione, con peculiari accentuazioni, grazie in particolare al carisma di educatori eminenti da Lui stesso suscitati e dalla Chiesa riconosciuti, come certi santi, per noi Don Bosco.

3.1. Una rilettura salesiana

Una basilare esigenza per l'operatore salesiano è dunque d'intendere quale modello cristiano di vita lo Spirito ha suscitato anzitutto in Don Bosco stesso, e poi tramite lui e la migliore tradizione salesiana, in una massa innumerevole di popolo specialmente giovanile.

Qualcosa è già iniziata di questa rilettura salesiana del progetto cristiano in termini più rigorosi e codificati.¹

Si possono intravedere certe caratteristiche fondamentali del tipo di cristiano che deve orientare i nostri interventi:

— Un essere cristiano strettamente riferito alla persona di Gesù e al suo mistero (« condurre a Cristo vivente ») (*Cost.*, 21).

¹ Quanto a Don Bosco stesso e alla missione del salesiano in questo ambito, vanno ricordati nelle *Costituzioni* rinnovate il *Proemio*, art. 21, 35, 37 e soprattutto l'art. 41; quanto ai destinatari « il servizio reso con la nostra missione » si esprime negli art. 17-25 con importanti indicazioni sul nostro argomento che evidentemente ha ragione di fine supremo.

Altri documenti che spiegano il dettato costituzionale sono gli *Atti del CGS XX*, nei cc. II e III; gli *Atti del CG XXI*, Documento 1: *I Salesiani evangelizzatori dei giovani*, in particolare 1.1.5-1.1.7; la Lettera del Rettor Maggiore D.E. Viganò, *Il progetto educativo salesiano*, in: ACS, 1978, n. 290.

— La nota affermazione di Don Bosco di volere formare il giovane come onesto cittadino e buon cristiano, riecheggiata nelle Costituzioni come « promozione integrale », sottolinea vivamente la figura di un cristiano dove si armonizzi profondamente promozione umana e promozione cristiana (« progressiva somiglianza con Cristo l'Uomo perfetto ») (*Cost.*, 17).

— Secondo un fecondo principio metodologico di « evangelizzare educando e di educare evangelizzando » condensato nel sistema preventivo (*Cost.*, 25).

È facile vedere come in questa griglia siano focalizzati precisamente i problemi teologico, antropologico e metodologico che il progetto cristiano di vita oggi comporta (v. parte seconda).

Quanto a noi, restando a contatto con il terreno biblico, cerchiamo di evidenziare certi aspetti degni di attenzione nella prospettiva salesiana ora delineata.

3.2. *Essere cristiano secondo Gesù Cristo*

Bisogna avere il coraggio e il gusto di *evangelizzare chi è il cristiano*, facendolo risuonare in termini di verità e di bellezza, come « bella notizia ». Qui il confronto e l'incontro con Gesù Cristo si pongono come compito sostanziale e permanente secondo vie diverse e modi convenienti. Il cristiano è una persona viva, concreta che ha fede in Gesù Cristo, condivide le sue speranze, fa propria la sua causa del Regno, accettando lui stesso anzitutto, mediante la conversione e la fede, di farvi parte.

Vi è un momento sostanziale di riaffermazione di questa adesione: la Cena o Messa, dove il progetto di Gesù Cristo viene annunciato e ridonato al cristiano. Più radicalmente ancora egli riconosce che a partire dal Battesimo, grazie alla Pasqua di Gesù, diventa familiare di Dio, figlio del Padre, fratello di Cristo, creatura nuova animata dallo Spirito. Il cristiano riconosce una dignità, una responsabilità, ma soprattutto una interiore fiducia commisurata e sostenuta dalla stessa vertiginosa grandezza di Dio.

Uomo nuovo o rinnovato, il cristiano fa della sua vita *una produzione di segni del Regno* o segni messianici. Egli coglie che il suo quotidiano è un fascio di azioni spinte da un desiderio vitale: realizzare se stesso mediante felici relazioni con se stesso, con gli altri, con il mondo. È consapevole della frequente frustrazione di tale desiderio e quindi del malessere della sua vita e di quella del prossimo. Riconosce nella fede che l'opera messianica di Gesù, la sua salvezza, è sostanzialmente promessa di realizzare la sua sete di vita, se l'uomo vi introduce la logica stessa di Gesù Cristo: manifesta l'amore di Dio con i segni concreti della giustizia che genera la pace (relazione con gli altri); nel rispetto della natura, come realtà creaturale al servizio

dell'uomo (relazione con il cosmo); nella povertà sorretta dalla condivisione (relazione con se stesso). Fa del nome cristiano ciò che vuol dire, una qualità messianica di vita.

È una persona nella cui area di vita si verifica in continuità la promessa di Dio e l'impegno dell'uomo nell'accoglierla.

3.3. *L'umanità dell'essere cristiano*

Il cristiano vive la sostanziale solidarietà di Gesù Cristo con il mondo (Incarnazione).

Si apre a leggere con occhi nuovi tutta la realtà che è in lui e fuori di lui. *Ama l'umano, ama la vita*, soffre, si batte per essa.

Certi tratti propri dell'umanesimo sotto segno cristiano saranno a lui tipici: l'attenzione agli ultimi; il rispetto e la promozione della libertà; il riconoscimento della trascendenza dell'altro come persona; il favorire tutto ciò che è amore, dono, dolcezza, pace, non violenza; l'umanizzazione del politico; l'affermazione del primato della persona sulla struttura e la personalizzazione di queste; il senso del gratuito, dell'ammirazione, del grazie, ecc.

Alla scuola del Maestro che non volle alzare la voce, non spegnere la fiammella vacillante, o spezzare la pianta fragile, il cristiano accetta il confronto con progetti alternativi. *È uomo del dialogo costruttivo, della riconciliazione*. Riconosce che vivere nel pluralismo non è una condanna da sopportare ma una magnifica grazia di poter rendere conto della speranza che è in lui.

In particolare di un compito deve essere avvertito e reso capace. Di valorizzare la sua fede come causa prima (ragione radicale, ultima) entro il gioco delle cause seconde, cioè delle spiegazioni e competenze tipiche della razionalità, delle scienze dell'uomo, in modo di non fare del Vangelo una spiegazione e soluzione tecnica, quasi una ricetta, e senza d'altra parte estraniare l'influsso reale della fede, senza quindi compromettere la propria identità di uomo come cristiano. Competente nella fede, il cristiano diventa competente nella sua professione umana che sarà assunta come vocazione. Fa inoltrare le ragioni della fede e riconosce al giusto livello le ragioni della ricerca umana.

Si fa così capace del fondamentale esercizio di mediazione tra Parola di Dio e realtà concreta, particolare, su cui intervenire. Il cristiano sarà veramente maturo quando, secondo la visione paolina di ricapitolazione di tutto in Cristo, sa unificare nella sua visione di vita, l'ordine della creazione e della redenzione (genesì ed esodo, profeti e sapienziali, Pasqua e ricerca).

Non perché siano eguali, ma per cogliere la totalità delle voci di Dio che gli parla: nei libri santi, nella comunità dei fratelli di fede, negli uomini e nelle espressioni di vita di oggi, nella storia, nel cosmo stesso. Si rende disponibile a quella ricapitolazione di tutto in Gesù

Cristo che Dio sta operando, anche per merito suo, nei confronti di tutta la realtà.

Vi è un altro tratto essenziale che il pastore sensibile avverte oggi nella funzione del cristiano: è la dimensione escatologica o *il futuro dell'essere cristiano*. Di fronte ad una impazienza determinata dalla voracità del desiderio, a sua volta legata alla vista miope e al fiato corto di una società angosciata e senza speranza, il cristiano può trovarsi in difficoltà proprio per la paradossale concezione di futuro, di successo, di risultato che riceve dal suo credo. Questo infatti parla di attuale inesperimentabilità della totalità dei risultati, della provvisorietà di ogni progetto di salvezza nel tempo, per un compimento che va al di là delle realizzazioni del nostro essere mondano. Se non ben compreso, questo modo d'intendere porta ad una vera alienazione dell'uomo, da cui poi tanta rivolta vitalistica attuale (religione come oppio).

Ma, se dimenticato, può creare una grossissima illusione di successo a scadenza più o meno racciocciata che porta con sé febbre apocalittica, e quindi disimpegno progressivo o titanismo parossistico e soprattutto amara delusione come per un appuntamento tradito. Occorre quindi trattarne in termini corretti.

Fondamento essenziale deve essere la prassi di Gesù. Costui ha annunciato il Regno di Dio futuro con tale certezza da anticiparne dei segni reali, storici, fruibili. Senza voler dire, però, che nel segno si esaurisce la potenza del Regno né affidando al futuro qualcosa che non arriva mai, ma ottenendo nel futuro il compimento di qualcosa che già sta capitando. Del resto la sua risurrezione è garanzia di questa connessione fra l'oggi e il domani del Regno. Resta certamente il fatto che il cammino cristiano non è automatico, non è esente da fatica, è solcato dall'oscurità della croce: necessità dunque di acquisire il senso positivo dei tempi perduti, dei fallimenti, dei cambi, della sterilità. Poter dire come il Curato di campagna di Bernanos: « Tutto è grazia ». Poter accettare la legge di Cristo: « Altri semina altri miete » (*Giov 4,37*).

Poter dire con Raissa Maritain: « Ho fiducia in te, o Dio, non perché il mio cuore è puro, ma perché il tuo occhio è buono ». Ma qui non basta saperlo. È un dono che giunge a chi si allena ad esso.

3.4. *Essere cristiano per esperienza*

Mai come nel campo religioso, e in quello cristiano in particolare, la vita supera la teoria, anche se quella deve essere guidata da questa. Si tratta infatti di una proposta totalizzante che coinvolge addirittura il destino di una persona. Secondo il linguaggio efficace del Vangelo, cristiano è colui che fa l'esperienza dell'incontro con Gesù Cristo e compie un itinerario con Lui [➔ ESPERIENZA, MEZZO EDUCATIVO].

Da un punto di vista educativo, quest'incontro e itinerario rice-

vono adeguata traduzione a tre diversi livelli: *cognitivo*, mediante soprattutto la catechesi; a livello *affettivo*, per cui le conoscenze vengono interiorizzate e rese motivazioni profonde; a livello *comportamentale*, mediante l'effettivo esercizio del vivere da cristiano nei diversi ambienti di vita. La profonda compenetrazione tra dimensioni umane e più che umane che formano il cristiano, la necessaria integrazione tra fede e vita portano il pastore ad essere veramente educatore, uomo di Dio ed uomo dell'educando, che tende ad una sintesi mai compiuta esprimibile secondo il principio « evangelizzare educando ed educare evangelizzando ».

Il « luogo » privilegiato dell'esperienza cristiana è la *comunità ecclesiale* [→ CHIESA]. Questo è un passaggio difficile, soprattutto per dei giovani. Ma occorre essere chiari su questo punto e soprattutto appassionatamente creativi per suscitare una vera coscienza di appartenenza alla Chiesa e l'esercizio effettivo di essa, poiché non si può essere veramente cristiani di Gesù Cristo se non come comunità in comunione, come fraternità missionaria. Qui può assumere un ruolo decisivo l'esperienza del gruppo ecclesiale animato all'assunzione dei diversi elementi che fanno la Chiesa: l'ascolto della Parola di Dio, la celebrazione nella liturgia e nella preghiera, l'indispensabile impegno diaconale, la missione per testimonianza.

Memori della scelta di Cristo per i poveri, che egli pone quale suo sacramento vivente, una grande via d'iniziazione cristiana e contemporaneamente di maturazione umana di estrema attualità sta nell'attenzione ed impegno per i poveri e gli emarginati secondo le diverse forme, in termini di audaci e coraggiose prospettive.

L'attenzione filiale alla *Santa Vergine Maria* dona all'esperienza cristiana delle qualità peculiari, proprie di chi ha conosciuto Gesù Cristo in maniera unica, per diventare in questo modo madre e maestra dell'essere cristiano.

BIBLIOGRAFIA

Oltre alla voce « cristiano » o equivalenti in dizionari teologici, come il *Dizionario dei temi della fede*, Torino, SEI, 1977, si veda:

ALVES M.I., *Il cristiano in Cristo*, [Braga, Ed. Teologica], Roma, Istituto Biblico, 1980.

BALTHASAR H.U. VON, *Chi è il cristiano*, Brescia, Queriniana, 1966.

CERFAUX L., *Il cristiano nella teologia paolina*, Roma, AVE, 1969.

KASPER H., *Introduzione alla fede*, Brescia, Queriniana, 1973.

KÜNG H., *Essere cristiani*, Milano, Mondadori, 1976.

PENNA R., *Essere cristiani. Secondo Paolo*, Torino, Marietti, 1979.

PHILIPS G. et alii, *Le chrétien authentique demain*, Paris, P. Lethiélleux, 1970.

RATZINGER J., *Introduzione al cristianesimo*, Brescia, Queriniana, 1969.

11.

VALORI E ATTEGGIAMENTI

Pietro Gianola

1. I valori e l'educazione - 2. Gli atteggiamenti come valori vissuti - 3. Il processo di valorizzazione oggettiva, soggettiva, personale - 4. Pedagogia dei valori e degli atteggiamenti - 5. Il posto dei valori e degli atteggiamenti nella dinamica del progetto educativo - 6. Principali valori e atteggiamenti di un progetto educativo.

1. I valori e l'educazione

L'educazione è sviluppo di *rapporti giusti con realtà valide*. Perciò essa corre sull'asse del binomio valori-atteggiamenti. Il problema dei valori è principale perché porta con sé quello del significato ultimo dell'esistenza cui introdurre i giovani in crescita.

Il valore è qualità delle realtà oggettive, ideali o progettuali, è qualità di certi modi dell'essere e dell'agire per i quali le une e gli altri sono più o meno stimati, desiderati, attuati. L'uomo è valore in e per se stesso. Dentro di lui e attorno a lui si estendono realtà che egli riconosce come valori perché le giudica degne di cura, di stima, di conquista, di relazione, d'impegno promozionale: il corpo e la coscienza, le capacità psichiche e spirituali, la libertà e la felicità, la natura, gli altri, la società e la cultura, Dio ... Valore ultimamente è tutto ciò che è in quanto è. È l'essere, l'essere che vive, perché vive e come vive. Il valore è la vita, ogni vita, perché la vita è il valore. Valore è ciò che è vita (valore oggettivo) e perciò dà e comunica vita (valore soggettivo). Vi si oppone la morte e tutto ciò che mortifica la vita, che è morte e dà morte.

Valore è dunque prima di tutto *la realtà* nei tre grandi sistemi che la compongono: l'atomo, la cellula vivente, la coscienza. E lo è *l'uomo persona*. Sono valori *gli altri*. È valore *Dio* che è l'infinità e la perfezione della vita, principio per ogni altro essere e valore.

Valori sono anche le *qualità* delle persone, i loro *rapporti giusti con tutte le realtà valide*, le *condotte* intrapersonali e interpersonali, i *prodotti* del loro operare sia manuale che mentale e morale. Sono valori appunto perché esprimono e attuano forme e livelli di vita nei campi economico, culturale, estetico, sociale, morale, religioso.

Il valore « riconosciuto » si manifesta come *diritto* ad essere, a dive-

nire; s'impone come *dovere* di rispetto, di cura, di promozione delle sue tensioni; si propone come *ideale* insieme attuabile e inesauribile, come *compito e progetto*, per essere eseguito compiendo processi e operando verifiche.

La storia della cultura dell'uomo è in gran parte storia della scoperta, della definizione, della determinazione dei valori e delle composizioni di essi in quadri, gerarchie, progetti, sistemi.

L'educazione dei giovani li coinvolge nei risultati delle scoperte già attuate e li lancia in avanti verso nuove elaborazioni: i valori caratteristici della loro generazione.

2. Gli atteggiamenti come valori vissuti

Gli *atteggiamenti* indicano *modi di porsi nei confronti dei valori* della realtà e della vita. Atteggiamento è un sistema relativamente duraturo di percezioni e valutazioni, di sentimenti ed emozioni, di tendenze all'azione, organizzato in relazione a una situazione significativa o a un oggetto proposto (definizione ispirata a Krech, Crutchfield e Ballachey). Quindi ingloba elementi percettivi, interpretativi, valutativi e una disposizione inclinante prossimamente all'azione interiore o esteriore. È risposta a una determinata situazione di vita « valutata » in modo oggettivo o soggettivo. Non è disgiunto da una intensa partecipazione emotivo-affettiva. Può essere profondo, spontaneo, vitale o intenzionale e voluto, impulsivo o libero.

Si può dire che è sintesi di credenza, sentimento, tendenza a reazioni qualificate. È dotato di *direzione* (verso un oggetto-situazione), di *senso* (positivo, negativo, ambivalente e conflittuale), di *tensione attuante* e di *forza esecutiva* (almeno intenzionale e conativa).

Gli atteggiamenti, dunque, stanno tra i valori e la condotta, costituiscono la *mediazione vissuta* dei primi verso la seconda. Derivano dai primi e ispirano e orientano la seconda, comunicandole appunto direzione, senso, tensione e forza. Tendono a fare questo in modo:

a) *autonomo* (capacità di decidere e scegliere la condotta senza dipendere dall'influenza delle circostanze momentanee);

b) *coerente e costante* (capacità di mantenere nella condotta una direzione e un senso insistenti verso gli scopi prefissi);

c) *tempestivo* (capacità di valutare, decidere, reagire con economia di tempo e mezzi, evitando l'indecisione e l'inconcludenza operativa);

d) *facile* (capacità di far convergere il contributo delle risorse interne nella direzione voluta con prontezza e coerenza).

Possiamo distinguere in ogni persona atteggiamenti fondamentali e atteggiamenti derivati o corrispondenti.

Gli *atteggiamenti fondamentali* definiscono il modo d'essere radicale, profondo, la tensione dinamica sviluppata nei confronti dei valori primari per affermarli o negarli, servirli o usarli.

In relazione al valore « uomo-persona » in sé e nel prossimo, per esempio, sono fondamentali gli atteggiamenti della responsabilità, dell'iniziativa, del rispetto, della giustizia, della promozione, dell'amore, della stima ... o i loro contrari [→ UOMO → PERSONA].

In relazione al valore « Dio » sono fondamentali gli atteggiamenti della fede, della speranza, della carità o la loro mancanza. In relazione ai valori « libertà », « giustizia », « pace », si sviluppano gli atteggiamenti fondamentali della loro difesa, della volontà di attuare le condizioni interne ed esterne di esse, della loro espressione e celebrazione o della negligenza, della manipolazione.

Gli *atteggiamenti derivati o corrispondenti* sono modelli di tensione o di realizzazione che derivano dagli atteggiamenti fondamentali, conseguono da essi, sono le condizioni della loro sincerità, maturità, volontà di attuazione fedele nei confronti delle complesse situazioni e applicazioni quotidiane.

Quali atteggiamenti conseguenti assume, mantiene, attua, manifesta, condivide nelle situazioni quotidiane chi sente responsabilità per le persone? Come si atteggia ogni giorno in sé e verso la natura e le persone, nelle situazioni infinite dell'esistenza, chi ha fede? chi ha speranza? Come si atteggia nella vita chi ama la verità, la bontà, la giustizia, la pace?

Gli *atteggiamenti fondamentali* unificano e qualificano le personalità in relazione alle realtà-valori che costituiscono gli universi della esperienza personale. Danno alla vita e alla condotta il loro orientamento essenziale, profondo, globale; danno gli elementi definitivi dell'immagine di sé che ognuno vive interiormente e comunica agli altri; traducono l'informazione cosciente di fondo in progetto di personalità e di condotta, di vita, di socializzazione, di trascendenza.

Gli *atteggiamenti derivati* sono tensioni e reazioni elaborate per prolungare gli atteggiamenti fondamentali. Li applicano alla molteplicità delle situazioni, delle relazioni, delle condotte, attuandovi modi *corrispondenti*. Presentano alcune distinzioni.

a) In relazione alla loro *armonia* interiore, gli atteggiamenti di una persona possono essere *coerenti* e unificati o *incoerenti* e discontinui, alterni, contraddittori.

b) Per la *consistenza* in relazione al mutamento o all'adattamento, gli atteggiamenti sono *labili* quando non hanno basi solide e derivazioni forti e subiscono gli influssi delle variazioni situazionali anche deboli; *rigidi* quando non ammettono o non subiscono influssi di cambio o di adeguamento che meglio garantiscono il riferimento alla sostanza dei valori e alle condizioni della loro difesa

e promozione; *fluidi* quando mantengono la fedeltà sia ai valori sia alle dinamiche che li conservano o li sviluppano, ma ammettono e, anzi, favoriscono adattamenti che esprimono in maniera più matura progressi e correzioni, seguono ragioni prudenti e adeguano liberamente i mezzi ai fini.

c) Per la *genesì* si possono dividere in *socio-culturali*, quando sono elaborati e assunti dal gruppo d'appartenenza, con processi di identificazione, di adattamento, di imitazione; *personali*, quando invece sono frutto di soggettiva elaborazione creatrice di nuovi modelli o ricreatrice originale e critica di quelli del gruppo.

d) Si possono dire *spontanei* quelli che emergono dall'intuizione, da risposte quasi meccaniche dell'organismo fisio-psichico a percezioni e ad esperienze d'opportunità o non opportunità. Mentre si possono dire *riflessi e voluti* quelli che sono stati mediati da attenzione e analisi del campo, da prova e da verifica delle connessioni e delle attitudini.

e) Riguardo al vario livello di *organizzazione*, gli atteggiamenti si possono presentare *isolati*, quando esprimono risposte momentanee o settoriali, *organici e armonici*, quando si collegano in costellazioni o addirittura in un unico grande sistema di risposte e di tensioni coerentemente espressive di una gerarchia di valori.

Possono presentarsi *integrati*, quando hanno un senso unico almeno attorno ad un medesimo oggetto voluto o rifiutato; *conflittuali*, quando attorno a questo si sviluppano atteggiamenti di segno diverso, emergenti da percezioni e da tensioni presenti nel medesimo tempo o anche successivamente entro lo stesso arco di esperienza e di condotta.

f) Si possono avere atteggiamenti *vincenti* e atteggiamenti *perdenti, superati o riemergenti*.

3. Il processo di valorizzazione oggettiva, soggettiva, personale

Negli ultimi anni si è osservato uno spostamento importante dall'interesse per i valori in sé stessi (quadro, sistema e definizione dei valori ereditati dalla tradizione con assunzione autoritaria e ricettiva) all'analisi del *processo di valorizzazione*.

Nell'educazione l'accento viene posto sull'agire cosciente o inconscio, spontaneo o riflesso del soggetto che cerca di *definire e organizzare un quadro e una scala di valori* per ricavarne progressivamente gli atteggiamenti fondamentali e derivati che medino la condotta globale e particolare.

L'idea di valori assoluti e permanenti in molti luoghi è caduta. Si sono evidenziate posizioni di relativismo, soggettivismo, evoluzionismo, situazionismo interiore ed esteriore... Ma anche chi non ammette posizioni così spinte, deve riconoscere nell'uomo, e soprattutto

nel giovane che cresce oggi, sempre minore disponibilità per valori semplicemente trasmessi e recepiti ... Il processo è più sfumato e anche più ricco. Vale per l'umanità nel suo evolvere storico, vale per ogni personalità in educazione.

a) La *valorazione oggettiva*, eccetto per chi sceglie posizioni riduttive estreme, resta un processo sempre valido. Quali sono i valori oggettivi e perciò perenni, definiti per le loro qualità e dignità intrinseche, ontologiche, metafisiche? È abbastanza facile ereditare dal passato e conservare nel presente un *fondamentale consenso* di quadro e di definizione astratta, indeterminata, categoriale. Sui nomi si è presto d'accordo. Sono valori oggettivi l'uomo-persona, la società-comunità, la cultura, il lavoro, la religione, la morale, la stessa natura, l'organizzazione ordinata, onesta, giusta, della vita e della condotta personale, sociale, religiosa. Costituiscono il risultato di un lungo processo secolare ed universale di riflessione metafisica, ma anche di buon senso, di esperienza e intuizione. Tale processo coincide con la lettura-percezione-interpretazione-valutazione della realtà in termini assoluti di consistenza ontologica d'essere e vita, di diritto e dovere, di necessità morale e sociale. Valorare significa osservare, interpretare, scoprire, definire *sensu* e perciò *validità*. Conseguentemente s'impongono atteggiamenti, criteri di scelta, progetti, norme, modelli di condotta che sembrano imporsi sempre e dovunque per una forza che è loro intrinseca.

b) La *valorazione soggettiva* è concreta nel tempo e nello spazio. È momento e processo antropologico e anche già storico, locale, culturale. Essa opera la determinazione concreta dei contenuti e delle categorie dei valori oggettivi in relazione ai soggetti umani, alla vita, all'esistenza, all'ordine, alla perfezione, alla felicità di essi. I valori oggettivi dell'uomo, della società, della cultura, del lavoro, della morale, della religione, perciò gli ideali, i diritti e doveri, i progetti, l'azione promozionale, l'educazione, vengono riconsiderati nella loro profonda ed esistenziale relazione con il soggetto umano, con i soggetti umani. Vengono riletti nella loro competenza a produrre in lui, in essi conseguenze di realizzazione utile, felice e piacevole, giusta, « valida », religiosa ...

« Soggettivo » non significa capriccioso, privato. Non vuol dire per sé tradire l'oggettività. Si riferisce alla necessità e all'inevitabilità di un processo di *riporto all'esistenza* bio-psicologica, spirituale, storica, culturale, locale, promozionale dell'uomo-persona. Certamente c'è il rischio di dimenticare e anche di negare qualche valore o il suo corretto contenuto oggettivo. È un processo vivo e complesso. L'« oggettivo » deve essere riportato alla concretezza delle condizioni dei *soggetti storici* che vivono in situazione.

c) La *valorazione personale* è il momento nel quale il singolo

soggetto riconosce, definisce, assume ciò che è *valore per lui*: i « suoi » valori, i valori-motivi della « sua » condizione e prospettiva, del « suo » progetto di vita, la « sua » determinazione esistenziale nell'oggi e qui.

Tale momento « personale » appartiene all'individuo. Ma può appartenere anche a un intero gruppo sociale che fa le sue scelte e assume i propri impegni. La valorizzazione viene personalizzata quando la ricerca, l'interpretazione, la scoperta o definizione di senso, gli atteggiamenti, le norme, i modelli vengono scelti e assunti dalle persone per sé, per il proprio progetto di vita, per la condotta d'ogni momento.

L'intero *processo di valorizzazione* sta attraversando oggi una delle crisi più sconcertanti. La *transizione* dei valori è profonda, accelerata, ma anche confusa e manipolata. Ha luogo come *perdita* di valori, anche fondamentali: dignità dell'uomo, libertà e responsabilità personale e sociale, dovere e impegno, sacrificio, sacralità, socialità. Ma si vivono anche fenomeni di *riscoperta*, di *nuova definizione*, di *approfondimento*, di *nuova domanda*. Vengono sconcertati, però anche ricomposti e rimotivati i quadri e le gerarchie del passato. S'impongono ricerche di *rifondazione e ridefinizione* dei valori ritenuti perenni in termini di valorizzazione nuovamente significante: più autentica nell'oggettività, più liberante per la soggettività, più autonoma e responsabile, più creativa per la personalità.

4. Pedagogia dei valori e degli atteggiamenti

Non è ancora unanime il consenso sulla priorità dei valori e degli atteggiamenti nella ricerca pedagogica e nell'azione educativa. Tuttavia essa va facendo grandi passi, sostituendosi o componendosi con altre posizioni che privilegiavano quadri di virtù, modelli di comportamento e di adattamento, processi di maturazione e di socializzazione.

I valori sono l'asse portante dell'educazione perché essi:

a) sono il risultato oggettivo, soggettivo e personale del suo prioritario processo di *interpretazione significativa* del reale e di ogni sua componente;

b) sono l'origine del quadro e del sistema articolato e armonico *dei motivi, dei criteri e delle norme, dei modelli e dei progetti* del piano personale di vita che essa ricerca e costruisce;

c) sono le premesse ispiratrici e unificatrici della *condotta matura* cui tende.

I *momenti* più importanti di una « pedagogia dei valori » si hanno quando ogni soggetto, in condizioni di guida educativa:

a) *ricerca, elabora, riconosce*, esplora la proposta dei valori, li indaga criticamente, li compara, li giudica, ne scopre la molteplicità, il pluralismo, la conflittualità;

b) *si decide* per un determinato quadro personale di valori dei quali accetta e assume i contenuti e le conseguenze attuanti;

c) *li costituisce* come sistema di riferimento definiente e motivante dei propri atteggiamenti e orientamenti, dei propri giudizi teorici e pratici: si decide per ...;

d) passa a *viverli* con progressiva coerenza e costanza.

Una bipartizione fondamentale della « pedagogia dei valori » consiste nel duplice modo d'intenderla e condurla:

a) come processo di *trasmissione* di essi, del loro insegnamento-apprendimento, d'inculturazione socializzante, di formazione estrinseca, culturale, morale, sociale;

b) come guida d'una *personale esplorazione e elaborazione* o
b) come guida d'una *personale esplorazione e elaborazione* o d'un *processo personale di valorizzazione*.

L'educazione ai valori prevede diversi *momenti* d'intervento:

a) *la guida alla ricerca e scoperta* delle validità oggettive inerenti alle *realtà* dell'uomo e dell'universo, della loro vita, azione, storia, storia, a determinati *modi* del sentire, dell'agire e del reagire;

b) *la guida alla comprensione della corrispondenza* tra i valori oggettivi e le tensioni soggettive dei bisogni profondi, dei desideri, degli interessi, dei progetti, degli ideali autentici, creativi, avviandosi all'integrazione convergente e armoniosa tra la vita, la felicità, l'utilità e i valori;

c) *la guida all'elezione impegnativa « personale »* di un proprio quadro di valori oggettivi-soggettivi, cercando l'equilibrio tra *realizzazione di sé e trascendenza di sé*, dedicandosi a costruire e ad attuare i progetti in relazione con i più vasti quadri di realtà-valori cui si appartiene: la natura, gli altri uomini nella società e nella storia, Dio con i suoi ordini creazionali e redentivi in Cristo;

d) *la guida all'esame critico di ogni proposta di valori*, di ogni incontro, di ogni definizione e attuazione;

e) *la guida all'elevazione e integrazione cristiana* dei valori e degli atteggiamenti progettuali e modali conseguenti umani, negli ordini della fede, della grazia, della carità soprannaturale, della speranza, della vocazione e della missione.

5. Il posto dei valori e degli atteggiamenti nella dinamica del progetto educativo

Il progetto educativo, sia in fase di elaborazione e di definizione, sia in fase di esecuzione, assume e utilizza in diversi momenti i valori e gli atteggiamenti: come obiettivi, come contenuti, come processi e come motivi.

a) In primo luogo valori e atteggiamenti entrano nel capitolo degli « *obiettivi* » dell'educazione. Sono le « ragioni » del progetto. Una macchina opera scaricando le energie concentrate negli elementi propulsori dei suoi movimenti. Un organismo, invece, agisce perché è teso a produrre il proprio stato finale di perfezione organizzativa e funzionale, a conseguire gli obiettivi del suo più avanzato stato di maturità, di perfezione attiva, di felicità.

Un progetto educativo parte ed è diretto e sostenuto dalla *tensione verso i valori* che intende realizzare dentro la persona con il suo contributo libero e impegnato. Ma il rapporto giusto della persona con i valori scatta solo quando l'uomo sviluppa nei loro confronti *atteggiamenti maturi*.

A lungo termine un progetto educativo ha lo scopo di contribuire a risolvere in prospettiva per l'intera umanità i *problemi* che i valori e gli atteggiamenti soffrono nella situazione problematica d'oggi. *A medio termine* ha l'obiettivo di risolverli nei soggetti direttamente interessati all'educazione. *A breve termine* è mosso e indirizzato dall'obiettivo di attuare le conquiste che progressivamente sono possibili nelle diverse aree e sequenze della situazione interiore e relazionale.

b) Ma valori e atteggiamenti entrano nel progetto anche come « *contenuti* » dell'educazione. Progetti educativi troppo grettamente bloccati attorno ai processi di maturazione o di cambiamento e adattamento delle funzionali bio-psicologica, alla sanità clinica, alla normalità affettiva, alle capacità intellettuali, alle relazioni interpersonali ... peccano di carenze di contenuti, si rivelano presto inconsistenti. Che cosa devono proporre i progetti educativi? Può essere giusta la formula: rapporti giusti con realtà valide. Contenuti del discorso-progetto-processo educativo sono le realtà, le qualità, le condotte « *valorate* », cioè lette, riconosciute, assunte in termini di valori oggettivi, soggettivi, personali; sono i rapporti elaborati e assunti in termini di atteggiamenti validi ed efficaci per il soggetto in crescita [→ EDUCAZIONE].

c) Il progetto educativo definisce anche i « *processi* » dell'educazione attorno ai valori e agli atteggiamenti. I processi sono sequenze di atti da compiere e mettere in opera nel modo voluto. Nel progetto educativo entra prioritariamente il processo di *valorazione*. Esso

fornisce al soggetto il quadro dei valori « valorando » le realtà, certi modi d'essere e di operare, certi rapporti e impegni, gli ideali e certi modelli dell'esistenza e della condotta. Entra il processo di *interiorizzazione* mentale, affettiva, giudicante, volitiva, attuante dei valori proposti, di *integrazione* delle forze fisiche e psichiche impegnate e assorbite nella realizzazione dei valori prescelti. Non sono processi facili, di breve durata. Costituiscono l'impegno progressivo dell'educazione [→ ITINERARIO].

d) Finalmente valori e atteggiamenti sono presenti nel progetto educativo come *motivi e mediazioni verso l'agire*. Siamo nel cuore della dinamica del progetto educativo. Affinché questo si traduca in atto, è necessaria l'azione di fattori di direzione, di energizzazione, di carica elettiva.

La *valorizzazione* oggettiva, soggettiva e personale degli obiettivi, degli impegni e degli atti educativi, delle proposte e delle scelte, fornisce la più valida « motivazione » al consenso, all'esecuzione, alla fedeltà nei loro confronti, anche quando il gioco è arduo.

Il passaggio all'azione non accade in maniera diretta, ma attraverso la mediazione offerta dallo sviluppo di atteggiamenti fondamentali e derivati. Questi costituiscono il momento di passaggio dalla considerazione dei valori allo sviluppo dei modelli privilegiati di condotta, personali, composti e unitari. Tali atteggiamenti sono costituiti e sostenuti da percezioni orientate, da valutazioni e reazioni affettive e razionali scelte e decise, da conati volitivi fissati su precise immagini di condotta.

e) Atteggiamenti e valori forniscono al progetto educativo l'*arco dinamico* che ne costituisce lo *schema evolutivo portante*. Eccone le fasi:

1) Fase di *emergenza di alcuni atteggiamenti spontanei o coltivati profondi* dell'esistenza e della vita personale. Il bambino e ogni soggetto umano in fase nascente vive l'esperienza di un'inclinazione fondamentale, generica o articolata e definita, che si manifesta come spinta o tensione alla vita, alla crescita, alla felicità, all'efficienza creatrice, alla convivenza sempre più larga e significativa.

È un atteggiamento profondo legato ai bisogni-desideri-interessi di autorealizzazione nascente, crescente, relazionale. Si protende verso la « ricerca » e l'« elaborazione » d'informazione e di significati, di motivi e di progetti, di modelli di condotta quanto più possibili autentici, definitivi, soddisfacenti, comprensivi.

2) Fase di *conquista-elaborazione dei valori* (educazione ai valori). È fase di percezione, valutazione, elezione, progettazione ideale e modellistica della realtà di sé e delle realtà di relazione in termini di « valori », con crescente equilibrio tra accentuazioni oggettive, sociali e culturali e di costume, soggettive e personali, cioè di pro-

messa ed efficacia per la realizzazione degli atteggiamenti profondi. È il momento della *formazione dei quadri di valori*. Include anche la loro *definizione contenutistica*, il loro *ordinamento gerarchico* in un sistema organico e armonico, risolvendo compatibilità e conflitti.

3) Fase di formazione di *atteggiamenti fondamentali* verso questi valori e verso ognuno di questi valori del progetto personale: attenzione, tensione, elezione, preferenze, scelta e decisione, convincimento e stima, amore e preoccupazione, volontà di conservazione e di espansione, fiducia e impegno d'attuazione, volontà di coerenza e di costanza, disponibilità, responsabilità, fede, carità, speranza ...; ma anche ogni altro modo contrario o ambiguo definisce per ognuno il tipo di personalità.

4) Fase di *sviluppo di atteggiamenti derivati*, sempre più concreti e approssimati all'agire, *conseguenti* dai precedenti nel momento di tradurre nel quotidiano sia i valori, sia gli atteggiamenti fondamentali nei loro confronti, in relazione a sé stesso, all'ambiente, alla vocazione e agli impegni, alla sensibilità, alla cultura.

6. Principali valori e atteggiamenti di un progetto educativo

Seguendo l'impostazione data all'argomento sarebbe opportuno mettere ancora in rilievo la centralità dell'incontro delle *realtà-valori* sul quale sembra basarsi ultimamente la vita e la sua educazione.

Quelli che si definiscono oggi comunemente *valori* sono per lo più *atteggiamenti-valori*, *condotte-valori*, fatti apprezzare, perciò educati nella persona e nel suo agire interiore e relazionale. La loro debolezza sta proprio nel fatto della loro frequente scarsa fondazione e definizione, motivazione, attuazione in riferimento alle *realtà-valori*.

Comunque sono parte essenziale di un progetto educativo e meritano un accenno ai contenuti loro propri. Forniscono « validità » esistenziale ed educativa di soggetti umani. Li esprimo con una serie di binomi.

— *Consapevolezza-coscienza*: esprimono la qualità propria dell'uomo in quanto uomo, soggetto che media l'essere e l'agire attraverso una fondamentale *presenza intenzionale* di sé a sé, dell'altro a sé, fino a coglierne ed accoglierne l'interpretazione, il significato, la valutazione, la motivazione in termini di valore, di bene, di dovere, di compito.

— *Libertà-responsabilità*: esprimono la qualità dell'uomo in quanto è soggetto *protagonista* dei propri atti, creativo di sé e della propria condotta, dei suoi prodotti, con assunzione di « paternità », con prontezza a darne ragione e conto, con attitudine a farsi carico di cose, persone, progetti.

— *Solidarietà - giustizia*: esprimono la qualità della persona e della condotta aperte a *condividere* la realtà e le condizioni degli altri per una promozione fondamentalmente paritaria.

— *Senso critico - creatività*: esprimono l'attitudine matura a reagire alla situazione e all'informazione leggendone e valutandone il *rapporto realtà-valore-ideale* e a proseguire per realizzare condizioni di ulteriore adeguamento.

— *Fede - amore*: esprimono la capacità di *percepire* il bene e il dono e di reagirvi con fedele risposta, verso una *comunione* liberatrice che dà e ricerca felicità.

— *Speranza - lavoro*: esprimono l'attitudine a impiegare le energie interiori e strumentali per *produrre beni* di ogni natura, con tensione aperta verso traguardi ardui ritenuti possibili o almeno sempre meglio approssimabili.

— *Realtà - dignità*: esprimono la nuova tendenza a cercare e trovare valori e fini, motivi e modelli *all'interno della natura*, delle persone e delle cose, dotate di perfezione reale e ideale sia quando è riconosciuta e vissuta, sia quando è misconosciuta o offesa.

— *Bontà - dono*: costituiscono l'essenza della *moralità*, perciò della vita e dell'educazione, anche quando le difficoltà della vita ne limitano l'effettiva attuazione, continuando però a premere, forse anche nel dolore dell'impotenza e del rimorso.

— *Autorità - promozione*: esprimono il principio dinamico di spinta e direzione che *anima* ogni sistema vivo ed è capace di « farlo crescere », sia risvegliandosi al suo interno e dirigendone l'espansione, sia accostato dall'esterno, purché non operi violenza, ma susciti risonanze e prolungamenti nell'autorità-libertà interna.

— *Autorealizzazione - trascendenza*: esprimono la *sintesi* armonica e convergente (superando le estraneità, i conflitti, in un dialogo di unità progettuale) tra i bisogni-desideri-interessi d'espansione interna, anche mediante relazioni e comunicazioni esterne, e le esigenze di rispetto, adesione, donazione, collaborazione con realtà, valori, compiti esterni, verso l'altro, gli altri, l'Altro di Dio, verso una coscienza e un progetto di comunione, verso una felicità di comunione.

BIBLIOGRAFIA

BARTOLOMÉ M. et alii, *Educación y valores. Sobre el sentido de la acción educativa en nuestro tiempo*, Madrid, Narcea, 1979.

CORRADINI L. et alii, *Quale educazione ai valori nella scuola d'oggi?*, Brescia, La Scuola, 1978.

FROIDURE E., *L'éducation aux valeurs*, Bruxelles, Ed. des Stations de Plain Aire, 1961.

- GIANOLA P., « Il problema dei valori », in: *La famiglia di fronte al problema della cultura*, Roma, Coines, 1972.
- I.E.P.S., *Estudios y experiencias sobre educación en valores*, Madrid, Narcea, 1981.
- MENCARELLI M., *Creatività e valori educativi. Saggio di teleologia pedagogica*, Brescia, La Scuola, 1977.
- SCHROEDER H. et alii, *Educación para la libertad*, Madrid, Narcea, 1976.
- TIESTOS C., *Objetivos del educador respecto a la asimilación de valores para los adolescentes*, in: « Revista Calasancia », 1966, pp. 331-379.
- VÁZQUEZ G., *Lo permanente y lo cambiante en los valores educativos*, Madrid, Sociedad Española de Pedagogía, 1976.

CULTURA

Giancarlo Milanese

1. Elementi concettuali per una definizione di cultura - 2. Cultura e socializzazione; cultura ed educazione - 3. Produzione, diffusione e fruizione della cultura nel progetto educativo pastorale - 4. Conclusione.

1. Elementi concettuali per una definizione di cultura

Le scienze che si occupano della cultura sono molteplici e danno di essa definizioni abbastanza differenti; è tuttavia possibile ricondurre ad unità la molteplicità di elementi che contribuiscono a definire la cultura, partendo da una concezione fundamentalmente etno-socio-antropologica che la considera come « una configurazione totale di forme del vivere — e delle corrispettive forme di coscienza — conoscitive, espressive, operative, che sono caratteristiche di un gruppo umano in un dato momento storico e in un dato ambiente ». Una definizione come questa esige qualche spiegazione e solleva molti problemi:

a) La cultura così definita rappresenta anzitutto un « approccio interpretativo » della realtà; essa costituisce il risultato di un tentativo di comprensione dell'uomo stesso e dei suoi rapporti con l'ambiente circostante. Per questo motivo la cultura è da considerarsi anzitutto come un « sistema di significati » composto da prodotti « mentali » svariati, come « percezioni » della realtà e « giudizi di valore ».

Essa però non è soltanto un linguaggio espressivo (cioè simbolico) in cui vengono codificati i significati attribuiti alla realtà; è anche un codice di comportamento, in quanto l'interpretazione della realtà diventa « norma » o « modello » del vivere. La cultura è appunto una forma del vivere e non solo del pensare.

b) In aggiunta alle caratteristiche sopra analizzate che si riferiscono agli aspetti non-materiali (o spirituali) della cultura, si deve dire che esiste anche una dimensione « materiale » della cultura, cioè quell'insieme di *artefatti* (case, utensili, vestiti, macchine, ecc.) che esprimono non solo il tentativo di « interpretare » il reale, ma anche di dominarlo, cioè di prenderne possesso in modo significativo e coerente con l'interpretazione « mentale » stessa. Ovviamente gli aspet-

ti materiali e non materiali della cultura costituiscono un'unità inscindibile e dialettica, in cui si verificano reciproche influenze e rapporti.

c) Un problema molto rilevante ai fini dell'educazione e della pastorale è quello riguardante l'influsso di una data cultura (o di più culture) sulla formazione della personalità dell'individuo umano e dei gruppi. Nessuno oggi sostiene più a livello scientifico la concezione deterministica secondo cui « la cultura fa l'uomo », cioè la cultura si impone al nuovo nato (o al nuovo inserito) in modo automatico e meccanico, attraverso processi di socializzazione di carattere impositivo che suppongono un atteggiamento meramente passivo nell'individuo socializzando. Si accetta invece una concezione in cui, pur sottolineando il forte condizionamento esercitato dalla cultura sulla formazione dell'individuo, si ipotizza anche una capacità (più o meno accentuata nei diversi stadi di sviluppo) di elaborare cultura da parte dell'uomo, per cui è anche « l'uomo che fa la cultura ».

In altre parole si deve sempre considerare, nel rapporto uomo-cultura, sia un aspetto prevalentemente recettivo, fruitivo, consumistico, sia un aspetto prevalentemente reattivo, creativo, innovativo. In questo modo si sottolinea il fatto essenziale che l'uomo è il protagonista del processo di produzione, trasformazione, diffusione e interiorizzazione della cultura.

Ciò implica anche che la cultura è soprattutto uno strumento di cui l'uomo si serve per realizzarsi pienamente nella storia e non un fine a cui si deve passivamente adeguare; la relativizzazione della cultura a strumento impedisce perciò che essa si trasformi in ideologia, cioè in un assoluto totalizzante e omnicomprensivo, mentre è solamente l'*attuale* (non l'unica e definitiva) configurazione di letture provvisorie del reale, che non esauriscono le complesse tensioni assiologiche e deontologiche della persona e della comunità. Ciò significa anche che la cultura non esaurisce mai completamente l'antropologia soggiacente, che a sua volta è fondata su altri tipi di esperienza umana non riducibili al processo culturale (come ad es. la fede, l'amore, ecc.).

d) Un'altra questione complementare alle precedenti riguarda l'origine stessa della cultura; il sottolineare l'aspetto derivato e strumentale della cultura nei riguardi del protagonismo dell'uomo significa infatti affermare che la cultura non è il precipitato automatico delle condizioni materiali (soprattutto economiche) in cui l'uomo è chiamato storicamente a vivere; e significa allo stesso tempo che gli aspetti materiali della cultura non sono « prioritari » (cronologicamente e logicamente) rispetto a quelli non materiali. Ciò non deve portare ad una concezione unilateralmente « idealistica » o « intellettualistica » della cultura, secondo cui « prima » sono le idee, le « concezioni » del mondo, i « valori » e poi vengono gli artefatti che

li esprimono a livello materiale. Si deve piuttosto concludere che la cultura è, ad un tempo, frutto di concreti condizionamenti materiali (fisici, economici, politici, sociali) e frutto di scelte valoriali che esprimono la libera opzione dell'uomo verso certe e non altre concezioni antropologiche. Ciò è molto importante sotto il profilo dell'educazione perché sottolinea il fatto che la cultura si colloca al crocevia di tutte le complesse interazioni umane, evidenziandone il carattere dialettico (quando non contraddittorio) di libertà e condizionamento, di novità e di continuità.

e) Un ulteriore elemento importante nella definizione di cultura è dato dal fatto che la « cultura » trova un suo corrispondente elemento esplicativo nella « struttura » del gruppo umano che la esprime. In altre parole la cultura è al medesimo tempo un prodotto di una determinata « configurazione di rapporti sociali relativamente stabili » (ché tale è la definizione di « struttura ») e strumento di legittimazione della medesima. Così la cultura riflette la maggiore o minore complessità della struttura sociale (e viceversa); cambia in relazione ai cambi che si verificano nelle strutture (e in generale con ritmi molto più lenti); giustifica i rapporti di potere espressi da una certa struttura sociale e ne è a sua volta giustificata.

L'esempio più evidente di questo rapporto elastico tra cultura e struttura è dato dal caso del cosiddetto « pluralismo culturale » che non è altro che l'espressione necessaria del « pluralismo strutturale », cioè di una società in cui i gruppi, gli strati, le classi sono molteplici ed elaborano, ognuno in modo relativamente autonomo, una propria cultura. Questo fatto è molto rilevante sul piano educativo, perché condiziona direttamente i processi di socializzazione: nelle società caratterizzate da « pluralismo culturale » competitivo o conflittuale infatti i processi di socializzazione non si svolgono in modo lineare e omogeneo, ma dissociato e distorto proprio perché sono gestiti da una pluralità di « agenzie », ognuna delle quali tenta di imporre la propria cultura ai socializzandi.

2. Cultura e socializzazione; cultura ed educazione

Dal punto di vista che ci interessa è importante tener presenti le modalità secondo cui la cultura si trasmette da una generazione all'altra: ciò costituisce l'oggetto di un'ampia riflessione sui processi di socializzazione (o di inculturazione e di acculturazione, secondo la terminologia propria dell'antropologia culturale) e sugli interventi più specificamente educativi.

a) Il *processo di socializzazione*, se analizzato dal *punto di vista sociologico*, è da considerare come un'azione mirante a inserire le persone in determinate strutture sociali (progressivamente nella so-

cietà nel suo complesso) e a farne interiorizzare la cultura corrispondente. Sotto questo profilo, socializzare significa imporre per trasmissione una cultura, per adattarvi e conformarvi il socializzando: non a caso i processi di socializzazione sono intesi e utilizzati dalla società come *strumento di controllo sociale* (è attraverso la cultura interiorizzata che facciamo nostre le norme sociali) e di *riproduzione sociale* (è attraverso la cultura interiorizzata che la società perpetua sé stessa nei nuovi nati). Per questa ragione i processi di socializzazione, se non corretti adeguatamente da altri interventi più stimolanti, possono servire direttamente a scopi di manipolazione, indottrinamento, conformizzazione; di fatto ciò avviene spesso nella società, ogni volta che interessi economici, politici, sociali o religiosi esigono la mobilitazione di masse obbedienti e acritiche.

b) Sotto il *profilo psicologico* i processi di socializzazione sono stati studiati come esempio specifico di « apprendimento sociale ». Quasi tutte le teorie psicologiche dell'apprendimento (salvo forse le forme più rigide di behaviorismo) mettono in evidenza che il soggetto socializzando non è mai puramente passivo nel ricevere per trasmissione il messaggio culturale; non è cioè una tabula rasa su cui si imprime i simboli culturali o un recipiente in cui si versano i contenuti culturali. Il soggetto possiede invece una capacità più o meno ampia di reagire agli stimoli culturali, di selezionarli, di caratterizzarli con la propria soggettività, di restituirli al socializzatore arricchiti della propria esperienza. Queste capacità reattive sono però facilmente soverchiate dalla preponderante e massiccia azione conformizzante della società, se non sono sviluppate e sostenute da stimoli più specificamente educativi.

c) *L'educazione* propriamente detta si differenzia nettamente dai processi di socializzazione, anche se in un certo senso li presuppone; si tratta dunque di un intervento specifico che però non si contrappone antagonisticamente alla socializzazione. L'educazione, a differenza della socializzazione che è un processo sostanzialmente automatico, impositivo e spesso inconsapevole, è un intervento intenzionale: esso infatti consiste nell'incontro libero e voluto tra una domanda educativa e una proposta educativa, laddove la *domanda* si configura fondamentalmente come richiesta di entrare in un rapporto umano significativo per crescere verso la piena realizzazione della propria umanità e la *proposta* rappresenta un'offerta di un modello di vita sostenuto da una coerente testimonianza personale.

Oltre che essere un fatto intenzionale e libero (e anzi proprio per quello) l'educazione è un processo di tipo « propositivo »; essa infatti non ha necessariamente lo scopo di creare dei conformi o degli adattati, ma piuttosto quello di stimolare un'autonoma ricerca di senso e una critica propensione all'opzione personale, cioè una ca-

pacità autentica di progettare liberamente la propria esistenza. In questo senso la persona educata è quella che partendo da una base culturale ricevuta per socializzazione (e dunque supponendo un minimo di adattamento ad essa) è in grado di esercitare sui messaggi culturali un'azione di selezione, discernimento, creatività e ricavarne i materiali per un proprio progetto di vita; l'educato può dunque essere, rispetto alla cultura dominante che ha interiorizzato, un non-conformista e, al limite, un disadattato. In altre parole l'educazione mira a dotare l'educando delle capacità di dominare autonomamente il condizionamento sociale, che insieme a quello biofisiologico e psicologico costituisce la base del suo sviluppo umano, possedendolo umanamente e liberandosene progressivamente. Tutto ciò suppone una concezione non neutralista dell'educazione: educare non è assistere passivamente allo sviluppo dell'individuo o ai processi automatici di socializzazione, ma è stimolare la crescita mediante una ricca, articolata, testimoniata proposta di valori [→ EDUCAZIONE → VALORI E ATTEGGIAMENTI].

Da quanto siamo venuti dicendo, si può affermare che la cultura non è oggetto diretto di processi educativi; questi tuttavia impediscono alla cultura di trasformarsi in ideologia, cioè in sistema assoluto e chiuso di significati, proprio perché la sottopongono ad una azione continuata di critica e di rinnovamento.

d) La necessità d'integrare i processi di socializzazione con interventi più specificamente educativi è sottolineata non solo dal fatto che le capacità di reagire attivamente al pericolo di manipolazione sono limitate e sporadiche nell'individuo, ma anche dalla constatazione che nelle società complesse o in via di sviluppo i processi di socializzazione sono spesso insufficienti e conducono a risultati molto problematici (*iposocializzazione*, cioè mancanza di adattamento minimo; oppure *ipersocializzazione*, cioè eccessiva dipendenza e conformismo nei riguardi della cultura egemone). In questi contesti è ancor più urgente l'opera più specificamente educativa, che in qualche modo deve supplire alle deficienze della socializzazione.

Spesse volte si assiste al fatto che i giovani vengono sottoposti a pratiche formative che si esauriscono in semplici tentativi di socializzazione (più o meno manipolativa) e che non raggiungono la pienezza dell'intervento educante; ciò è evidente in modo massivo nel settore della formazione politica dei giovani, in cui si cerca più spesso di indottrinare e di indurre forzatamente al consenso e alla disciplina che a formare un'autonoma capacità di fare libere opzioni politiche; altrettanto si può dire della formazione religiosa, che spesso si riduce a trasmissione di cultura religiosa (per altro molto importante), ma che più raramente giunge a stimolare educativamente verso l'elaborazione di un proprio progetto cristiano di vita.

3. Produzione, diffusione e fruizione della cultura nel progetto educativo pastorale salesiano

Sono molti gli aspetti problematici relativi alla cultura e alla sua dinamica che si riferiscono al progetto educativo pastorale salesiano (= PEPS).

a) L'importanza della cultura è già evidente nella stessa *finalità generale* del PEPS, che è finalità umanistico-cristiana indissolubilmente legata ad una concezione della persona umana, del giovane in particolare, come totalità di dimensioni e unità di dinamismi esistenziali, posta al centro di un processo di crescita di cui la cultura criticamente assunta è la base e di cui la fede è motivo vitale, ispirazione unificatrice, prospettiva ultima ed essenziale. In termini più specifici, cioè in rapporto ad *obiettivi* più stimolanti del PEPS, il discorso sulla cultura si fa più attuale là dove si assegna all'impegno di « promozione umana » il compito di « stimolare ed accompagnare un processo di educazione che liberi le possibilità creative della persona e favorisca l'inserimento critico nella cultura e nella società ».

Il PEPS insiste su due concetti interconnessi di « promozione integrale » della persona umana e di « centralità » di essa nel processo educativo. Ciò implica la duplice dimensione individuale-sociale della formazione e il ventaglio dei molteplici *bisogni* del giovane (psicofisici, economici, affettivi, sociali, culturali, professionali, ecc.); ciò suppone pure la valorizzazione del protagonismo giovanile nel rapporto educativo. Su questa base gli obiettivi relativi alla promozione umana dei giovani vengono individuati nella « costruzione dell'unità della persona » e nello « sviluppo di ogni loro risorsa fino alla piena maturazione ». Le scelte operative sono su questo punto le più varie e le più flessibili, includendo in pratica gli ambiti in cui il giovane è esposto all'influsso della cultura-ambiente e in cui abbisogna di stimoli per potersene impossessare criticamente e attivamente.

Il discorso si fa più esigente quando si esplicita l'obiettivo, complementare e prioritario allo stesso tempo, rispetto a quello della « promozione umana », di evangelizzazione, che ha come scopo « l'educazione ad una fede personale e comunitaria, attraverso la parola annunciata, sperimentata e vissuta nella Chiesa ». Questa fede infatti non è pensabile se non come fondamento essenziale di una antropologia che a sua volta costituisce la matrice di svariate elaborazioni culturali. In altre parole il PEPS sembra porsi come prioritario l'obiettivo di confrontare, verificare e incarnare la fede nella cultura, indicando nella creazione di una « cultura cristiana » (espressione storicamente determinata dall'antropologia derivata dalla fede) la meta concreta di un processo formativo ad un tempo socializzante ed educante. È su tale antropologia collegata con la fede che il processo educativo può contare per procedere alla continua relativizza-

zione della cultura e affermare la centralità e il protagonismo della persona umana; è da essa che viene legittimata una concezione attiva e partecipativa e non solo consumista dell'apprendimento e della fruizione della cultura; è su di essa che si fonda la possibilità di indefinito trascendimento della cultura (o delle culture) egemoni [→ PERSONA].

È appena il caso di sottolineare che nell'azione di evangelizzazione dei giovani, come in ogni altro contesto di evangelizzazione, il processo di inculturazione della fede può e deve trovare sbocchi differenziati, proprio perché il rapporto di distinzione e di relazione tra fede e cultura è continuamente mediato dalla storia ed ogni cultura possiede una sua peculiare identità. Risulta invece più importante ricordare che l'antropologia fatta propria dal PEPS, pur essendo comune a tutti i progetti che in qualche modo si rifanno alla fede cristiana, se ne differenzia per *alcune accentuazioni peculiari*; è indubbio infatti che alla tradizione donboschiana è più congeniale un tipo di cristianesimo umanista e incarnazionista, che da una parte è aperto al riconoscimento dell'autonomia del profano e dall'altra è poco incline a esperienze religiose di fuga o di estraniamento dalla storia; è anche un cristianesimo ottimista e dialogante, più incline a tradurre in concreta operosità la contemplazione che a ricondurre la prassi a riflessione teorica astratta.

b) Da quanto siamo venuti dicendo si può concludere che la cultura, intesa nel senso pieno indicato nella prima parte di questo contributo, è oggetto precipuo sia dell'azione intesa alla « promozione umana », sia dell'« azione evangelizzatrice » nei riguardi dei giovani. La « promozione umana » non può realizzarsi se non attraverso una appropriazione critico-costruttiva della cultura trasmessa per socializzazione dalle diverse agenzie formative; l'evangelizzazione non può dirsi compiuta se non quando è realizzata la traduzione del messaggio evangelico in una cultura che, interiorizzata, diventa non solo « conoscenza » e « interpretazione » della realtà, ma « norma » coerente di comportamento. In altre parole la formula « evangelizzare educando ed educare evangelizzando » presuppone un esercizio continuo di elaborazione critica della cultura esistente e di progettazione coraggiosa di cultura nuova alla luce dell'antropologia fondata sulla fede [→ EVANGELIZZAZIONE E EDUCAZIONE].

Ciò può avvenire in modo diversificato nei diversi contesti educativi; ma la sostanza del processo non può essere sottovalutata.

Nella *scuola* in particolare si hanno le opportunità per sottoporre la cultura ad analisi critica sistematica, proprio perché la scuola ormai non è più intesa come strumento di trasmissione dei soli aspetti conoscitivi della cultura, ma luogo di confronto e di trasformazione creatrice dell'intera cultura (o di tutte le culture presenti nel con-

testo socio-ambientale). È in questo senso che una scuola degna di tal nome persegue un progetto di « promozione umana »: non limitandosi a consegnare materialmente alle nuove generazioni il patrimonio culturale elaborato dalla precedente generazione (il che sarebbe solo un intervento socializzante), ma tentando di abilitare i giovani ad appropriarsi della cultura per farne il punto di partenza e il materiale del proprio progetto di vita. Ciò vale a maggior ragione per la scuola cattolica, che non può rinunciare a pronunciare sulla cultura che trasmette e su quella che progetta il giudizio critico contenuto nel messaggio cristiano; ed è qui che la scuola cattolica può diventare luogo di evangelizzazione, non tanto perché essa è astrattamente e aprioristicamente identificabile come « comunità cristiana » che annuncia direttamente e sistematicamente il Vangelo, ma perché esercitando la sua funzione critica sulla cultura alla luce dei principi evangelici crea le premesse per l'evangelizzazione stessa, apre spazi d'interrogazione e d'invocazione, sostiene la « domanda di religione » dei giovani e rende plausibile una proposta di fede.

Altro discorso per i *gruppi giovanili*, specialmente per quelli che fanno capo a strutture parrocchiali; molti di essi privilegiano gli aspetti più propriamente formativo-religiosi e proprio per questo sono esposti al rischio di un'azione educativa che tende a trascurare il collegamento con la cultura e a scivolare inavvertitamente in esperienze sempre più fideiste; altri al contrario privilegiano, nella loro ragion d'essere e nella loro azione, attività profane che pure rispondono a bisogni sentiti dai giovani (sport, impegno socio-politico, volontariato assistenziale ed educativo, cultura), ma tendono a impoverire sia il riferimento alla più vasta dinamica culturale, sia l'esplicitazione delle componenti più propriamente cristiane della loro azione, scadendo in una pura prassi priva di spessore educativo.

Nell'un caso e nell'altro va ricordato che i gruppi, anche se non possono essere considerati formalmente, come la scuola, un luogo di elaborazione della cultura, offrono una possibilità molto più concreta di rapporti diretti con l'esperienza complessiva della società civile, politica e religiosa, favorendo un tipo di analisi della cultura molto più vitale, che risulta necessario e complementare rispetto a quello offerto dalla scuola.

Resta infine il discorso riguardante *la famiglia* cui il PEPS guarda come ad un modello di stile educativo e a cui rivolge attenzione, offre e chiede collaborazione. Nella famiglia i messaggi culturali arrivano filtrati sia dall'esperienza degli adulti sia da quella dei giovani, e vengono valutati nel contesto tipico dei rapporti d'affetto che caratterizzano ogni famiglia dotata di un minimo di funzionalità educativa; qui l'azione dell'« evangelizzare educando ed educare evangelizzando » dovrebbe dunque trovare una sua tipica espressione nella specifica « cultura » che ogni famiglia elabora quasi inavver-

titamente, scegliendo i suoi valori, modelli di comportamento, ideali di vita ed investendoli con un'esperienza di fede che dovrebbe avere i caratteri della spontaneità, dell'immediatezza, della gioia.

Di fatto molte famiglie non sono in grado di esercitare sulla cultura un'azione educativamente e cristianamente incisiva e vanno dunque sostenute o addirittura sostituite in tale compito.

4. Conclusione

Entro l'ambito di una rinnovata riflessione sul PEPS la dimensione « cultura » ritrova una sua importanza amplificata. La promozione umana integrale del giovane non può più ridursi a interpretare l'esigenza culturale nei termini del « dare una istruzione » o « dare una formazione professionale », che esprimono un ideale formativo piuttosto riduttivo, anche se importante. La stessa concezione moderna della « cultura » colloca quest'ultima al centro dei processi di socializzazione-educazione, e ne fa il polo necessariamente rapportato alla fede, nel quadro di una impostazione cristiana dell'azione formativa. Nei riguardi del PEPS, la ritrovata centralità del concetto di « cultura » rispetto alle finalità e agli obiettivi prioritari della « promozione umana integrale » e all'« evangelizzazione » dei giovani basta a giustificare l'attenzione che gli educatori devono alle dinamiche culturali, soprattutto nelle società complesse. Ed è ai motivi profondi, ispiratori dell'umanesimo cristiano elaborato dalla tradizione salesiana, che vanno riportate in ultima analisi le istanze o le domande educative emergenti da tali dinamiche.

BIBLIOGRAFIA

- BERNARDI B. (Ed.), *The concept and dynamics of culture*, The Hague - Paris, Mouton, 1977.
- Il concetto di cultura*, Torino, Einaudi, 1970.
- DEL VALLE A. et alii, *La animación social y cultural*, Madrid, Marsiega, 1972.
- DERISI O.N., *Esencia y ámbito de la cultura*, Buenos Aires, Columba, 1975.
- DOLLOT L., *Cultura individuale e cultura di massa*, Milano, Garzanti, 1977.
- KLUKHOHN C. - A.L. KROEBER, *Il concetto di cultura*, Bologna, Il Mulino, 1972.
- LECCARDI C., *Giovani e politica culturale; analisi di alcune esperienze italiane e straniere*, Bologna, Il Mulino, 1979.
- LUZBETAK L.J., *Un solo Vangelo nelle diverse culture*, Leumann (Torino), LDC, 1971.
- MASSARO G. et alii, *Per un impegno di animazione socio-culturale*, Bari, Cacucci, 1978.
- PERETTI M., *Cultura*, Brescia, La Scuola, 1978.
- POLLO M., *L'animazione socio-culturale, teoria e metodo; una proposta*, Leumann (Torino), LDC, 1980.
- THURN H.P., *Sociologia della cultura*, Brescia, La Scuola, 1979.

PROFESSIONALITA'*Natale Zanni*

1. Professionalità termine complesso - 2. Modelli di professionalità - 3. Caratteristiche della professionalità - 4. Conclusione.

1. Professionalità termine complesso

È difficile parlare di professionalità senza entrare in luoghi comuni. Ed è ancora più difficile dire che cosa si intende per « professionalità », in base a quali criteri e parametri essa va definita, anche perché la professionalità è legata ad una certa teoria dell'organizzazione del lavoro, ad un certo « modello organizzativo », ad una visione personale di chi svolge una determinata attività. Il termine stesso non trova riscontro in tutte le lingue. Cerchiamo comunque di osservarne alcuni aspetti, dei quali uno interessante è la dinamicità di tale concetto nel senso che si evolve nel tempo seguendo lo sviluppo dei modelli organizzativi nella società.

Esso si colloca in un sistema di rapporti tra fabbrica e società, istruzione e sviluppo economico-sociale di un paese, che mutano nel tempo.

È quindi un « fenomeno » che tiene conto sia di un insieme di conoscenze, fattore importante delle forze produttive, sia di un modello d'istituzione sociale.

« Quando parliamo di professionalità intendiamo indicare l'insieme unitario di conoscenze e competenze operative mediante le quali l'uomo si pone intenzionalmente di fronte alla vita attiva riferita ad un preciso contesto storico "possedendo" in termini positivi un suo lavoro » (Chiosso, 1981, 153).

Si evidenzia qui che il concetto di professionalità non può essere visto solo nella sua dimensione soggettiva (qualità e valori richiesti ad una persona), ma lo si deve vedere anche nella sua dimensione oggettiva (rapporti con il mondo che ci circonda e contributo che la persona dà a tale mondo).

La professionalità appare come una realtà composita che coinvolge la dimensione conoscitiva, le capacità operative, gli atteggiamenti nei confronti del lavoro, le stesse strutture di cui ha bisogno per una idonea

formazione teorica. E non può neanche prescindere dalla concreta situazione dell'ambiente del lavoro che concorre alla sua determinazione attraverso la peculiare realtà organizzativa-strutturale-produttiva.

Tale realtà esprime il processo attraverso il quale l'uomo, mediante il lavoro, costruisce il suo progetto di vita, qualunque esso sia.

In questo senso la professionalità non esprime soltanto la « qualificazione » dell'attività, ma anche la qualificazione dell'uomo che lavora. Essa dunque non è uno stato, ma un processo che si realizza tra l'uomo e la realtà dinamica oggettiva.

Come si vede non è semplice, e può essere riduttivo, cercare di definire che cosa si intende per professionalità. Può essere più interessante renderci conto di ciò che può essere incluso o di ciò che deve essere escluso in tale concetto.

In particolare, riferendoci all'ambiente pedagogico, si potrebbe parlare di professionalità come di una sensibilità verso un coinvolgimento nella totalità del processo sociale, che fa emergere vistosamente la presa di coscienza della interdipendenza totale dei rapporti educativi dai rapporti che strutturano la più vasta comunità sociale. Tale fatto è positivo, però esige un cambiamento di alcune impostazioni, una nuova « professionalità », vista come capacità di agire o interagire in gruppo per progettare e controllare i diversi interventi. Tutto questo in una società in evoluzione dove « ciò che si chiamava conoscenza sta diventando oggi informazione », come afferma Drucker; in una società che esige una continua revisione del proprio ruolo, dei criteri con cui si interviene nell'ambiente educativo per assumere veramente un ruolo professionale capace di formare dei giovani che si inseriscono nel « sistema del vissuto », capaci di interagire con esso e, se è necessario, trasformarlo.

Se ci riferiamo esclusivamente all'ambiente educativo, professionalità potrebbe essere intesa quindi come capacità di rispondere a domande che vengono dal contesto sociale attraverso progetti educativi specifici.

Per approfondire il problema analizziamo brevemente alcuni modelli di organizzazione della società, che potrebbero portare a diverse definizioni di professionalità. Essi evidenzieranno anche la complessità del termine.

2. Modelli di professionalità

Un primo modello di professionalità è quello che fa riferimento all'organizzazione scientifica del lavoro elaborata da Taylor.

Come è noto, la tradizione tayloristica suddivide i compiti complessivi di una organizzazione in compiti individuali. I compiti indi-

viduali di trasformazione del materiale vengono poi distinti, analizzati in dettaglio, in modo da scomporli in semplici operazioni. Al lavoratore vengono infine affidate un insieme di operazioni elementari che costituiscono la mansione.

Ciò che è importante non è il lavoratore ma il posto lavoro. Viene escluso a questo livello un certo tipo di professionalità, la ricerca, la decisione autonoma. Per valutare la professionalità si valuta il prodotto (*JOB evaluation*).

A livello di intervento formativo si usa l'addestramento, inteso come azione di adeguamento dell'abilità del lavoratore ai suoi compiti lavorativi, che consistono nell'ottimale espletamento della mansione.

In un certo senso si consacra qui la passività del lavoratore, in subordine ad una meccanicistica parcellizzazione delle operazioni produttive che non possono, a lungo andare, non causare effetti macroscopici di alienazione e disaffezione.

Si parte cioè dalla considerazione che i dipendenti di una organizzazione, semplice o complessa, sono strumenti passivi capaci di eseguire un lavoro e di accettare direttive, ma non di promuovere un'azione o di esercitare un'influenza di una qualche rilevanza. Si esige quindi un rapporto autoritario superiore/suddito.

Secondo tale modello, la professionalità e la produttività umana sono connesse al rendimento individuale entro certi limiti che presentano evidenti analogie con quelli della macchina, per cui organizzare con efficienza significa definire la capacità fisiologica dell'organismo umano, in modo da conseguire la sua più completa utilizzazione.

È questo un modello organizzativo che ha influenzato anche l'ambiente educativo per quanto riguarda l'aspetto del comando, orientandolo verso una posizione autoritaria, un rapporto padre/figlio, che dà da una parte sicurezza, una certa efficienza esecutiva, ma dall'altra non facilita una maturazione completa, una graduale assunzione di responsabilità in prima persona.

L'evoluzione del livello tecnologico e una determinata composizione del mercato di lavoro tendono oggi a superare tale modello, superando la logica della mansione ed evidenziando il ruolo.

Mentre la mansione consiste essenzialmente, all'interno di un rapporto di lavoro Azienda-lavoratore, nell'eseguire in maniera ottimale una successione di operazioni, il ruolo comprende, all'interno di un sistema sociale che considera le aspirazioni, le attese e comportamenti del lavoratore, l'insieme di mansioni arricchite da una serie di rapporti di lavoro con i colleghi, l'azienda, l'organizzazione sociale. La « dimensione lavoro » del lavoratore si è estremamente allargata al di là della sua posizione di lavoratore in azienda.

La professionalità perciò non si identifica più col mestiere (una

serie di abilità e conoscenze da spendere quasi meccanicamente nel posto di lavoro), ma cerca di associare sia un contenuto operativo-tecnologico più ricco, sia una più articolata dimensione culturale.

Un secondo modello di professionalità deriva dalla teoria delle « relazioni umane ». Esso potrebbe essere così riassunto:

Un'organizzazione riceve dai suoi membri atteggiamenti, valori e obiettivi. Gli individui devono essere motivati e indotti a partecipare al sistema di comportamento organizzativo, non esistendo un parallelismo completo tra obiettivi personali e obiettivi organizzativi; dal contrasto, poi, effettivo o potenziale di questi obiettivi derivano quei fenomeni di potere, atteggiamenti e stati d'animo d'importanza determinante ai fini di una spiegazione del comportamento organizzativo (March e Simon).

Con tale modello di analisi, non possiamo più vedere la professionalità come unicamente legata ai processi tecnologico-produttivi, ma anche come legata a un adattamento in senso operativo alla produzione o riproduzione dei rapporti sociali.

Si mette qui in rilievo che non è possibile affrontare il problema del comportamento umano nell'organizzazione (la professionalità) senza tenere nel dovuto conto, assieme agli aspetti strumentali e razionali, anche quelli attitudinali, di atteggiamento e motivazionali [→ VALORI E ATTEGGIAMENTI].

Un terzo modello di professionalità mette in particolare rilievo gli aspetti razionali e intellettivi del comportamento organizzativo. Esso si ritrova oggi con sempre maggiore frequenza in opere di economisti, di studiosi dei processi di pianificazione, di psicosociologi e di psicopedagogisti industriali, di filosofi sociali e di teologi sociali.

Secondo questo terzo modello, non ancora ben studiato, la professionalità può essere definita da una serie di elementi basati sulla capacità di prendere decisioni e risolvere problemi; sulla capacità di definire di volta in volta gli atteggiamenti, i valori, gli obiettivi da perseguire e le condizioni, i parametri quantitativi e qualitativi, della loro esecuzione.

In questa nuova concezione, professionalità significa non solo capacità di capire e giudicare gli scopi, la missione degli interventi, di collaborare con i membri del proprio gruppo di lavoro, di comunicare con tutti e sviluppare positive azioni di influenza sociale, di « leadership »; ma soprattutto significa nuovo modo di organizzare il lavoro.

Questo nuovo modello in cui si sviluppa la professionalità suppone di organizzare gli interventi in cui si utilizza la propria capacità professionale sul massimo decentramento possibile, cercando di coordinare la più larga partecipazione in modo da armonizzare e anche potenziare l'efficienza con la democrazia nei rapporti di produzione e di lavoro (Conti, 1981).

I tre modelli hanno visioni diverse dell'uomo nel mondo del lavoro. Concezioni che si traducono in modelli educativi con accentuazioni diversificate, sia nel modo di concepire la progettazione, sia nella scelta dei contenuti e modalità d'intervento per far acquisire una certa professionalità.

3. Caratteristiche della professionalità

Si è detto che il concetto di professionalità ha un insieme di dimensioni soggettive e oggettive; può essere esaminato sotto il profilo della qualità o dei valori richiesti alla persona, ma non si può evitarne la dimensione esterna, di rapporto del prodotto degli effetti, dell'utilità.

Nasce quindi un problema di interazione con strutture e persone. Sempre focalizzando l'attenzione su una professionalità legata alla capacità di progettare interventi educativi, facciamo un tentativo per evidenziare alcune competenze ricorrenti, che concretizzano una certa figura professionale in tale campo. Ci sono dei tentativi più puntuali di quanto qui viene esposto, però generalmente si riferiscono a figure professionali più specifiche (Hoyle, 1978).

Pensiamo quindi alla figura di un educatore alle prese con interventi concreti, che deve progettare e gestire nel rispetto di una proposta formativa, e tentiamo di elencare gli aspetti più significativi che caratterizzano la sua professionalità. Tralasciando elementi secondari potremmo così riassumerli:

a) *Conoscenza generale e specifica sul ruolo da assumere*

Troppo sovente i ruoli si improvvisano ritenendo che informazioni generali siano spendibili in ogni contesto. Pur essendo necessarie informazioni ampie e diversificate, è però anche indispensabile acquisire conoscenze specifiche, per contribuire in modo puntuale alla risoluzione di problemi concreti nei vari interventi.

È questo un aspetto non poco significativo se si pensa alla complessità del problema educativo. Tale conoscenza si rende necessaria non per creare situazioni di rifiuto, ma per assumere il proprio ruolo con profondo senso del limite e della precarietà delle scelte umane.

b) *Conoscenza delle caratteristiche peculiari di un intervento educativo e dei contenuti che si vogliono comunicare*

Per fare un progetto educativo è necessario conoscere i destinatari e le loro problematiche, avere un quadro di riferimento entro cui fare le scelte, concretizzare con strutture e persone disponibili in luogo l'intervento progettato.

Nasce qui l'esigenza di rilevare la situazione iniziale in cui si vuole

intervenire, formulare gli obiettivi, scegliere contenuti e strategie di intervento, valutare con sistematicità risultati raggiunti e modalità utilizzate per raggiungerli.

Il conoscere tutti questi elementi di per sé non vuol dire ancora saper operare, però è un primo passo per accettare una collaborazione sistematica di altre persone con competenze diverse, che assieme a noi affrontino il problema — in ogni suo aspetto — e proponano le soluzioni più opportune in quel luogo e tempo [→ ORIENTAMENTO → VALUTAZIONE].

c) Capacità di risposta ad una domanda culturale che viene dal contesto sociale in cui si opera

Quando si interviene in campo educativo è impossibile prescindere dalla società in cui si vive. Tale società inoltre fa emergere istanze culturali che l'educatore non può ignorare, perché l'utente si inserirà poi in quella società con una proposta culturale complessiva, che può essere o non essere capace d'investire tutta la realtà del lavoro umano a seconda della preparazione avuta.

Normalmente quando s'interviene ci si rivolge ad una utenza che ha determinate caratteristiche positive o negative, una utenza reale, non ideale.

Tale capacità suppone una certa consapevolezza dell'incidenza dei fattori esterni sugli interventi progettati, e una attenzione al momento storico in cui viviamo.

d) Capacità d'immaginare soluzioni diverse dalle attuali

Sovente l'adulto si lamenta nei confronti del giovane perché questi agisce in modo per lui incomprensibile. È vero che in simili considerazioni giocano diversi fattori, però è anche vero che esiste una evoluzione sociale e di conseguenza un mutamento delle modalità d'intervento. Il mondo educativo è una realtà dinamica; gli interventi che ad esso si rivolgono non possono essere statici. D'altra parte raramente c'è un'unica soluzione nell'affrontare i diversi problemi educativi. Ci sono più soluzioni che meglio o peggio si adattano in quel particolare momento storico.

Il ritenere che una soluzione presa una volta sia ottimale solo perché ha dato buoni risultati in un preciso momento è rischioso, e può provocare situazioni rigide che non favoriscono una maturazione globale, particolarmente di un adolescente.

e) Capacità di collaborazione in un contesto pluralistico

Un intervento educativo non è mai concretato da una sola persona. Nelle scelte di campo e nelle scelte operative emergono diverse possibilità. È perciò indispensabile discutere e pervenire a decisioni

rispettose di una certa pluralità di vedute, ma anche impegnative per tutti.

Collaborazione non suppone di per sé identità di vedute, e normalmente ci sono diverse strade possibili per realizzare un tipo di intervento. La strada da scegliere dipenderà dagli elementi contingenti e dal quadro di valori che devono essere presenti nella progettazione e realizzazione.

La capacità d'interagire e integrare le conoscenze individuali in vista del raggiungimento di un obiettivo comune è uno degli elementi principali che caratterizza la professionalità in campo educativo. Risulta sempre più problematico pensare d'intervenire in modo isolato. In campo educativo non si può prescindere da un lavoro di gruppo che ha aspetti positivi e negativi, ma che certamente oggi dà risultati migliori e più duraturi [→ PARTECIPAZIONE].

4. Conclusione

Le osservazioni fatte sopra non sono sufficienti per esaurire il discorso sulla professionalità. Ci permettono però di rilevare in primo luogo che il termine esprime una realtà dinamica, un qualcosa che varia, che si arricchisce con il tempo. Non è perciò pensabile poter acquisire tutto a 20/30 anni, ma è necessario continuare a confrontare quanto acquisito con osservazioni, rilievi che via via vengono fatti da studiosi dei problemi che caratterizzano l'ambiente educativo.

Secondariamente la professionalità in campo educativo sarà tanto più valida quanto maggiormente cercherà di conoscere a fondo l'utenza su cui interviene così com'è e non come l'educatore vorrebbe che fosse.

L'educatore perciò dovrà servirsi di altre persone più competenti di lui in quest'analisi iniziale. Si entra quindi in una logica di collaborazione, d'integrazione di competenze. Non è necessario saper fare tutto, ma saper comporre i diversi contributi in vista di un intervento globale.

BIBLIOGRAFIA

- BARALDI R. - C. BARBARELLA, *Formazione professionale e occupazione*, Firenze, Guaraldi Editore, 1977.
- BETTONI D., *Per definire la professionalità*, in: « Professionalità » 2 (1981) 3, pp. 5-8.
- CAMAROTA P., *Educazione e professione*, Roma, Bulzoni, 1971.
- CHECCACCI C., *Educazione alla professionalità: momento di maturazione della persona*, in: « La Scuola e l'uomo » 37 (1980) 4-5, pp. 97-99.

- CHIOSSO G., *Cultura, lavoro e professione*, Milano, Vita e Pensiero, 1981.
- CHIOSSO G., *Sindacato e nuova professionalità*, in: « Professionalità » 2 (1981) 2, pp. 7-10.
- CONTI D., « Cultura e professione: poli di riferimento fondamentali del processo educativo scolastico (II) », in: PELLERAY M. (Ed.), *Progettare l'educazione nella scuola cattolica*, Roma, LAS, 1981, pp. 124-149.
- HOYLE E., *The role of the teacher*, London, Routledge/Kegan Paul, 1975 (versione italiana: *Il ruolo dell'insegnante*, Teramo, Lisciani & Zampetti, 1978).
- MARCH SIMON, *Teoria dell'organizzazione*, Milano, Ed. Comunità, 1971.
- MILANESI G., *Educazione alla professionalità*, in: « Orientamenti Pedagogici » 26 (1979) 5, pp. 740-745.
- MOLLIKA S. - P. MONTOBBIO, *Nuova professionalità - formazione e organizzazione del lavoro*, Milano, F. Angeli, 1982.
- VÁZQUEZ G., *El perfeccionamiento de los profesores y la metodología participativa*, Pamplona, Eunsa, 1975.