

Michele Pellerey

TRA PAROLA DI DIO E ATTUALI SENSIBILITÀ CULTURALI: QUALI PARADIGMI DI DIALOGO, DI CONFRONTO, DI MEDIAZIONE? DALL'OTTICA EDUCATIVA.

Contributo in preparazione al Convegno AICa 2006

“Non è vero che oggi siamo indottrinati verso liturgie religiose, bensì verso dualismo, scientismo, e specialmente consumismo. Noi siamo indottrinati nella direzione di una visione del mondo seriamente limitata e materialistica. [...] Il fatto è che nel contesto della nostra scuola e della nostra cultura viene imposta l'identità personale; ma non quella spirituale, bensì quella materiale”
(S.Glazer Ed., *The art of learning: Sprituality in education*, New York, Tharcher, 1999, 79-80)

“Il linguaggio della scienza e della logica non si confronta bene con le nostre esperienze interiori”
(A.W.Chickering, J.C.Dalton, L.Stamm, *Encouraging authenticity and spirituality in higher education*, San Francisco, Jossey Bass, 2006, 10)

Premessa

All'inizio del mio intervento voglio subito sottolineare l'importanza di promuovere la crescita delle persone, adulti e bambini, in una identità cristiana profonda, che consenta, successivamente, di confrontarsi con posizioni culturali per molti versi alternative e poco inclini ad accettare alcune premesse fondamentali della fede. In questo processo gioca un ruolo decisivo la comunità in cui si vive, sia familiare, sia locale, sia formativa. Si può rileggere da questo punto di vista quanto MacIntyre[1] ha indicato per lo sviluppo morale, considerando la comunità come luogo di iniziazione alle pratiche umane, dirette a vivere una vita buona e a coglierne i valori interni, di individuazione di modelli di eccellenza per esse, e in particolare di quella pratica umana complessiva che concerne la vita buona. È interessante notare come anche nel pensiero del pragmatista R. Rorty[2] emerga il ruolo fondamentale della comunità nell'iniziare un soggetto a una determinata visione del mondo e pratica di vita. Se Rorty, infatti, insiste sul fatto che non ci si può affidare a una legge morale preconstituita, egli afferma anche che non ci si può abbandonare solo alle preferenze individuali. È all'interno di una concreta comunità umana che si diventa uomini, identificandosi in un primo momento con i modelli e gli stili di pratica di vita che questa porta in sé. Solo quando si è giunti a una vera maturità umana si può pensare a un distacco consapevole dal patrimonio culturale e morale della comunità di appartenenza. Se il senso della comunità umana è il «traguardo dell'educazione» (Rorty, 1996, 24), questo può essere promosso solo entrando in pieno in una tradizione educativa vissuta da una comunità specifica. Soltanto dopo una vera e propria forma di socializzazione primaria promossa dalla comunità di appartenenza è possibile avviarsi in un percorso di individuazione di un proprio itinerario di vita, che può implicare anche distacco da tale tradizione. Con il crescere e, soprattutto, con la maggiore età ognuno affronterà il suo viaggio nella società, si confronterà con un contesto culturale più articolato, pluralistico e conflittuale. Ma avrà potuto all'inizio radicarsi da qualche parte nel mondo, acquisire una propria iniziale identità, integrando quanto sviluppato in seno alla famiglia con una prima socializzazione estranea a essa, e l'acquisizione di conoscenze e competenze culturali e professionali fondamentali per vivere e partecipare a una comunità più vasta e all'intera società.

1) La fatica di credere nell'invisibile, di avventurarsi oltre le porte del visibile. Un esempio: il dibattito attuale su filosofia della mente e gli studi sul rapporto tra mente e cervello, tra anima, mente e corpo.

Immersi nella materialità dell'esperienza sensoriale, sollecitati dall'ansia consumistica, proviamo difficoltà ad andare oltre la soglia del sensibile, dell'immediato, del particolare. Credere in Dio Creatore del visibile e dell'invisibile, come ci sollecita il testo niceno-costantinopolitano, pone non pochi problemi all'uomo occidentale. D'altra parte l'approccio scientifico celebrato nel processo educativo, sia scolastico (significativo è stato il dibattito sull'insegnamento dell'evoluzione nella scuola elementare e sull' "intelligent design"), sia extrascolastico (giornali, televisione, etc.), sollecita l'esclusiva considerazione di quanto è possibile verificare mediante tecniche osservative e sperimentali.

Il caso di approfondimento più singolare in questo momento riguarda l'esistenza dell'anima. In un recente convegno organizzato a Milano dall'Associazione Medici Cattolici Italiani è stato affrontato appunto il tema "L'anima tra scienza e fede"[3]. La tematica relativa al rapporto tra mente e cervello, tanto discussa in questi ultimi trent'anni, si allarga al rapporto tra anima, mente e cervello. Occorre dire che anche noi di fronte a tale problematica spesso proviamo un certo disagio. Come spiegare a un uomo intriso di scientismo quanto il Catechismo della Chiesa Cattolica dice: «La Chiesa insegna che ogni anima spirituale è creata direttamente da Dio - non è "prodotta" dai genitori - ed è immortale: essa non perisce al momento della sua separazione dal corpo nella morte, e di nuovo si unirà al corpo al momento della risurrezione fumale»(n. 366). Il linguaggio stesso della Bibbia spesso utilizza categorie ben diverse, come ha varie volte evidenziato Gianfranco Ravasi[4]. Enzo Bianchi nota: «Oggi non si parla più con facilità di "anima", poiché si è adombrato e indebolito il concetto di immortalità a favore di quello, più propriamente neotestamentario, di risurrezione della carne».[5]

L'approccio dualistico prospettato da Cartesio è sotto processo, anche se alcuni anni fa in un celebre dibattito tra Popper ed Eccles esso era stato in qualche modo difeso[6]. In genere l'approccio scientifico porta a una visione riduzionistica della mente, considerata come emergente a partire dai processi cerebrali e a questi riconducibile, se si procede su un piano analitico. Tra mente e cervello, dunque, vince il cervello, anche se noi non ne siamo consapevoli. Occorre ricordare come con Cartesio l'anima umana non sia più considerata come fonte o principio di vita. Essa si identifica con il pensiero, la ragione, la coscienza di sé. Una ragione discorsiva opposta alla dimensione affettiva ed emozionale dell'uomo. Il dualismo si configura come distinzione e separazione tra pensiero e corpo. Il corpo (*res extensa*), infatti, occupa spazio, si può misurare la sua estensione, mentre i pensieri (*res cogitans*), no. D'altra parte i corpi sono osservabili oggettivamente, cioè da tutti, sono pubblici, mentre i pensieri sono osservabili solo da me, sono soggettivi, privati. Tuttavia anima e corpo, pensiero e materia, sono uniti tra loro, nel senso che interagiscono tra di loro. Tale unione per Cartesio è evidente, la sperimentiamo continuamente. La difficoltà sta nell'accettare la distinzione: come è possibile, infatti, che un'entità non fisica influisca causalmente su un meccanismo fisico? Le concezioni meccanicistiche del tempo, legate alla considerazione delle sole cause fisiche, ponevano barriere ben difficili da superare, data la natura del pensiero. Si giunse fino a pensare che fosse necessario l'intervento di Dio per far sì che il desiderio di un movimento si trasformasse in effettivo movimento del corpo: ogni volta (Malebranche); oppure un suo intervento una volta per sempre.

La teoria dell'identità, cioè dell'identificazione degli stati mentali con gli stati fisici, stati

interni del cervello, può essere fatta risalire alla fine degli anni cinquanta. Le critiche di allora al comportamentismo filosofico, e non solo metodologico, si fondavano sull'esperienza comune dell'esistenza di una vita interiore fatta di immagini, pensieri, ricordi. Placè scriveva nel 1956: "Sembra esserci un residuo intrattabile [dall'analisi comportamentista] di concetti che si raggruppano intorno alla nozione di coscienza, esperienza, sensazione e immagine mentale per i quali sembra inevitabile qualche riferimento ai processi interiori"[7]. La distinzione tra stati esterni, o comportamenti, e stati interni non può essere rifiutata, ma essi hanno una comune base. Tale conclusione è assunta sul piano scientifico e non su quello filosofico. La sua validità è riscontrata a livello di ricerca scientifica. Per tale posizione la teoria, infatti, non può essere confutata su basi filosofiche, perché sia la sua affermazione, sia la sua negazione non danno luogo a contraddizioni logiche; quindi, l'unico tribunale della verità è quello dell'indagine empirica.

A questo punto non è possibile esplorare una letteratura assai vasta segnata da una molteplicità di posizioni, nella quasi totalità di tipo riduzionista, che ha esplorato la questione negli ultimi cinquanta anni. Tuttavia, sul piano filosofico rimane una forte resistenza: la questione della coscienza fenomenica. Boncinelli la propone come una possibile accezione di anima, accanto a quella di psiche, che include la totalità del sé nelle sue componenti cognitive e affettive. E' in gioco ciò che ciascuno prova di fronte all'esperienza, è una percezione personale, ineffabile, irriproducibile. Per chiarire questo aspetto sono state invocate varie metafore. A esempio che cosa prova un pipistrello a essere pipistrello, o un soggetto che non percepisce i colori in un mondo di colori.

Come parlare di anima in questo contesto scientifico culturale. Come presentare la dottrina cristiana e la parola evangelica?

2) La sfida della razionalità logico-analitica e gli effetti della modernità. Un esempio: Piergiorgio Odifreddi e la sua lettura della scrittura.

Piergiorgio Odifreddi è un logico piemontese nato nel 1950 a Cuneo. Insegna all'Università di Torino. Ha scritto moltissimi libri e articoli pubblicati su La Repubblica e La Stampa. E' un ateo militante, appartenente all'Unione degli Atei e degli Agnostici Razionalisti insieme a Margherita Hack, Danilo Mainardi, Sergio Staino e molti altri. Egli afferma in un'intervista recente[8]: "Chiamerei scientismo [...] il fatto di rigettare del tutto le discipline umanistiche, affermando che debba esserci soltanto la scienza. [...] In questo senso [...] io sono certamente scienziato, perché credo che la scienza sia l'unica depositaria della verità, e nego che la teologia abbia invece qualcosa a che fare con essa...". Un suo libro del 1999, recentemente ristampato come tascabile, ha il titolo "Il vangelo secondo la scienza. Le religioni alla prova del nove"[9]. Potete immaginare il suo contenuto dissacrante in quanto sottopone all'analisi logico-analitica gran parte delle verità di fede. Egli conclude lo scritto citando S. Tommaso d'Aquino: "gli errori riguardanti le creature sfociano in false concezioni di Dio". "In termini più attuali: una teologia basata su un'imperfetta conoscenza degli enti di natura o di ragione produce dèi falsi e bugiardi, e solo su corretti fondamenti scientifici e matematici si può fondare una religione veritiera"[10].

Ma in tutti i suoi libri e i suoi articoli giornalistici, anche se trattano in genere di logica o di matematica, c'è sempre qualche passaggio assai aggressivo verso il cristianesimo, e in particolare la Chiesa Cattolica, mentre è assai più indulgente verso il buddismo. Dal punto di vista educativo egli

afferma che le cause della schizofrenia "che fa vivere alla maggior parte di noi un rapporto con la realtà alterato e dissociato" dipende dalla "sedicente educazione che riceviamo fin da bambini". E ripercorre le varie stagioni dell'esperienza educativa e scolastica cogliendone tutti gli influssi religiosi a partire dal fatto che: "Non appena nasciamo, siamo assoggettati a un rito magico di aspersione e imposizione di sale, che sarà confermato da un solenne ceffone qualche anno dopo [...] Durante tutta l'infanzia siamo abbandonati in balia di mitologie e fiabe [...]. Quando arriviamo a scuola, dalle elementari alle superiori, riceviamo un indottrinamento religioso, letterario e filosofico a spese dello stato, ancora una volta basato su convergenti miti e superstizioni. [...] Questo mondo mitico e mitologico si scontra frontalmente con quello razionale e logico della scienza..."[11]

La posizione di Piergiorgio Odifreddi è quella propria della cosiddetta "modernità", inaugurata da Galileo Galilei, sviluppata da Cartesio, Leibniz e altri, finché non è stata criticata come una narrazione imperialista e autoritaria dai cultori della postmodernità. Io credo che si debba valorizzare quello che ho definito il recupero di alcune prospettive premoderne circa la razionalità umana. Il pensiero premoderno in merito, che si rifaceva in gran parte ad Aristotele, prendeva in considerazione una molteplicità di forme o modalità di pensiero. In grande sintesi si possono indicare le seguenti: la razionalità analitica, quella propria della matematica e delle scienze naturali; la razionalità dialettica, più propria della filosofia e del ragionamento teorico; la razionalità retorica, utilizzata nel dialogo e nei procedimenti diretti a cercare di persuadere gli altri; la razionalità pratica a sua volta articolata in razionalità diretta alla produzione di beni e servizi e razionalità posta al servizio dell'agire etico-sociale. Il pensiero della modernità ha valorizzato soprattutto, se non esclusivamente, la razionalità analitica o matematico-scientifica. Oggi si è riscoperta la molteplicità non solo delle vie della ragione, ma anche l'importanza di un loro adeguato sviluppo e valorizzazione sul piano educativo.

Un accenno particolare va fatto al cosiddetto procedimento ermeneutico e all'approccio fenomenologico. Il primo si è sviluppato prima in modo specifico nel contesto dell'interpretazione di testi scritti, poi allargatosi a ogni tipo di testualità di molteplice formato, come film, video, prodotti audiovisivi e multimediali, ecc. Il procedimento ermeneutico è una modalità di pensiero di natura circolare, che si sviluppa a partire da una prima lettura o precomprensione dei testi, per poi esaminarli scomponendoli nelle parti o elementi fondamentali al fine di ricomporre il tutto secondo una comprensione più completa e profonda. «Nella sua forma più semplice il circolo ermeneutico significa che le parti di un testo si capiscono solo alla luce del tutto, ma il tutto è compreso solo in base alle parti»[12]. Sul piano psicologico questa esigenza era stata evidenziata già dalla Psicologia della Gestalt, soprattutto da M. Wertheimer. D.P. Ausubel aveva proposto una descrizione del processo di acquisizione della conoscenza che evoca tale circolarità: uno sviluppo concettuale che sia significativo, che cioè implichi una vera comprensione, comporta un processo circolare progressivo che si modula su questo schema: da una precomprensione più globale a una progressiva differenziazione, a una continua integrazione conciliativa[13]. Quanto all'approccio fenomenologico, ne ho già accennato come costituente la base fondamentale per evidenziare ed esplorare la realtà soggettiva umana, realtà intrattabile dall'impianto scientifico.

Sul piano educativo è immediatamente evidente la necessità che la promozione dello sviluppo intellettuale proceda tenendo conto di queste molteplici forme di razionalità. Da due punti di vista: quello di una loro crescita progressiva tenendo conto dei successivi stati di preparazione e di disponibilità cognitiva e quello di una presa di coscienza personale di tali vie della ragione, delle loro potenzialità e dei loro limiti, della necessità di coerenza metodologica nella loro valorizzazione nell'apprendere e nel pensare, ma anche dell'importanza di un dialogo fecondo tra i differenti

approcci. Ciò permetterà di evitare quelle eccessive ed esclusive forme di mitizzazione che sono state denunciate dalle correnti cosiddette postmoderne nel caso della razionalità analitica[14].

Tuttavia non basta, oggi è sempre più evidente il ruolo delle dimensioni affettiva e volitiva negli stessi processi cognitivi. Con la mediazione del costrutto psicologico della meta-cognizione si cerca un approccio maggiormente integrato nell'esplorazione del pensiero, e dell'azione umana. Come è possibile promuovere una crescita personale nella profondità della fede e nella coerenza delle opere in un approccio che tiene conto della complessità dell'uomo? E' questo d'altronde l'approccio al concetto di anima come visione integrata e complessa della dimensione cognitiva e raziocinante, affettiva e del sentire, agente e volitiva.

Osservazione finale: "...poiché la nostra cultura tende a potenziare prevalentemente linguaggio, logica, funzioni analitiche siamo più indotti a classificare le esperienze sulla base di una dimensione prevalente, quella logica-linguistica. E' quindi importante risvegliare la capacità dell'emisfero destro"[15] (quello che presiede all'intelligenza emotiva, al pensiero analogico, alla visione d'insieme alle abilità artistiche e musicali, ecc.).

3) La base spirituale legata al senso e alla prospettiva esistenziale lungo termine, al viaggio, all'avventura. La sfida della razionalità tecnico-tecnologica: Esempio: Umberto Galimberti

Roy F. Baumeister[16], dopo aver esaminato i risultati di numerose ricerche, concludeva affermando che la ricerca di una vita ricca di senso è fondata su quattro tipologie fondamentali di bisogni. Si tratta di quattro sistemi di motivi che guidano le gente a dare senso alle loro esistenze. Quelli che sono in grado di soddisfarli tendono a riferire che le loro vite sono veramente ricche di senso, mentre coloro che non riescono a soddisfare uno o più di questi manifestano una notevole insoddisfazione da questo punto di vista.

Un primo ambito concerne il bisogno di valori e significati di riferimento. Questi consentono di originare un senso di benessere o di positività alla propria vita e di giustificare certi sviluppi del proprio agire. Essi abilitano a decidere se certi atti sono giusti o sbagliati e, se le gente conforma le proprie azioni in coerenza con essi, può minimizzare senso di colpa, ansietà, rincrescimento, e altre forme di sofferenza morale. Occorre ricordare che essi tendono a costituirsi secondo una gerarchia, che può giungere a forme di astrazione tali da non aver bisogno di ulteriori giustificazioni, in quanto buone in e per se stesse. Un quadro ben organizzato di motivi e di valori consente di guardare le vicende e le situazioni umane dando loro un giusto significato.

Il secondo ambito riguarda il bisogno di prospettiva, nel senso che gli eventi presenti acquistano significato in funzione di eventi futuri. Ciò può avvenire secondo due forme principali. La prima riguarda situazioni o risultati desiderati, ma non ancora raggiunti e di conseguenza le attività in essere acquistano significato come mezzo per conseguirli. L'altra forma è la realizzazione di sé, considerata soggettivamente più che obiettivamente. La vita può essere orientata verso uno stato di realizzazione futura, come il vivere felicemente nel futuro. In realtà si possono dare più livelli di prospettiva, fino a considerare una prospettiva ultima della propria esistenza, anche oltre la morte.

Un terzo ambito è costituito dal bisogno di provare un senso di efficacia. Se si percepisce di possedere valori e prospettive di riferimento, ma, contemporaneamente, di non essere in grado di agire efficacemente in tali direzioni prova un senso profondo di sofferenza, che può portare a crisi esistenziali anche con serie conseguenze fisiche e psichiche, in quanto incapace di controllare l'ambiente e perfino se stesso. E' questo l'ambito della cosiddetta impotenza appresa o learned helplessness.

Infine va ricordato un quarto bisogno, quello di autostima o di selfworth. Le persone cercano di trovare ragioni per pensare che esse sono buone, ricche di valore. E' l'ambito dell'autostima, base portante per molti versi anche del senso di efficacia.

Le rilevazioni hanno messo in luce che la gente in genere trae significati da molte fonti esperienziali, come la famiglia, le persone amate, il lavoro, la religione, i progetti personali, ecc. [17]. E' questa anche una maniera per proteggere se stessi dalla percezione di una vita priva di senso. Se viene mancare una di tali fonti, altre possono supplire e riuscire a colmare in maniera sufficiente i bisogni sopra ricordati. D'altra parte, occorre osservare che la percezione di una vita densa di senso non sempre è correlata a una vita felice, anche se nella maggioranza dei casi una vita felice è anche un vita ricca di senso, mentre forme di disperazione esistenziale accompagnano la sensazione di essere privi di senso e prospettiva. In altre parole la carenza di senso rende difficile se non impossibile la felicità, mentre, al contrario, la ricchezza di senso non è garanzia di felicità. Per raggiungere quest'ultima sembrano necessari anche altri fattori, Infine, va anche ricordato come la sofferenza tende a rendere ancor più forte il bisogno di senso e prospettiva esistenziale[18].

Dare senso in primo luogo è un processo attivo che impegna il soggetto a rileggere o a rivalutare un evento o una serie di eventi, talora anche scoprendo aspetti positivi in situazioni inizialmente percepite come negative. In secondo luogo si tratta di modificare le attribuzioni di senso agli eventi andando alla radice delle proprie prospettive di significato secondo quanto indicato da Mezirow. In terzo luogo si può distinguere tra una attribuzione di senso globale ottenuta mediante la costruzione di un sistema di convinzioni a lungo termine o di valori personalmente assunti e una attribuzione di significato in particolari situazioni e contesti, comunque congruenti con quello più globale. Quanto alle attività che favoriscono l'attribuzione di senso agli eventi, la ricerca sembra concorde nel mettere in luce alcune attività specifiche. L'uso della lingua, scritta e parlata, a esempio, sollecita un riconsiderazione e ricomposizione dei propri pensieri e dei sentimenti. In particolare ciò si rivela notevolmente importante nel caso di eventi o esperienze traumatiche; infatti, in questo caso si possono attivare collegamenti e comprensioni più profonde.

Contrapposto a questo orientamento sta la posizione di Umberto Galimberti. Si tratta di un giornalista e docente universitario, allievo di Emanuele Severino, che scrive regolarmente su La Repubblica. Ed è autori di vari libri di larga diffusione. Partendo dalla sua analisi sullo sviluppo della tecnica e della tecnologia, egli afferma: «Noi oggi non viviamo più nella "natura" scandita da un tempo ciclico che, nella sua ripetizione, non ospita alcun senso, ma non viviamo più neppure nella "storia", perché non possiamo chiamare "storico" un tempo senza direzione. Noi viviamo nella pura accelerazione del tempo, scandita non dai progetti umani, ma dagli sviluppi tecnici che, consumando con crescente rapidità il presente, tolgono anche al futuro il suo significato prospettico, quindi il suo "senso". Non si può infatti parlare di "senso" di fronte a un processo evolutivo che si definisce tale solo in riferimento agli stadi precedenti, senza alcuna prospettiva rivolta non dico a un "regno dei fini" come voleva Kant, ma almeno a un orizzonte di significato che non sia il puro e semplice sviluppo tecnico. [...] La tecnica, infatti, non tende a uno scopo che non sia il proprio

autopotenziamento, non apre scenari di salvezza, non redime, non svela la verità, non promuove un senso, semplicemente “funzione”, e siccome il suo funzionamento, in procinto di diventare planetario, subordina a sé tutti gli scopi, non c’è luogo in cui un orizzonte di senso sia reperibile»[19]. E’ questa secondo Galimberti la tragedia imposta all’uomo dalla tradizione giudaico-cristiana che ha educato l’umanità occidentale alla ricerca di senso. E’ una terribile sofferenza imposta all’uomo. Perché “se la ricerca di senso è il tratto tipico della dimensione religiosa, devo essere già religioso per pormi il problema del senso che, altrimenti, come è il mio caso, non si affaccerebbe neppure lontanamente alla soglia dei miei pensieri”[20]

Le differenti posizioni circa la natura del bisogno di senso da una parte ci sollecitano a una riconsiderazione del fondamento della spiritualità e della religiosità umana; dall’altra, ci devono aiutare a impostare azioni educative e formative più attente alla considerazione di bisogni umani profondi come quelli di autonomia, di competenza e di relazionalità, che implicano, comunque, un loro orientamento e una loro canalizzazione secondo quadri di senso e di valore a partire da prospettive esistenziale valide e feconde.

4) La sfida della postmodernità: un’identità definita dai discorsi intorno a noi. Esempio: Michel Foucault.

Viene talora affermato che il cammino che la dinamica culturale ha portato agli esiti oggi genericamente definiti post-moderni sia iniziato con Renato Cartesio. L’identità personale non è più fondata sulla sua relazione con Dio e con la comunità umana ma con il processo introspettivo di auto-consapevolezza e auto comprensione. L’illuminismo accettò questo approccio sottolineando il ruolo della razionalità logico-analitica quale prefigurata dal suo discorso sul metodo. Il romanticismo accentuò questa tendenza accostando il ruolo dell’intuizione e dell’affettività. Il kantismo diede la spinta poi alla percezione di essere i soli responsabili della propria vita e del proprio destino. Il passaggio all’esistenzialismo ha portato a ritenere unico riferimento la concreta esistenza di ciascuno. Le forme neo-romantiche degli anni sessanta e oggi del New Age hanno accentuato il carattere eminentemente soggettivo di ogni esperienza che può essere definita largamente spirituale. Tutto ciò in un clima cosiddetto post-moderno che vede il soggetto come definito dalle conversazioni che si svolgono intorno a lui, mentre questi costruisce la sua identità in forma di bricolage.

In tale contesto è diffuso e valorizzato il concetto di discorso. Questo è costituito da espressioni e affermazioni ricorrenti che sono presenti nei differenti testi (orali, scritti, multimediali; situazioni, eventi, contesti, ...) ed evidenziano, nel lessico usato e nelle strutture sintattiche, sistemi di significato, campi di conoscenza, insiemi di convinzioni, categorizzazioni del mondo e modalità d’azione. In seno ai discorsi si formano e si riformano le individualità, le identità e i ruoli sociali, le categorie culturali. D’altra parte la multidiscorsività di ogni testo, ma soprattutto della esperienza dei singoli, induce a pensare a una molteplicità di posizioni assunte nel contesto dei discorsi sviluppati nella vita di ogni giorno.

Michel Foucault ha posto l’accento sul carattere costitutivo dei discorsi sia per quanto riguarda le formazioni sociali, sia per quanto concerne la definizione, la costruzione e il posizionamento dei singoli soggetti umani. I discorsi svolti nei vari contesti esistenziali e nelle varie comunità di vita (famiglia, scuola, chiesa, luoghi di lavoro, comunicazione di massa o sociale, ecc.),

quando riguardano il sé, «formano» in maniera non coercitiva l'io, sono «tecnologie del sé»[21]. Ci si trova in un contesto nel quale la razionalità pratica ha un ruolo centrale. In effetti egli afferma che: «possiamo considerare quattro tipi fondamentali di “tecnologia”, tutti ugualmente matrice di ragion pratica: 1) le tecnologie della produzione, dirette a realizzare, trasformare o manipolare gli oggetti; 2) le tecnologie dei sistemi di segni, che ci consentono di far uso di segni, significati, simboli, significazioni; 3) le tecnologie del potere, che regolano la condotta degli individui e li assoggettano a determinati scopi o domini esterni, dando luogo a una oggettivizzazione del soggetto; 4) le tecnologie del sé, che permettono agli individui di eseguire, coi propri mezzi o con l'aiuto degli altri, un certo numero di operazioni sul proprio corpo e sulla propria anima – dai pensieri, al comportamento, al modo di essere – e di realizzare in tal modo una trasformazione di se stessi allo scopo di raggiungere uno stato caratterizzato da felicità, purezza, saggezza, perfezione o immortalità»[22].

Anche senza appiattirsi sulle posizioni foucaultiane, e in genere sulle tendenze postmoderne, l'approfondimento dello studio della pratica educativa dal punto di vista della conversazione risulta assai fecondo. In primo luogo per far emergere alcune categorie estremamente significative della pratica educativa, come: il suo svolgersi nel tempo; il coinvolgimento di più soggetti in un continuo interscambio anche linguistico; la diversità culturale e sessuale degli interlocutori; il ruolo dei testi e dell'intertestualità; la legittimazione, negoziazione e contestazione di conoscenze, significati, di identità di relazioni sociali. E tutto ciò secondo due prospettive possibili: la riproduzione di strutture sociali e formative stratificate, oppure la generazione di persone «agenti» in quanto capaci di progetti, di azioni, di relazioni, di assunzioni di identità e di ruoli. La pedagogia critica ne fa oggi un suo cavallo di battaglia. Questo orientamento ha modificato le categorie marxiste di analisi delle posizioni di potere, dell'egemonia, dell'oppressione, dell'ingiustizia, utilizzando le categorie proprie della lezione postmarxista, in particolare di J. Habermas, e postmoderna, in particolare di Foucault. È stato così sostituito il concetto di prassi con quello di comunicazione linguistica e si è cercato di ritrovare in questa le dissimmetrie, le espressioni di potere e di ingiustizia proprie dell'approccio critico.

Certamente l'exasperazione foucaultiana della costitutività del soggetto nell'intertestualità del discorso, come in Habermas della costitutività della morale nel dialogo, vanno «disciplinate» riconoscendo la trascendenza e la permanenza del soggetto rispetto all'interscambio linguistico e la fondazione della morale oltre l'intreccio comunicativo. Tuttavia, occorre anche riconoscere i ruoli formativi dello scambio linguistico e del dialogo che si svolgono nei processi di inculturazione familiare e sociale, di acculturazione presenti nella scuola, nei luoghi di lavoro e di scambio sociale, e di quelli derivanti dai mass media. La parola va rivisitata come azione sociale che influisce profondamente nella costruzione di categorie di lettura, interpretazione e valutazione della realtà esterna e di quella interna, nello sviluppo dell'immagine del mondo e della propria immagine, nella concettualizzazione dei fatti e degli avvenimenti. Lo scetticismo poststrutturale riguardando la stabilità e la trascendenza del singolo, esaspera certo l'assunzione che i soggetti siano costituiti e strutturati attraverso le pratiche testuali e forgiati nella dinamica della vita di ogni giorno. Questa esasperazione però appare di natura ideologica e preconcepita, in quanto il soggetto è egli stesso il costruttore attivo del suo mondo interiore, della sua identità, anche se nel far questo utilizza tutti materiali che gli sono resi disponibili dall'ambiente e dal contesto comunicativo e culturale in cui egli vive.

L'errore tradizionale è stato spesso quello di considerare i soggetti come passivi, puri recettori di influenze esterne, di riproduttori di «parole» altrui. In realtà ciascuno è un attivo

elaboratore di quanto gli viene proposto. Sulla base di quanto ha già costituito come suo patrimonio e capitale culturale egli interagisce e «consuma», metabolizzando più o meno rapidamente e profondamente, i materiali della comunicazione, alcune volte integrandoli nei suoi schemi di giudizio e di azione, altre volte entrando in conflitto con essi al fine di rielaborare i propri schemi, altre volte ancora rifiutandoli o trascurandoli. Anzi, è stato messo in luce recentemente il ruolo antagonista, rispetto al sistema di messaggi derivante dai vari media, non solo dei singoli, ma anche dei gruppi sociali che si riconoscono e si identificano in particolari quadri e sistemi di valori e di significati.

In questo contesto occorre ricordare come la conversazione educativa che si svolge in seno alla famiglia, come nelle differenti comunità educative, sia segnata profondamente dalla dimensione narrativa della comunicazione interpersonale. Un contesto culturale, quale è quello familiare, sociale, scolastico, ecclesiale, costituisce una base strutturale per lo sviluppo di vari aspetti della personalità. In esso: «una persona acquisisce una visione del mondo, lo crede organizzato secondo certe modalità, impara a desiderare certe cose, a scegliere una cosa e non un'altra»[23]. D'altra parte una narrazione non solo è una sequenza di vicende ed esperienze soggettivamente vissute dai protagonisti, ma, in particolare per mezzo della sua trama e la evidenziazione delle varie situazioni, talvolta esasperate, comunica un modo di leggere la realtà, modalità concrete di vivere valori e significati, norme di convivenza e di interazione sociale. Non si raccontano solo le vicende, ma le si aiuta a interpretare, fornendo prospettive di lettura.

Dal punto di vista dell'analisi dei bisogni di educazione, anche di educazione della fede, è essenziale che l'educatore incontri e ascolti l'educando. Questi si manifesta proprio attraverso la narrazione delle sue vicende e della sua personalissima maniera di averle vissute nel passato e di viverle oggi. Una narrazione autobiografica è sempre una rilettura del passato alla luce del presente e una invocazione rivolta al futuro. È una narrazione che si fa a se stessi, una modalità per ripensare alla propria esperienza e cercare di darle senso e contemporaneamente un verificare con altri le proprie percezioni e interpretazioni. L'educatore deve imparare sia a suscitare il bisogno di narrarsi, sia ad ascoltare tali narrazioni cogliendone l'invocazione profonda di aiuto che in esse è contenuta. Il vero «volto» interiore degli altri può essere colto più che da comportamenti esterni sulla base dei quali inferire atteggiamenti e disposizioni interne, attraverso le risonanze che questi hanno avuto e hanno nell'animo degli interlocutori.

Note

[1] A.MacIntyre. Dopo la virtù. Saggi di teoria morale, Milano, Feltrinelli, 1988.

[2] R.Rorty, Scritti sull'educazione, Firenze, La Nuova Italia, 1996.

[3] Associazione Medici Cattolici Italiani, L'anima tra scienza e fede, Cinisello Balsamo, San Paolo, 2006.

[4] Cfr. a esempio C Ravasi, "L'anima nella tradizione biblica", in V.Possenti et alii, L'anima, Milano, Mondadori, 2004, 135-156.

[5] E.Bianchi, "L'anima come vita interiore", in Associazione Medici Cattolici Italiani, L'anima tra

scienza e fede, Cinisello Balsamo, San Paolo, 2006, 54-59. Egli ricorda come il messaggio biblico e patristico intendevano definire l'essere umano come realtà unitaria. .

[6] K.B.Popper, J.C.Eccles, L'io e il suo cervello, Roma, Armando, 1981.

[7] Citato da M.Salucci, Mente/Corpo. Scandicci, La Nuova Italia, 1998, 82.

[8] "Cerco un centro di idee permanenti", Ideazione, gennaio-febbraio 2006.

[9] P. Odifreddi, Il vangelo secondo la scienza. Le religioni alla prova del nove, Torino, Einaudi, 1999; ristampa nei tascabili Einaudi nel 2005.

[10] Ibidem, 215.

[11] P.Odifreddi, Il matematico impertinente, Milano, Longanesi, 2005, 78-80.

[12] G. Vattimo, "L'ontologia ermeneutica nella filosofia contemporanea", in H.G.Gadamer, Verità e metodo, Milano, Fabbri, 1972, XVII.

[13] D.P.Ausubel, Educazione e processi cognitivi, Milano, F. Angeli, 1978.

[14] M.Pellerey, L'agire educativo, Roma, Las, 1998.

[15] A.Oliverio, Istruzioni per restare intelligenti, Milano, RCS, 2006, 46-47.

[16] Cfr. R.F.Baumeister, Meanings of life, New York, Guilferd, 1991: R.F.Baumeister, K.D.Vohs, "The pursuit of meaningfulness in life", in C.R.Snyder, S.J.Lopez, Handbook of positive psychology, New York, Oxford Un. Press, 2005, 608-618.

[17] Cfr. R.A.Emmons, "Motives and goals", in R.Hogan, J.A.Johnson (Eds.), Handbook of personality psychology, San Diego, Academic Press, 1997, 485-512.

[18] Cfr. S.E.Taylor, "Adjustment to threatening events. A theory of cognitive adaptation", American Psychologist, 1983(38), 1161-1173.

[19] U. Galimberti, "In un mondo senza senso. La dimensione religiosa nell'età della tecnica", La Repubblica, 8 gennaio 2006, 41. Vedi anche in maniera più estesa nel volume sempre di U. Galimberti, Psiche e techne. L'uomo nell'età della tecnica, Milano Feltrinelli, 2002.

[20] Ibidem

[21] M.Foucault, Tecnologie del sé, Torino, Bollati Boringhieri, 1992.

[22] Ibidem, 13

[23] Cfr. R.Mantegazza (a cura di), Per una pedagogia narrativa, Bologna, Editrice Missionaria Italiana, 1996, 15.