PIERA CAVAGLIÀ - HIANG-CHU AUSILIA CHANG
MARCELLA FARINA - ENRICA ROSANNA (a cura)

DONNA E UMANIZZAZIONE DELLA CULTURA ALLE SOGLIE DEL TERZO MILLENNIO

La via dell'educazione

LAS - ROMA

IL PRISMA

a cura della Pontificia Facoltà
di Scienze dell'Educazione «Auxilium» di Roma

19.

PIERA CAVAGLIÀ - HIANG-CHU AUSILIA CHANG
MARCELLA FARINA - ENRICA ROSANNA (a cura)

DONNA E UMANIZZAZIONE DELLA CULTURA ALLE SOGLIE DEL TERZO MILLENNIO. LA VIA DELL'EDUCAZIONE

Atti del Convegno Internazionale e Interculturale
promosso dalla Pontificia Facoltà
di Scienze dell'Educazione «Auxilium»
Collevalenza, 1° - 10 ottobre 1997

DONNA
E UMANIZZAZIONE DELLA CULTURA
ALLE SOGLIE DEL TERZO MILLENNIO.
LA VIA DELL'EDUCAZIONE

Atti del Convegno Internazionale e Interculturale
promosso dalla
Pontificia Facoltà di Scienze dell'Educazione «Auxilium»
Collevalenza, 1° - 10 ottobre 1997

a cura di

Piera CAVAGLIÀ - Hiang-Chu Ausilia CHANG
Marcella FARINA - Enrica ROSANNA

LAS - ROMA

A Sua Santità Giovanni Paolo II
coraggioso difensore della "verità della donna"
e maestro di dialogo
con le donne di tutto il mondo

Con approvazione ecclesiastica

© Luglio 1998 by LAS - Libreria Ateneo Salesiano
Piazza dell'Ateneo Salesiano, 1 - 00139 ROMA
ISBN 88-213-0392-6

Elaborazione elettronica: LAS □ *Stampa:* Tip. Abilgraf - Via Pietro Ottoboni 11 - Roma

PREFAZIONE

Il volume «Donna e umanizzazione della cultura alle soglie del terzo millennio. La via dell'educazione» *raccoglie gli Atti del Convegno internazionale e interculturale promosso dalla Pontificia Facoltà di Scienze dell'Educazione "Auxilium", tenutosi a Collevalenza (Perugia - Italia) dal 1° al 10 ottobre 1997.*

*Tale Convegno fa seguito a quello realizzato dalla stessa Facoltà a Frascati nel 1988, di cui sono stati pubblicati gli Atti a cura di Antonia Colombo (*COLOMBO *A. [ed.],* Verso l'educazione della donna oggi*, Roma, LAS 1989), e rispetto ad esso vuol essere un ulteriore passo nell'approfondimento dei problemi dell'educazione della donna.*

La provenienza internazionale dei partecipanti (215, provenienti da 38 nazioni) ha permesso uno scambio fecondo di contenuti e di esperienze e l'ampio approccio pluridisciplinare ha trovato ricchezze insospettate nelle proposte avanzate dalle varie discipline con cui si sono affrontate le tematiche del Convegno. Gli Atti testimoniano questa fecondità, che viene messa a disposizione di coloro che credono nell'educazione come via prioritaria per umanizzare la cultura.

Il Convegno, articolato in tre nuclei contenutistici – una diagnosi della socio-cultura contemporanea, la risposta della preventività educativa, la scelta dell'educazione della donna –, si è progressivamente sviluppato intorno a una domanda fondamentale: come educare la donna perché umanizzi la cultura, una cultura intesa come «il bene comune di ciascun popolo, l'espressione della sua dignità, libertà e creatività; la testimonianza del suo cammino storico» (Christifideles laici 44)?

Dai lavori – conferenze, comunicazioni, esperienze, gruppi, assemblee – sono emerse come prioritarie indicazioni, sollecitazioni e urgenze, a mio avviso molto stimolanti per tutti coloro che hanno a cuore l'educazione delle giovani generazioni di donne e uomini.

Innanzitutto le indicazioni, ovvero i cammini che i partecipanti al Convegno ritengono prioritari rispetto ad altri in ordine all'impegno delle donne per l'umanizzazione della cultura.

Constatata la permanenza di disuguaglianze, di disagi, ma anche di risorse, riguardanti la situazione della donna nei diversi contesti socio-culturali, si è evidenziata l'urgenza di affrontare lo studio e l'approfondimento dei fondamenti antropologici della condizione maschile e femminile valorizzando l'apporto delle diverse discipline, potenziando il dialogo interculturale, coniugando teoria e prassi.

Constatato che la via della preventività educativa è un percorso imprescindibile per l'umanizzazione della cultura, si è sottolineata l'esigenza di riscoprire l'attualità del Sistema Preventivo di S. Giovanni Bosco e di riscrivere in modo nuovo l'amorevolezza, quel "prendersi cura" che scaturisce dall'amore, e che è cura della vita, tutela dei diritti di ciascuno, tolleranza, dialogo, coeducazione, solidarietà con le varie forme di emarginazione, perché ogni giovane viva pienamente la sua missione nella storia.

Constatato che nelle diverse socio-culture, nella Chiesa, negli Istituti religiosi, ci sono talenti femminili da trafficare, è emersa l'esigenza di impegnarsi per mettere a disposizione, ma anche di aprirsi a ricevere, questi talenti al fine di una più efficace e incisiva presenza e azione educativa a favore delle donne, onde realizzare quella solidarietà femminile che è importante per promuovere una convivenza più umana.

Si sono poi sottolineate le principali sollecitazioni e urgenze in vista dell'impegno per realizzare questi cammini.

Per quanto riguarda le sollecitazioni, i partecipanti sono stati unanimi nel sostenere la necessità di potenziare il processo di autoformazione nonché la formazione continua, nella convinzione che la crescita personale in umanità è già umanizzazione della cultura; nel riaffermare che l'educazione implica una comunità educativa in interazione con le varie istituzioni e in dialogo con il territorio e la Chiesa; nel proporre il discernimento come atteggiamento abituale del vivere e come criterio dell'operare; nell'urgenza di promuovere un pensare che parta dalla vita e generi vita nella circolarità teoria-prassi-teoria e di riscrivere il Sistema Preventivo di S. Giovanni Bosco alla luce di esperienze molteplici, multiculturali e multireligiose, con particolare attenzione ai luoghi dell'emarginazione e in ascolto delle "subculture" giovanili; nel valorizzare il lavoro "in rete", mettendo in circolazione risorse personali, ricchezze culturali, peculiarità dei diversi saperi, competenze professionali, esperienze educative, in un movimento continuo di azione e riflessione.

Per quanto riguarda invece le urgenze, si è evidenziato che occorre impegnarsi per continuare l'approfondimento dell'antropologia uniduale

dal punto di vista interdisciplinare, promuovere la coeducazione come luogo di crescita nella propria identità e di integrazione armonica con l'altra/o, coltivare l'educazione socio-politica come condizione per essere nella storia soggetti propositivi che operano per il bene comune, rafforzare la solidarietà tra le donne, valorizzare molteplici linguaggi ai fini di una valida ed efficace comunicazione educativa.

Il Convegno si è concluso con un Documento – allegato agli Atti – in cui sono contenute anche alcune proposte operative.

I momenti di apertura delle giornate, le celebrazioni liturgiche, le ricreazioni "insieme", la domenica passata a La Verna e a Camaldoli, la stessa convivenza residenziale nella grande casa ospitale delle Figlie dell'Amore Misericordioso, fondate da M. Speranza di Gesù, hanno contribuito a rendere più feconda la proposta dei contenuti e il raggiungimento degli obiettivi del Convegno.

Graditissime sono state la presenza della Madre Generale delle Figlie di Maria Ausiliatrice, Madre Antonia Colombo, che ci ha fatto dono della sua parola semplice e sapiente, del rappresentante della Congregazione dell'Educazione Cattolica (Mons. Valerio Lazzeri) e della Società salesiana di Don Bosco (Don Luc Van Looy), di tanti amici e amiche che hanno partecipato ad alcuni momenti del Convegno o ci hanno fatto giungere il loro messaggio di solidarietà.

Li ringrazio tutti di cuore ed esprimo la mia gratitudine anche al corpo docente dell'Auxilium, che ha organizzato il Convegno e ha portato avanti responsabilmente la conduzione delle giornate, la Segreteria del convegno, gli Sponsors e tutti coloro che in un modo o nell'altro ci hanno aiutato. Ringrazio in particolare S. Santità Giovanni Paolo II che con la testimonianza della sua vita e della sua parola ha contribuito a rendere giustizia al "genio della donna", di tutte le donne, in particolare di quelle che «esprimono il loro talento femminile a servizio degli altri nella normalità del quotidiano» (Lettera alle donne 12).

Nei giorni precedenti il Convegno e durante la sua celebrazione la terra umbra è stata sconvolta da un terribile terremoto che si è registrato anche a Collevalenza, sede del Convegno. Alle nostre sorelle e fratelli terremotati, soprattutto ai bambini e ai giovani, esprimo ancora – interpretando tutti i partecipanti al Convegno – la nostra solidarietà. Possano trovare "aiuto" e "conforto" e varcare con speranza la soglia del 3° millennio.

Roma, 13 marzo 1998

Enrica ROSANNA
Preside della Pontificia Facoltà
di Scienze dell'Educazione "Auxilium"

SOMMARIO

PEROTTI Rosalba, *Saluto ai convegnisti* 13
ROSANNA Enrica, *Introduzione ai lavori del Convegno* 17

Parte Prima
NODI, PROBLEMI, PROSPETTIVE
DEL CONTESTO SOCIO-CULTURALE CONTEMPORANEO

FARINA Marcella, *Introduzione al primo nucleo* 29

Tavola rotonda:
LA SITUAZIONE DELLA DONNA
NEI DIVERSI CONTESTI SOCIO-CULTURALI

COSTA Silvia, *Introduzione alla Tavola rotonda* 39
BARBIERI MASINI Eleonora, *Il contributo della donna alla umanizzazione della cultura: analisi del presente e prospettive future* 47
GIUDICI Doriana, *La valorizzazione del lavoro femminile* 57
MORGANTINI Luisa, *Nei luoghi del conflitto: donne costruttrici di pace. Una politica internazionale delle donne* 65

RELAZIONI

ZAMAGNI Stefano, *Organizzazione del lavoro, uso del tempo libero e prospettive di civiltà* 77

LE ANTROPOLOGIE CONTEMPORANEE.
PUNTO DI VISTA FILOSOFICO

MELCHIORRE Virgilio, *Volto di donna. Il femminile fra differenza e reciprocità* 91
FORCINA Marisa, *Oltre le antropologie. Per una cultura della soggettività femminile* 113

LE ANTROPOLOGIE CONTEMPORANEE.
PUNTO DI VISTA TEOLOGICO

FARINA Marcella, *Le antropologie di genere. Verso una prospettiva di reciprocità* 133
COLOMBO Gianni, *Libertà e responsabilità. Per una pienezza di vita* 179
FARINA Marcella, *Conclusioni del primo nucleo* 205

Parte Seconda
LA PREVENTIVITÀ EDUCATIVA

CAVAGLIÀ Piera, *Introduzione al secondo nucleo* 219

RELAZIONI

XODO CEGOLON Carla, *Conoscere la vita, educare alla vita. "Minimalismo logico massimamente esistenziale"*..... 223
SCHEPENS Jacques, *Cristiani impegnati nell'educazione in una società postcristiana*..... 243
BRAIDO Pietro, *"Prevenire" ieri e oggi con don Bosco. Il significato storico e le potenzialità permanenti del messaggio* 273
CAVAGLIÀ Piera, *La proposta di educazione preventiva delle Figlie di Maria Ausiliatrice. Eredità e prospettive*..... 327

LE NUOVE FRONTIERE DELLA PREVENTIVITÀ EDUCATIVA:
ESPERIENZE

Famiglia
SPREAFICO Mario e GIACOMETTI Nella, *Senza frontiere è l'amore di Dio*... 375

Chiesa
LEITE CINTRA Maria do Rosário, *L'educazione in un nuovo modo di essere Chiesa*..... 383

Volontariato
D'ALÒ Simona, *La preventività educativa attraverso il volontariato*.... 395

Tempo libero
PARENZAN FAVARETTO Alessandra, *Una comunità... un progetto* 399

Emarginazione
MAGNANI Geltrude, *Solitudine, smarrimento, fuga nel panorama "droga". Una sfida educativa per il nostro tempo*..... 405

LE NUOVE FRONTIERE DELLA PREVENTIVITÀ EDUCATIVA:
COMUNICAZIONI

COLOMBO Fausto, *Le forme della comunicazione nelle nuove e nelle vecchie tecnologie* 415
PIAZZONI Marilena, *La preventività come educazione alla tolleranza e al dialogo* 421
KIM Yong Ne Bonina, *Il Sistema Preventivo in contesti non cristiani*... 427
SAVAGNONE Giuseppe, *Educare alla responsabilità, oggi* 441
CAVAGLIÀ Piera, *Conclusioni del secondo nucleo*..... 451

Parte Terza
L'EDUCAZIONE DELLA DONNA

CHANG Hiang-Chu Ausilia, *Introduzione al terzo nucleo*..... 457

RELAZIONI

MILLÁN ALBA José Antonio, *Simbolos de la feminidad*..... 463
VÁZQUEZ MEDEL Manuel Angel, *Propuesta de criterios para la elaboración de itinerarios educativos relativos al tema «Mujer y humanización de la cultura en el horizonte de la relacionalidad, de la belleza, de la responsabilidad»* 477

EDUCAZIONE DELLA DONNA ALLA RELAZIONALITÀ:
ESPERIENZE

LUCIANO Adriana, *Relazioni tra donne in un mondo di diseguaglianze*. 501
KASSIS Ibtissam, *La donna nel mosaico etnico-culturale del medio Oriente. Educazione alla convivenza nelle differenze*..... 509

EDUCAZIONE DELLA DONNA ALLA BELLEZZA:
ESPERIENZE

COSI Liliana, *Bellezza: linguaggio universale. Cammino educativo verso una nuova cultura del bello*..... 525
LEONE Gianfranco, *La forza della gratuità: oltre il conoscere e il comprendere, partecipare e comunicare* 531

EDUCAZIONE DELLA DONNA ALLA RESPONSABILITÀ:
ESPERIENZE

PISTORI Ruth, *Aiutare la giovane ad assumere la propria responsabilità* 539

BELLIDO Bautista Juan, *De la responsabilidad como obligación al compromiso como opción* 549

RELAZIONE

CHANG Hiang-Chu Ausilia, *Donna e umanizzazione della cultura: quali percorsi?* 563
CHANG Hiang-Chu Ausilia, *Conclusioni del terzo nucleo* 587

Parte Quarta
CONCLUSIONI E MESSAGGI

DOCUMENTO FINALE DEL CONVEGNO 597

ROSANNA Enrica, *Conclusione dei lavori* 603
PEROTTI Rosalba, *Saluto ai convegnisti* 609

Messaggi 613

Elenco dei partecipanti per Paesi di provenienza 619

Sponsors 623

Indice 625

SALUTO AI CONVEGNISTI

Rosalba PEROTTI
Vicaria Generale dell'Istituto delle Figlie di Maria Ausiliatrice

Carissimi partecipanti al Convegno, benvenuti!

Interpreto in questo momento la Madre Generale, Sr. Antonia Colombo, appena tornata da un lungo viaggio nelle Ispettorie colombiane che celebrano il Centenario dell'arrivo delle prime Figlie di Maria Ausiliatrice in Colombia.

Sono lieta di aprire questo Convegno preparato con competenza e cura dalle docenti della Pontificia Facoltà di Scienze dell'Educazione "Auxilium", che, per due anni, hanno scambiato esperienze, confrontato criteri e progetti e sono arrivate ad un'organizzazione che promette di essere «quasi» perfetta... Potremo verificarla cammin facendo e anche arricchire, con i nostri contributi di esperienza e la partecipazione attiva e creativa, il patrimonio di dati che saranno messi a nostra disposizione in questi giorni.

Il presente Convegno, il secondo organizzato dall'"Auxilium" sull'educazione della donna, nasce dal desiderio manifestato da molte Figlie di Maria Ausiliatrice di approfondire il carisma fondazionale in cui l'educazione della donna appare come priorità, a seguito soprattutto dei due ultimi *Capitoli Generali*, quello del 1990 (*CG XIX*) e quello del 1996 (*CG XX*), che hanno dato un rilievo speciale al tema dell'"educazione della donna".

Possiamo dire che l'Istituto delle Figlie di Maria Ausiliatrice ha cercato di raccogliere, con cuore attento, gli appelli di Giovanni Paolo II, il quale, dalla *Mulieris dignitatem* in poi, ha frequentemente ricordato a tutta la Chiesa l'importanza di riconoscere alla donna un ruolo unico e peculiare nei destini dell'umanità.

Ci sentiamo dunque liete di poter dare il nostro pur modesto contributo all'approfondimento del tema proposto per il Convegno. Controverso,

combattuto, difeso, questo tema – dobbiamo riconoscerlo – ci appassiona. Sì, è appassionante penetrare un po' di più nell'originario disegno di Dio che ha creato l'umanità duale: «Uomo e donna li creò», come dice la Bibbia. È ricuperare secoli di silenzio e di oblio, di pregiudizi e misconoscenza sul cammino delle donne nella storia.

Con la realizzazione di questo Convegno, il Consiglio Generale dell'Istituto delle Figlie di Maria Ausiliatrice sente di aver assolto un compito doveroso: mettersi accanto all'Istituzione universitaria "Auxilium" per stimolare una ricerca ad alto livello, per stabilire reti effettive di solidarietà con tante Istituzioni e persone singole che lavorano nel campo dell'educazione e che hanno accettato di condividere la loro professionalità con le nostre docenti per poter concretizzare ciò che le donne si raccontano nelle loro «lunghe conversazioni».

È una gioia constatare che a poco a poco, insieme a tante persone competenti e dai larghi orizzonti, si scoprono le radici evangeliche della *reciprocità* e si approfondiscono le *ricchezze del patrimonio del Sistema Preventivo* di S. Giovanni Bosco, dono dello Spirito non solo alla Famiglia Salesiana, ma a tutta l'umanità: dono dello Spirito, incarnato nella Storia con «l'intervento diretto di Maria».

Se il titolo del Convegno ci richiama l'umanizzazione della cultura e la prospettiva del terzo millennio, ci ricorda anche la presenza viva di Colei che è stata attivamente presente nella storia della salvezza: Maria, Madre del Verbo, donna feconda, generatrice della Vita, Ella che accanto a Gesù conduce l'umanità verso il nuovo millennio.

Concludendo, debbo dire una doverosa parola di ringraziamento.

In primo luogo alla Chiesa, che nella persona di Giovanni Paolo II ha dimostrato grande fiducia nella nostra Istituzione universitaria. È del Papa l'espressione pronunciata nella memorabile visita del 31 gennaio 1992 all'"Auxilium":

«Siate davvero quel che siete. Questo si aspetta da voi l'intera Congregazione, che ha bisogno del vostro contributo. Questa è altresì l'attesa della Chiesa, che vi chiama a partecipare attivamente alla sua missione educativa. Questo vi chiede il Papa, in un momento in cui la Chiesa è più che mai impegnata a dare risposte valide alle esigenze del mondo moderno».

Desidero poi ringraziare le docenti e il personale dell'"Auxilium", che si sono impegnati per l'organizzazione e la realizzazione del Convegno e le persone che interverranno offrendo il loro qualificato apporto.

Desidero infine ringraziare tutti voi che parteciperete, rappresentanza

qualificata di tante parti del mondo, che assicurerà a questo incontro il tono dell'internazionalità e la ricchezza dell'interculturalità.

Che il Convegno possa essere per ciascuno di noi un momento di confronto e di crescita vissuto nello spirito di famiglia, un momento di cordialità e di gioia. Sarà un piccolo passo nel cammino dell'autocoscienza femminile. Sarà una piccola voce nel coro che si eleva da varie parti del pianeta in favore della dignità della donna. I grandi cammini e le grandi corali sono fatte di piccoli passi e di piccole voci!

INTRODUZIONE AI LAVORI DEL CONVEGNO

Enrica ROSANNA*

«Si può dire che tutti i problemi del mondo contemporaneo, di cui già parlava la seconda parte della costituzione conciliare *Gaudium et spes* e che il tempo non ha affatto né risolto né attutito, devono vedere le donne presenti e impegnate, e precisamente con il loro contributo tipico e insostituibile.

In particolare, due grandi compiti affidati alla donna meritano di essere riproposti all'attenzione di tutti.

Il compito, anzitutto, di *dare piena dignità alla vita matrimoniale* e alla maternità. [...] Il compito, poi, di *assicurare la dimensione morale del-*

* Figlia di Maria Ausiliatrice, di nazionalità italiana.

Laureata in Scienze sociali, è docente ordinario di *Sociologia della religione* presso la Facoltà di Scienze dell'Educazione "Auxilium" (Roma) e Preside della medesima dal 1989.

È Consultore di due Dicasteri della S. Sede: la Congregazione per l'Educazione Cattolica e la Congregazione per gli Istituti di Vita Consacrata e le Società di Vita apostolica.

È inoltre membro del Comitato scientifico organizzatore delle Settimane Sociali dei Cattolici Italiani, istituito dalla Conferenza Episcopale Italiana, e del Consiglio Editoriale della SEI (Società Editrice Internazionale).

Collabora con Associazioni scientifiche e culturali, con Istituzioni Universitarie e Congregazioni Religiose a livello nazionale e internazionale.

Ha pubblicato volumi, saggi e articoli, soprattutto nell'ambito della Sociologia della religione, della Sociologia della gioventù e della Sociologia della donna, tra cui: *Le donne per una cultura della vita. Rilettura della* Mulieris dignitatem *a cinque anni dalla sua pubblicazione*, Roma, LAS 1994 (in coll. con Maria Chiaia); *La maestra delle novizie di fronte alle nuove istanze formative. Approccio interdisciplinare ad un'identità complessa*, Roma, LAS 1994 (in coll. con Giuseppina Niro); *Cammini formativi per una profezia della vita religiosa femminile*, Roma, LAS 1996 (in coll. con Pina Del Core); *La vita religiosa alle soglie del duemila. Verso quali modelli formativi?*, Roma, LAS 1997 (in coll. con Pina Del Core).

la cultura, la dimensione cioè di una *cultura degna dell'uomo*, della sua vita personale e sociale» (*ChL* 51).

Questa citazione dell'Esortazione apostolica *Christifideles laici* evidenzia in modo chiaro – anche se sintetico – il compito che ci attende in questi giorni di studio sul tema: «*Donna e umanizzazione della cultura alle soglie del terzo millennio. La via dell'educazione*».

Nell'orizzonte del 3° millennio dell'èra cristiana e in preparazione al grande Giubileo, con questo Convegno ci impegneremo, in un confronto interdisciplinare e interculturale, a riflettere sul compito dell'umanizzazione della cultura, un compito a cui la donna deve dare un peculiare e insostituibile contributo.

Il Convegno non è un'iniziativa del tutto nuova per la Facoltà di Scienze dell'Educazione "Auxilium", ma si pone in continuità con quello svoltosi a Frascati nell'agosto del 1988 (anno centenario della morte di Don Bosco) sul tema: «*Verso l'educazione della donna oggi*», Convegno di cui sono stati pubblicati gli *Atti*, curati da Madre Antonia Colombo.[1]

Una continuità motivata da diverse ragioni.

In molti contesti socio-culturali la questione femminile non è ancora stata affrontata oppure fatica a decollare, nonostante sia andata maturando un'autocoscienza femminile che ha favorito studi, ricerche, realizzazioni concrete a favore della donna. A livello scientifico si constata purtroppo uno scarso interesse per l'educazione e l'argomento dell'educazione della donna è tutt'altro che esplorato.

Nella Chiesa, nonostante l'attenzione che Giovanni Paolo II ha riservato alla donna, c'è ancora un lungo cammino di studio e di impegno concreto da avviare e realizzare.

Nell'Istituto delle Figlie di Maria Ausiliatrice va crescendo l'attenzione per l'educazione della donna, come evidenziano i temi degli ultimi Capitoli Generali: «*Educare le giovani: apporto delle Figlie di Maria Ausiliatrice a una Nuova Evangelizzazione nei diversi contesti socio-culturali*» (Capitolo Generale XIX); «*FMA: Comunità di donne radicate in Cristo chiamate a una missione educativa interculturata verso il Terzo Millennio*» (Capitolo Generale XX).

Per questo l'"Auxilium", stimolato anche da studiosi ed educatori, colleghi e colleghe di altre Università, Istituti e Centri di ricerca e dagli

[1] COLOMBO A. (ed.), *Verso l'educazione della donna oggi*. Atti del Convegno Internazionale promosso dalla Pontificia Facoltà di Scienze dell'Educazione «Auxilium». Frascati, 1°-15 agosto 1988 = Il Prisma 9, Roma, LAS 1989.

studenti, si è impegnato a continuare il cammino iniziato nel 1988 a Frascati e ha organizzato il presente Convegno, con l'intento di fare il punto sulla situazione, realizzare sempre più pienamente la sua vocazione tra le Università pontificie romane, offrire un contributo di studio interdisciplinare e interculturale a favore dell'educazione della donna. Si è voluto così rispondere concretamente all'appello e alle indicazioni ricevute dal S. Padre nella sua indimenticabile visita del 31 gennaio 1992.

Dopo aver valorizzato la carica di femminilità della nostra Istituzione e aver sottolineato l'importanza della donna nell'opera educativa, così – tra l'altro – ci disse: «... la vostra Facoltà è chiamata a ripensare ed attualizzare scientificamente la lezione magistrale del vostro Santo Fondatore. Egli riuscì a comunicare efficacemente ai giovani del suo tempo il messaggio di Cristo calato in formule catechistiche indovinate, tenuto conto delle categorie culturali di quel tempo. A voi compete tradurre e rinnovare quel suo sforzo di *inculturazione del Vangelo e di evangelizzazione della cultura»*. E ancora: «Siete [...], perché donne, capaci di riempire lacune notevoli anche in campo universitario. [...] Il vostro Istituto *Auxilium* con la sua carica di femminilità è in grado di apportare contributi importanti. L'*Auxilium* figura tra le *Facoltà Ecclesiastiche*, il che attesta chiaramente la volontà della Chiesa di mettere la donna in condizioni di recare a beneficio della comunità il massimo delle sue virtualità. Siete inserite nel campo di lavoro di Cristo Maestro. Avete Statuti universitari, approvati dalle Autorità competenti della Chiesa: siate emule in questa vostra opera delle grandi donne che si sono distinte per dottrina e zelo, come Santa Teresa D'Avila e Santa Caterina da Siena».

"A voi compete un compito", ci ha detto il Papa, e questo invito è diventato per noi un dovere, un mandato, che ci ha spinto a progettare il Convegno e ad avviare successivamente il lungo *iter* di preparazione.

Un punto significativo di questa preparazione è stato il *Seminario di studio* tenutosi a Roma dal 24 aprile al 1° maggio 1996 con lo scopo di individuare e precisare il tema, la natura e gli obiettivi del Convegno, attraverso un confronto con esperti e operatori provenienti da culture ed esperienze diverse, di mettere a fuoco le urgenze educative riguardanti la donna a livello mondiale, di raccogliere suggerimenti sull'organizzazione e la conduzione del Convegno.

Al Seminario sono seguiti numerosi incontri del Collegio docenti, che ha continuato la riflessione sino alla maturazione della "*ratio*" e del programma del Convegno.

Siamo consapevoli che con questa iniziativa compiamo un atto di co-

raggio perché conosciamo i nostri limi e l'altezza della mèta a cui vogliamo arrivare. Ma il Convegno non lo realizziamo da sole, ci siete tutti voi che avete risposto, numerosi, al nostro invito. Contiamo sulla vostra esperienza e sul vostro contributo qualificato per realizzare la finalità che il Convegno si propone: assumere con maggior coscienza e solidarietà il compito di umanizzare la cultura scegliendo la via dell'educazione della donna.

Passo ora a dare alcune delucidazioni sulla *ratio* del Convegno.

Il tema «*Donna e umanizzazione della cultura alle soglie del terzo millennio. La via dell'educazione*» permette immediatamente di cogliere alcuni elementi importanti per una partecipazione attiva e creativa a tutti i momenti previsti nelle giornate di studio che ci attendono e mi offre l'opportunità di esplicitare la natura del Convegno.

Un proverbio orientale dice: «Molti alberi periscono per mancanza di radici. Molte radici periscono per non aver potuto far crescere il loro albero». La missione di un'educatrice può attingere un insegnamento prezioso da questo proverbio: per chi educa la memoria è un obbligo, l'avvenire una responsabilità. Noi siamo i figli della nostra cultura, ma ne siamo anche gli artefici. E l'educazione è via prioritaria per la costruzione della cultura e per la sua umanizzazione.

Ci conforta la certezza che nella Chiesa, nei diversi Istituti religiosi e in molte tradizioni culturali ci sono radici profonde al riguardo: c'è una "memoria educativa" che va recuperata, sviluppata, messa al servizio del bene comune. A questa "memoria" vogliamo attingere in questi giorni.

Il Convegno pertanto si propone di privilegiare, con un'ottica interdisciplinare e interculturale, la riflessione sull'educazione e in vista dell'educazione, specie della donna; vuole mettere a fuoco alcune condizioni fondamentali del fatto educativo, dar voce ad esperienze significative in atto e verificare le condizioni per progettarne altre.

Si propone poi specificamente di raggiungere tre obiettivi:

• approfondire e promuovere una maggiore coscienza della dignità e responsabilità della donna, chiamata a dare un contributo tipico e insostituibile – in reciprocità con l'uomo – all'umanizzazione della cultura, attraverso l'educazione e specificamente l'educazione della donna;

• promuovere la riflessione interdisciplinare e interculturale sulla nostra identità e responsabilità di donne chiamate ad attuare con mentalità progettuale la missione educativa in fedeltà al "Sistema Preventivo" di S. Giovanni Bosco nei diversi contesti socio-culturali;

• individuare percorsi di ricerca e reti di collaborazione con Istituzioni

che, a livello nazionale e internazionale, operano per la promozione integrale della donna.

Il tema del Convegno ci porta inoltre a riflettere sulla *problematica femminile* in rapporto all'umanizzazione della cultura.

La *Mulieris dignitatem* afferma che alla donna Dio affida in modo speciale l'essere umano a motivo della sua femminilità, e prosegue evidenziando il "ruolo speciale" di essa nella costruzione della civiltà dell'amore e della vita e nell'elaborazione di una cultura dell'uomo, che non sia nella logica dell'egocentrismo e dell'autoaffermazione competitiva, ma in quella dell'amore e della solidarietà.

È un ruolo che viene ulteriormente precisato nella *Christifideles laici*, che ho già richiamato, ma che desidero nuovamente sottolineare. Alla donna il Papa affida *due grandi compiti*: dare piena dignità alla vita matrimoniale e alla maternità; assicurare la dimensione morale della cultura, cioè di una cultura degna dell'uomo, della sua vita personale e sociale (*ChL* 51).

Ma quali sono le condizioni che permetteranno alla donna di essere in grado di operare in questa direzione?

È questa una sfida lanciata al nostro Convegno e che non vogliamo disattendere.

Oltre al Magistero di Giovanni Paolo II, i numerosi avvenimenti di questi anni – tra cui gli incontri di Vienna e Copenaghen, di Rio de Janeiro, le Conferenze del Cairo e di Pechino –, la pluralità degli studi sulla questione femminile realizzati in ogni parte del mondo, la maturazione di un'autocoscienza femminile sempre più ampia, ci stimolano ad approfondire la vocazione e missione della donna perché, in collaborazione con l'uomo, possa dare il suo peculiare apporto per l'umanizzazione della cultura, ovvero per l'avvento di una cultura della vita. Avvento che richiama ancora con forza l'impegno educativo, un impegno che evoca a sua volta una pienezza di maternità che «consiste non semplicemente nella comunicazione della vita, bensì nella comunicazione delle "ragioni della vita".[2] La posta in gioco è la realizzazione di un'autentica cultura della vita. L'avvento di questa cultura richiede che, nel cantiere della storia, siamo in tanti a lavorare, ciascuno nel proprio solco, ma con coraggio e profezia, nella consapevolezza che far maturare pienamente una vocazione è generare capolavori di umanità. Il tempo straordinario che stiamo vi-

[2] Cf TETTAMANZI D., *Le donne e la nuova evangelizzazione*, in ROSANNA E. - CHIAIA M., *Le donne per una cultura della vita*, Roma, LAS 1994, 58.

vendo, carico di problemi, ma anche ricco di opportunità, lo richiede.

Ovviamente in una prospettiva cristiana questo "dare ragioni di vita" trova un punto di riferimento imprescindibile nella fede: «Solo con gli occhi di Cristo è possibile scoprire la verità piena della vita, e quindi le ragioni nuove e originali della vita; solo con la forza del suo Spirito è possibile incarnare nell'esistenza quotidiana questa verità, queste ragioni di vita. In questo senso l'opera educativa cristiana esprime in una maniera particolarmente intensa l'evangelizzazione, ossia la comunicazione della fede».[3]

Al riguardo vorrei richiamare un intervento di Giovanni Paolo II al III Convegno Ecclesiale della Chiesa Italiana sul tema: *Il Vangelo della carità per una nuova società in Italia*, che si è tenuto a Palermo dal 20 al 24 novembre 1995. «È tempo [...] di comprendere più profondamente – ha affermato il Papa – che *il nucleo generatore di ogni autentica cultura è costituito dal suo approccio al mistero di Dio*, nel quale soltanto trova il suo fondamento incrollabile un ordine sociale incentrato sulla dignità e responsabilità personale (cf *Centesimus annus* 13). È a partire da qui che si può e si deve costruire nuova cultura. Questo è il principale contributo che, come cristiani, possiamo dare [...al] rinnovamento della società...».[4]

Orbene, dentro questo impegno, come si collocano le donne? Perché e come possono contribuire all'umanizzazione della cultura? E come educare la donna perché sia creatrice di autentica cultura in forza del suo "genio femminile"? Come crescere in quella conoscenza riflessa della realtà senza la quale non si dà cultura? Come liberarsi da abitudini e stereotipi non meditati che generano egoismi e possessi indebiti? Come la donna può essere portatrice di quel capitale umano che sembra scomparire dalle diverse culture?

La risposta a questi interrogativi comporta un'ulteriore dilucidazione. In quale accezione considerare il termine "cultura"?

È merito delle scienze umane aver messo in luce l'importanza che riveste la cultura per la società umana. L'uomo non è un essere «già interamente definito nella sua essenza e nella sua individualità dalla natura stessa, bensì un essere culturale e storico, il quale non è semplicemente responsabile delle proprie azioni, ma del suo stesso essere. Sia come indi-

[3] *Ivi* 59.

[4] GIOVANNI PAOLO II, *Discorso all'assemblea del Convegno*, in CONFERENZA EPISCOPALE ITALIANA, *Il Vangelo della carità per una nuova società in Italia*. *Atti del III Convegno Ecclesiale*, Palermo 20-24 novembre 1995, Roma, AVE 1997, 58.

viduo sia come essere sociale, egli raggiunge un grado più o meno elevato di umanità, grazie alla cultura. La cultura è lo strumento con cui la persona cresce e si perfeziona non solo nell'ordine fisico, ma anche in quello intellettuale, spirituale, morale e religioso. Ed è inoltre lo strumento che assicura l'unità di un gruppo sociale [...], lo consolida, lo vivifica, lo fa progredire».[5]

La Costituzione conciliare *Gaudium et Spes* ha un intero capitolo dedicato alla cultura e le dà un significato polivalente e insieme unitario. In primo luogo indica un sistema di valori, di tradizioni e comportamenti che sono condivisi da un gruppo umano e ne definiscono l'identità. In secondo luogo, indica l'attività intellettuale, artistica, scientifica, di comunicazione svolta dai cosiddetti artefici e diffusori della cultura, per lo più attraverso istituzioni a ciò destinate. Indica, infine, anche quei "prodotti" dell'attività culturale che concorrono a formare il patrimonio culturale di un popolo o a determinare il comune sistema di valori.

Premessa questa descrizione, la Costituzione conciliare va però al cuore della questione e afferma: «È proprio della persona umana il non poter raggiungere un livello di vita veramente e pienamente umano se non mediante la cultura» (*GS* 53). Il fondamento della cultura è dunque l'uomo stesso, o più esattamente, la persona umana nella sua unità psico-somatica sostanziale. Questa visione unitaria dell'uomo determina a sua volta la visione unitaria della cultura, che evita ogni dualismo tra cultura materiale e spirituale.

È in questa prospettiva antropologica unitaria che il Concilio presenta la sua concezione della cultura, che integra le dimensioni cosmico-materiali, psico-somatiche, socio-storiche, etiche e assiologiche in un insieme gerarchizzato e unificato. Così la cultura è costituita da tutti quei mezzi con i quali l'uomo affina e sviluppa le molteplici capacità del suo spirito e del suo corpo (dimensione psico-somatica). Lo mette in grado di ridurre in suo potere il cosmo con la conoscenza e il lavoro (dimensione cosmico-materiale), rende più umana la vita sociale, sia nella famiglia che in tutta la società civile, grazie al progresso del costume e delle istituzioni (dimensione sociale, etica e giuridica), infine, traduce, comunica e conserva nelle sue opere, nel corso del tempo, le grandi esperienze spirituali e le maggiori aspirazioni dell'uomo (dimensione storica e assiologica), affinché esse possano servire al progresso di molti, anzi, di tutto il genere umano (cf *GS* 53).

[5] Cf MONDIN B., *DSC e cultura*, in *La società* 6 (1996) 1, 147.

Possiamo quindi affermare che la cultura è dell'uomo, viene dall'uomo, è per l'uomo. Da qui l'importanza di utilizzare l'approccio culturale per meglio *comprendere la situazione degli uomini e delle donne del nostro tempo*, una situazione carica di problemi e ricca di opportunità, l'urgenza di *cogliere le tendenze e i cambiamenti culturali, la necessità del confronto e del dialogo tra culture*, l'importanza di *individuare i valori e le contraddizioni delle culture e* di *riconoscere il valore primario della cultura* per la formazione della persona e l'unificazione della vita sociale. Da qui anche le domande che in questo Convegno potremo e dovremo porci: quali le provocazioni e opportunità che ci vengono dal tempo in cui viviamo? Quali le sfide? Come operare di fronte al cambiamento culturale perché la donna possa dare il suo apporto alla costruzione di una cultura che sia rispettosa della persona in tutte le sue dimensioni? Come educare in un contesto pluriculturale e interreligioso? Come far fronte ai nazionalismi? Come superare il relativismo etico, le discriminazioni e recuperare il consenso transculturale intorno ad alcuni valori (pace, natura, persona, vita)? Come promuovere una cultura della vita? Come educare la donna perché essa, a sua volta, umanizzi la cultura?

I *tre nuclei* attorno a cui si articola il nostro Convegno ci stimolano a cimentarci e a confrontarci con limpidezza e coraggio per abbozzare una risposta a queste domande. Li richiamo brevemente.

Il *primo nucleo* si propone di presentare una diagnosi della socio-cultura contemporanea in riferimento al tema del Convegno. Tale diagnosi viene fatta con l'apporto di diverse discipline ed esperienze culturali, così che la situazione possa essere letta in profondità, in modo critico e trasversale, nei suoi nodi problematici, nelle sue risorse e nelle prospettive a cui aprirsi.

Nel primo nucleo sono pertanto collocate: la *Tavola rotonda* sulla situazione della donna nei diversi contesti socio-culturali (Interventi di Eleonora Barbieri Masini, Doriana Giudici, Luisa Morgantini. Coordinamento di Silvia Costa) e la relazione di Stefano Zamagni sul tema: *Organizzazione del lavoro, uso del tempo libero e prospettive di civiltà*; le relazioni sulle antropologie contemporanee: il punto di vista filosofico (Virgilio Melchiorre e Marisa Forcina); il punto di vista teologico (Marcella Farina e Gianni Colombo).

Con il *secondo nucleo* si risponde alla domanda di umanizzazione della cultura, emergente dai dati evidenziati nel primo nucleo, proponendo la via della preventività educativa. L'istanza preventiva, infatti, fortemente presente nella socio-cultura contemporanea, analizzata in profondità, sfo-

cia nella domanda di educazione. In questo nucleo si tratta di riscoprire il significato profondo dell'educare, dell'educare oggi, e lo si vuole nell'ottica cristiana in fedeltà al Sistema Preventivo di S. Giovanni Bosco tradotto al femminile.

Per questo nucleo sono previste quattro relazioni (Carla Xodo Cegolon, Jacques Schepens, Pietro Braido, Piera Cavaglià), sei esperienze sulle nuove frontiere della preventività educativa in luoghi differenti (scuola,[6] famiglia, chiesa, volontariato, tempo libero, emarginazione) e quattro comunicazioni riguardanti le nuove frontiere della comunicazione, della tolleranza e del dialogo, dei contesti non cristiani, dell'ambito socio-politico.

Il *terzo nucleo*, infine, si propone di prospettare linee operative per far prendere coscienza alla donna della sua dignità di persona umana che, in reciprocità con l'uomo, opera per umanizzare la cultura nel suo contesto di vita.

Per questo nucleo sono previste due relazioni (José Antonio Millán Alba e Manuel Angel Vázquez Medel), che hanno lo scopo di mettere a fuoco il senso dell'importanza del tema dell'educazione della donna in ordine all'umanizzazione della cultura e di offrire spunti per l'individuazione di criteri finalizzati all'elaborazione di itinerari educativi su tre aspetti (la relazionalità, la bellezza, la responsabilità) e una relazione della Prof.ssa Hiang-Chu Ausilia Chang sul tema: *Donna e umanizzazione della cultura: quali percorsi?*

Completano e arricchiscono questi interventi sei esperienze sull'educazione della donna alla relazionalità, alla bellezza, alla responsabilità.

L'*iter* che percorreremo attraverso i tre nuclei con le conferenze, le comunicazioni, le esperienze, i lavori di gruppo interculturali e per interesse, il lavoro personale, le conversazioni informali, ci aiuterà a fare il punto sugli elementi imprescindibili per tradurre la ricchezza del Convegno in itinerari educativi nei diversi contesti di vita.

I lavori si concluderanno con un *Documento finale* elaborato con il contributo di tutti, in cui convergeranno gli aspetti nodali maturati durante il Convegno, che segnerà il punto di partenza comune per continuare il cammino intrapreso.

Da questo momento tutti siamo responsabili del buon andamento del

[6] L'interessante esperienza riguardante la "scuola", presentata dalla Prof.ssa Rosario Valiente Arceneguy, non è riportata negli *Atti* perché basata principalmente su lucidi proiettati in aula.

Convegno, perché esso vive e si nutre del contributo di ciascuno di noi. Ognuno darà il proprio contributo, la propria esperienza in semplicità e con gioia.

Siamo qui provenienti da tante parti del mondo e portiamo con noi la ricchezza e la fragilità delle nostre culture. Non dobbiamo dimenticare che, al di là delle differenze, ci sono tanti punti di consonanza tra le culture, perché ogni cultura è per sua natura universale. «...La cultura è universale, o non è cultura [...]. Modo di esistenza specifico dell'uomo, espressione dei suoi valori e presa di coscienza della sua saggezza, ogni cultura data è in simbiosi viva con le altre culture, con esse erede di un passato e gravida di un avvenire».[7]

Per questo nostro Convegno, contrassegnato da tante diversità, ci dobbiamo augurare che le voci che risuoneranno nei vari giorni non siano segnate dall'appiattimento e dall'omologazione. Esse provengono dalla viva esperienza di singoli, comunità, popoli e ciascuna diversità ha diritto di essere valorizzata dentro un orizzonte unitario, quello della finalità e degli obiettivi del Convegno, e attraverso un metodo di lavoro – come abbiamo previsto – che consenta simultaneamente di fare il punto sul tema scelto e di individuare percorsi nuovi di studio ed esperienze più correttamente fondate. Ciò comporterà ovviamente la valorizzazione del contributo di tutti e di ciascuno mediante la continua interazione tra interventi di studiosi e di educatori, gruppi di studio e assemblee, conferenze e comunicazioni di esperienze.

Sono certa che il Convegno porterà frutto se ci lasceremo inquietare non solo dai contenuti, ma dalle diversità di provenienza e di esperienza per assumerle con simpatia, riconducendole a prospettive comuni articolate e aperte, ricche di sfumature, perché nate e nutrite dall'ascolto reciproco e dal desiderio di iniziare a sperimentare "qui e adesso" quella comunione che si realizza quando due o tre sono riuniti nel nome del Signore.

Solo così al "primo passo" del Convegno, provvisorio e imperfetto come tutte le cose umane, se ne aggiungeranno tanti altri, quelli della "gente" dei nostri Paesi, delle nostre famiglie e comunità a cui trasmetteremo la ricca esperienza vissuta in questi giorni.

[7] POUPARD P., *Il Vangelo nel cuore delle culture*, Roma, Città Nuova 1988, 77.

Parte Prima

NODI, PROBLEMI, PROSPETTIVE DEL CONTESTO SOCIO-CULTURALE CONTEMPORANEO

INTRODUZIONE AL PRIMO NUCLEO

Marcella FARINA

«Educando le donne come gli uomini, abbiamo commesso qualcosa di disastroso per le une e per gli altri o abbiamo fatto un passo avanti nel compito di perfezionare la natura umana originale?».[1]

L'interrogativo, posto da Margaret Mead negli anni '40, risuona oggi in un orizzonte socio-culturale e socio-religioso diverso, per molti aspetti più maturo e per altri più complesso e problematico. La domanda, arricchita dal cammino ulteriore percorso da donne e uomini nella seconda metà del secolo, può attraversare il presente Convegno associandosi ad altri interrogativi specifici emergenti dall'attuale contesto storico, culturale e religioso. Il cammino percorso avvia alla costruzione di una civiltà nuova nella quale convergono le risorse femminili e maschili.

Nell'introduzione generale è stata già proposta la *ratio* del Convegno e, quindi, di questa parte, segnalandone i nuclei contenutistici, il senso, la metodologia, le prospettive teoriche e operative. Pertanto, in questo luogo, è opportuno offrire alcuni elementi che introducono e, in un certo modo, contestualizzano le relazioni proposte in questa sezione ove si vuole tracciare uno *status quaestionis* della socio-cultura odierna, una sorta di diagnosi prolettica che evidenzi nodi, problemi, risorse e prospettive che attraversano, sebbene con caratteristiche diverse, i vari contesti regionali e, in un certo senso, incidono sul processo di umanizzazione delle società e delle loro culture e, conseguentemente, sulle possibilità di favorire il pieno sviluppo delle risorse umane, specie quelle delle donne. L'attenzione educativa percorre questo nucleo in quanto nell'educazione si scorge la via privilegiata di umanizzazione. È una tematizzazione critica dell'interrogativo posto dalla Mead.

[1] MEAD M., *Maschio e femmina*, Milano, Il Saggiatore 1979, 13.

L'evoluzione delle scienze e dei criteri mediante i quali esse elaborano le loro peculiari acquisizioni, i processi di mutamento in atto nelle varie socio-culture, i cambiamenti strutturali di Istituzioni e organizzazioni, la complessità e l'interdipendenza di problemi e possibilità generate dai passaggi dalla società industriale a quella post-industriale con i suoi effetti anche in contesti che non li hanno prodotti, lasciano intuire la vastità della ricerca, mentre interpellano a operare con urgenza con progetti *ad hoc*, soprattutto di natura educativa, per umanizzare le culture e, conseguentemente, favorire la genuina crescita della persona e dei popoli dentro il più ampio orizzonte dell'universo.

Gli apporti offerti dalle diverse relazioni sono percorsi da questi punti di attenzione: prediligono un pensare che pone in circolarità teoria e prassi, riflessione e esperienza, interdisciplinarità e interculturalità, un pensare pedagogico efficace che implementi soprattutto le azioni a favore delle categorie umane più svantaggiate. Offrono pertanto una lettura critica, pluridisciplinare, pluriculturale che evidenzia la trasversalità dei problemi, delle risorse, delle utopie emergenti dall'attuale transizione culturale, in particolare dal mondo femminile, in vista di una progettualità educativa.

A tal fine non è fuori luogo offrire una sorta di alfabeto di base per facilitare la individuazione di alcuni punti di forza emergenti dal processo storico relativi alla costruzione di una nuova identità femminile e, quindi, all'elaborazione teorica e pratica di un nuovo umanesimo.

Alcune parole-chiave.

L'emergere di una *nuova identità femminile* è frutto di un lungo viaggio che, nella sua radice moderna, comprende almeno due secoli. Essa costituisce il filo rosso che attraversa. con tonalità varie. tutte le socioculture e costituisce uno dei tratti caratterizzanti la civiltà del terzo millennio. La valorizzazione della donna, infatti, rappresenta un punto di osservazione particolarmente importante per vagliare le qualità morali e spirituali di una società.

Il femminismo odierno è una realtà socio-culturale di ampia consistenza, trasversale ed ecumenica; interpella a ricomprendere più profondamente il mistero umano nell'orizzonte della Rivelazione per favorire una più matura identità femminile e maschile. Inteso come ricomprensione della dignità e del valore della donna in quanto donna, reinterpreta la realtà da questo nuovo punto di vista e costituisce un patrimonio culturale variamente percepito, accolto e gestito in un processo non indolore tuttora in corso.

Donna è un termine che nei dizionari sovente viene spiegato con l'espressione "la femmina dell'uomo", un'accezione a prima vista ovvia e scontata, invece è carica di contrapposte valenze emotive, socio-culturali e socio-religiose, che oscillano dall'esaltazione all'umiliazione. Generalmente è usato come un termine "relativo", aggiunto, cioè, ad altri attributi femminili, quali figlia, sorella, sposa, madre, che rimandano sempre al referente maschile. Al singolare talvolta indica le polarità opposte "Eva/Maria" e non raramente nasconde l'asimmetria tra uomo e donna. Oggi si preferisce il plurale "donne" per segnalare la concretezza ed evitare meccanismi di legittimazione di stereotipi.[2]

Nella qualifica "relativo" si possono scorgere segni di antropologia relazionale che va oltre l'egologia moderna. Tuttavia, alcune studiose la vedono con sospetto e vorrebbero oltrepassarla. Françoise Héritier segnala che la polarizzazione a partire dalla biologia e morfologia femminili è così radicata nella coscienza umana che difficilmente può essere scavalcata. «Fin dalla nascita del pensiero infatti, la riflessione degli esseri umani non ha potuto dirigersi che su quanto era loro dato di osservare più da vicino, cioè il corpo e l'ambiente in cui il corpo è immerso. Ma il corpo umano, luogo di osservazione di costanti – sede degli organi, delle funzioni elementari, degli umori – presenta un tratto notevole e certamente scandaloso: la differenza sessuale e il differente ruolo dei sessi nella riproduzione. Mi sembra che questo sia il limite ultimo del pensiero, perché su di esso si fonda un'opposizione concettuale essenziale, quella che oppone l'identico al differente [...]. Supporto principale dei sistemi ideologici, il rapporto identico/differente è alla base dei sistemi che oppongono due a due valori astratti o concreti [...], valori che contengono contrasti, e che si ritrovano nelle griglie di classificazione del maschile e del femminile».[3]

Il permanere della polarità maschile e femminile non è una eredità filosofica, ma la rivelazione spontanea di una griglia interpretativa ritenuta valida pure nel discorso scientifico. Con questo alfabeto simbolico universale ogni società elabora "frasi" culturali proprie. Esiste una "valenza differenziale" che esprime un rapporto concettuale orientato tra maschile e femminile, anche se non sempre gerarchico, traducibile in termini di pe-

[2] Cf ZARRI G. (ed.), *La memoria di lei. Storia delle donne, storia di genere*, Torino, SEI 1996, 3-10.

[3] HÉRITIER F., *Maschile e femminile. Il pensiero della differenza*, Bari - Roma, Laterza 1997, 6 s.

so, di temporalità e di valore. Emerge nel rapporto fratello/sorella o sorella/fratello, padre/figlia o madre/figlio dentro i vari sistemi di parentela. In questi sistemi vi sono costanti che permangono nonostante le trasformazioni nei ruoli degli attori sociali. Le differenze si assottigliano senza scomparire e, benché le donne accedano a compiti maschili, permane, sempre più in là, un ambito riservato maschile, non legato a competenze iscritte nella costituzione fisica dell'uno o dell'altro sesso.

C'è un'evoluzione? Sì e no. Rispetto all'antichità sono avvenuti cambiamenti significativi, introdotti a volte violentemente, a volte con colpi quasi impercettibili. Il più significativo, almeno nei testi anche se non ancora nel comportamento, è il controllo della riproduzione, ma proprio qui vi sono enormi bastioni da rimuovere. Oggi, certo, si è più consapevoli che la donna non ha il destino biologico della maternità, ma è interpellata ad una scelta di responsabilità che coinvolge a pari titolo anche l'uomo, tuttavia permane l'accentuazione del polo femminile.

Il termine *femminismo* è composto da *femina*/*femininus* e dal suffismo *ismo*. Il primo elemento sembra imparentato con le parole *fecundus* e *felix* costruite, pare, da una radice che designa il nutrimento, l'azione del nutrire e del far vivere. Il termine sembra provenire dal francese *féminisme/féministe* che entra nei dizionari nel 1837 con un'accezione negativa, legittimante l'asimmetria tra i sessi. Il termine *sessismo* emerge nel 1965 in un contesto di liberazione. I due termini segnano due stadi dell'evoluzione dell'autocoscienza femminile: il primo, come movimento emancipazionista, nella prima metà del XIX secolo, e il secondo nella seconda metà del XX, il neofemminismo, quale movimento culturale che mette in crisi la cultura androcentrica. In alcuni contesti, per sottolineare le differenze socio-culturali, si preferisce parlare di *femminismi*, *womanist*, *mujerista*.

Comunque, si converge nell'utilizzare *femminismo* in quanto, perduta la sua valenza negativa attraverso una notevole evoluzione semantica, è divenuto un grande contenitore capace di raccogliere "i materiali" relativi alla realtà femminile.[4]

Motivi ispiratori del femminismo

[4] Cf ZINN M.B. - HONDAGNEU SOTELO P. - MESSNER M. (ed.), *Trough the Prism of Difference. Reading on Sex and Gender*, Boston - London - Toronto - Sydney - Tokyo - Singapore, Allyn and Bacon 1996. L'opera evidenzia il prisma delle differenze, non solo quelle di sesso e di genere, che connotano la riflessione antropologica odierna a partire dal femminismo.

Vi sono vari motivi ispiratori.

Il *primo*, legato al movimento liberal-democratico, promuove l'accesso delle donne al mondo dei diritti. Si collega idealmente alla rivoluzione francese, in particolare a Olympe de Gougues e alla sua *Déclaration des droits de la femme et de la citoyenne* del 1791.

Il *secondo* si ispira alle idee socialiste nelle sue fasi premarxista, marxista, postmarxista. La tematica è affrontata per la prima volta da uomini noti di tale corrente (Saint-Simon, Fourier, Proudhon, Marx, Engels, Lenin). Corregge la tesi plurisecolare secondo la quale esisterebbe una diversità naturale tra uomo e donna; afferma che la differenza dei ruoli e il dominio dell'uomo sulla donna non sono naturali, ma sono il frutto di lunghi processi storici da rovesciare con la rivoluzione socialista. A queste dottrine si ispirano nel primo Novecento alcune pensatrici marxiste, quali Rosa di Luxemburg, Clara Zetkin, Alessandra Kollontai. La società socialista, però, di fatto non accetta l'uguaglianza delle donne, perché include la loro causa in quella del proletariato. Lo constatano anche le teologhe che si ispirano a questa corrente di pensiero nella linea della teoria critica.

Il *terzo* motivo ispiratore si rifà all'esistenzialismo, in particolare a Simone de Beauvoir e alla sua opera *Il secondo sesso*.[5] Sottolinea l'individualità e la libertà del soggetto e insiste sulla cultura come causa principale della subordinazione femminile.

Un *quarto* è legato alle prospettive psicoanalitiche e vede nella differenza sessuale uno strumento di autonomia e di specificità femminili. In relazione e in reazione alle tesi di Sigmund Freud, negli anni '70, si sviluppa un dibattito che porta in primo piano alcune studiose di psicanalisi sia anglosassoni (ad es. Juliet Mitchell, Kate Millet e Betty Friedan) sia francesi (soprattutto con Luce Irigaray).

Un *quinto* motivo si ispira allo strutturalismo e al post-strutturalismo, mette in crisi la neutralità del linguaggio e l'utilizzazione del maschile come inclusivo del femminile. Fa riferimento al pensiero di J. Lacan e J. Derrida, pone al centro il linguaggio e caratterizza gran parte delle tendenze post-strutturalistiche della filosofia e psicoanalisi francese (soprattutto Luce Irigaray, Helène Cixous, Julia Kristeva). Il presupposto da cui muovono queste studiose è che il linguaggio non è mai neutro, quindi è urgente scovare alcune radici del predominio maschile nella società e cul-

[5] DE BEAUVOIR S., *Il secondo sesso: I fatti e i miti*, Milano, Il Saggiatore [6]1972.

tura.[6]

In queste correnti di pensiero, secondo F. Restaino, non vi sarebbe un apporto femminile, ma l'utilizzazione del pensiero maschile. La sua tesi è legittimata dalla citazione della studiosa statunitense Andrea Nye.[7]

In questa ricostruzione non solo si rimuove il pensiero delle donne, ma anche l'apporto proveniente dalla filosofia di ispirazione cristiana. Il femminismo ha il suo *humus* nel cristianesimo. È nata, infatti, in un contesto culturale cristiano, la filosofia razionalista settecentesca che ha fondato i diritti sulla comune natura umana, riconoscendo la cittadinanza a tutti per principio, anche alle donne. Sono nate qui le filosofie personalistiche particolarmente sensibili all'alterità e alla dialogicità.[8]

Le correnti summenzionate si intrecciano e sono come delle prospettive con le quali si confrontano le teologie femministe.

Fasi e tipologie del femminismo

All'origine del femminismo moderno vi sono tre grandi rivoluzioni: la francese, l'industriale e quella del sentimento. Si identificano pure tre fasi che, con caratteristiche diverse, attraversano molte socio-culture. Si distinguono tre tipologie fondamentali di femminismo: laico, cattolico, religioso, che per molti aspetti percorrono strade convergenti.

Il femminismo laico ha seguito una traiettoria che consta di tre momenti non cronologici. Il primo si caratterizza per la rivendicazione dell'uguaglianza contro la differenza/inferiorità della donna. Il secondo afferma la sua diversità come risorsa da valorizzare. È forse la fase più complessa a livello teorico e pratico perché pone la domanda radicale sulla differenza di genere e apre un percorso con una serie di ostacoli socioculturali e religiosi, con una molteplicità di schemi mentali e di organizzazioni di vita non disposti a mettere in crisi pregiudizi e stereotipi. Il terzo momento avvia la ricerca teorica e pratica sulla reciprocità con la valo-

[6] Cf RESTAINO F., *Il pensiero delle donne sulle donne*, in AA.VV, *La filosofia contemporanea*, Vol. IV, II tomo, Torino, UTET 1994, 435-470.

[7] Cf NYE A., *Feminist Theory and the Philosophies of Man*, New York - London, Routledge & Kegan 1988.

[8] Cf DI NICOLA G.P., *Il capovolgimento del paradigma etico-antropologico*, in MILITELLO C. (ed.), *Che differenza c'è. Fondamenti antropologici e teologici dell'identità femminile e maschile*, Torino, SEI 1996, 80-116, con la ricca documentazione proposta.

rizzazione della dimensione creativa del conflitto nel rapporto tra i sessi e tra i diversi.

L'itinerario percorso dal femminismo maturato nel mondo cattolico parte dalla denuncia dell'inferiorità della donna per affermare la sua diversità dall'uomo, evitando l'omologazione dei sessi; dalla diversità giunge a sottolineare l'uguaglianza e la parità nella fede che nasce proprio dal Battesimo. L'uguaglianza conduce al ricentramento del messaggio evangelico con l'apporto paritario di donne e di uomini, porta quindi alla reciprocità nel pensare, dire e vivere la fede. È questo il contesto in cui si è sviluppata la teologia femminista.

Esiste pure un femminismo peculiare che matura nella vita consacrata femminile. Esso precede per molti aspetti i primi due, almeno fino alla seconda metà dell'Ottocento, e si attua soprattutto per opera delle fondatrici delle congregazioni religiose moderne, le quali inaugurano uno stile di vita che si differenzia da quello monastico e da quello che caratterizza la donna virtuosa del tempo. A partire dalla seconda metà dell'Ottocento fino al Vaticano II, tali congregazioni subiscono una progressiva conventualizzazione che ha offuscato la loro primitiva originalità. Il Concilio ha avviato una nuova fase nella quale stanno riemergendo le loro peculiarità spirituali e missionarie che, come risorse femminili, offrono un contributo singolare all'umanizzazione della società. La tematizzazione del "femminile" all'interno della vita consacrata è un processo iniziato da alcuni decenni fino a diventare una coscienza collettiva con la pubblicazione della *Mulieris dignitatem*. Il sinodo mondiale sulla vita consacrata ne è un segno con il ricco contributo offerto dalle donne.

I tre percorsi attualmente convergono in un arricchente confronto in quanto condividono molte istanze, obiettivi e finalità, e hanno peculiari caratteristiche: trasversalità (oltre le appartenenze socio-culturali ed ideologiche), ecumenicità (oltre le appartenenze religiose), universalità (l'attenzione ai problemi mondiali). Il femminismo ha subìto, così, un salto di qualità: da questione sociale è divenuto questione culturale, un cambiamento che ha sfidato le comunità cristiane e che, d'altra parte, è stato provocato anche da esse.[9]

Saperi ed esperienze a confronto per un progetto

[9] Per una sintetica introduzione rimando ad un mio studio: FARINA M., *Donne consacrate oggi. Di generazione in generazione alla sequela di Gesù*, Cinisello Balsamo, Paoline 1997, 65-141.

In questa prima parte si coniugano relazioni collocabili nell'orizzonte teoretico con relazioni e comunicazioni legate maggiormente al vissuto, alle esperienze, allo sviluppo di soggettualità singole o associate nei vari contesti. Quindi saperi ed esperienze si raccordano per favorire processi umanizzanti le diverse socio-culture.

La Tavola rotonda ci introduce in tale discorso tratteggiando la situazione della donna in varie regioni intese non solo e non tanto in senso geografico, quanto come ambiti tematici e ambienti di vita. Un punto di partenza prospettico è senza dubbio la quarta conferenza mondiale dell'ONU su "Donna per l'uguaglianza, lo sviluppo e la pace", svoltasi a Pechino, per coglierne le risonanze nell'esistenza concreta delle donne. Qui utopie ed esperienze positive si raccordano suscitando speranza, ma anche alimentando l'impegno per far evolvere i contesti in cui le prospettive di umanizzazione appaiono ancora lontane, perché tutti, donne e uomini, possiamo partecipare alla tavola dell'arcobaleno, alla tavola della vita, quali legittimi membri dell'unica famiglia umana.

Alla Tavola rotonda fanno seguito delle relazioni che tematizzano alcuni punti nodali, problemi, risorse e prospettive emergenti sia dalla riflessione sulla transizione socio-culturale odierna, sia dalla considerazione delle antropologie contemporanee individuate attraverso due registri epistemici differenziati, quali quello filosofico e quello teologico.

L'approccio alla socio-cultura pone l'attenzione sulla transizione in atto dalla società industriale a quella post-industriale, evidenziando quegli aspetti che interpellano più da vicino l'educazione e l'educazione della donna come via di umanizzazione della cultura. I nodi problematici che diventano pure risorse e prospettive sono l'organizzazione del lavoro, l'uso del tempo libero e le prospettive di civiltà.

Le relazioni sulle antropologie contemporanee sono proposte a due voci, come segno di un pensare che mette in circolazione le risorse ed, eventualmente, le peculiarità degli apporti maschili e femminili, dando, così, piena cittadinanza alle ricchezze delle relative psico-storie di uomini e di donne.

La scelta dell'approccio filosofico e teologico è motivata dal bisogno di radicalizzare la riflessione nell'ambito della ricerca umana e del piano salvifico, entrambi contestualizzati e "consapevolizzati" della loro parzialità, quindi del bisogno di procedere verso l'"ulteriore", di essere integrati da altri contributi provenienti dalle scienze umane.

Tavola rotonda

LA SITUAZIONE DELLA DONNA NEI DIVERSI CONTESTI SOCIO-CULTURALI

INTRODUZIONE ALLA TAVOLA ROTONDA

Silvia COSTA*

Le religiose, le salesiane in particolare, offrono spesso a noi donne laiche l'occasione per dedicare un tempo alla riflessione, cosa per noi inconsueta. È difficile trovare occasioni per avere dieci giorni interi dedicati allo studio di un tema così complesso con approcci diversi e interdisciplinari. Vi ringrazio, pertanto, per l'opportunità che mi date di "pensare insieme".

Per introdurre questa Tavola rotonda sulla situazione della donna nei diversi contesti socio-culturali vorrei farvi partecipi della mia esperienza presso la Commissione nazionale delle parità e delle pari opportunità tra uomo e donna. È una Commissione composta da 30 persone che rappresentano ciascuna dei mondi diversi. E ciò è importante perché penso che saremo tanto più all'altezza del nostro compito quanto più sapremo inter-

* Laica, di nazionalità italiana.

Laureata in Lettere Moderne all'Università Statale di Roma "La Sapienza". Giornalista professionista.

Ha collaborato a rubriche culturali della RAI-TV, riviste e quotidiani.

Consigliere comunale di Roma dal 1976 al 1985, si è occupata delle politiche culturali, del diritto allo studio, di politiche sociali.

Deputato per tre Legislature nella Circoscrizione di Roma e Lazio, è stata componente della Commissione Interni e della Commissione Cultura della Camera, nonché della Commissione Bicamerale di Vigilanza sulla RAI.

Ha fatto parte della Delegazione italiana alla IV Conferenza Mondiale sulla Donna a Pechino. Ha presieduto la Delegazione della UE alla Sessione della Commissione ONU sulla donna a New York nel marzo 1996.

È Presidente della Accademia delle Belle Arti di Roma e Presidente della Commissione nazionale per la parità e le pari opportunità tra uomo e donna, dal 7 novembre 1996.

Dal 1° gennaio 1997 è delegata dal Governo italiano alla Presidenza del Comitato Consultivo Europeo per le pari opportunità presso la Commissione Europea.

pretare il mondo che, in qualche modo, ci ha designate a rappresentarlo. Questa diversità non è legata solo alle qualità personali, ma alle appartenenze: il sindacato, i partiti politici, le associazioni femminili... Per la prima volta all'interno della Commissione vi è una donna musicista, una che rappresenta le immigrate nel nostro Paese, una che rappresenta le docenti di storia nell'Università.

Credo che dobbiamo essere consapevoli della grande responsabilità che questa appartenenza ci conferisce, anche perché rappresenteremo fino al 2001, a livello nazionale, delle realtà femminili e quindi non possiamo esimerci da una riflessione su questo scorcio di millennio e su quello che sembra dischiudersi.

Questo premesso, entriamo in argomento e sostiamo insieme a riflettere sul "dopo Pechino". Intorno a questo tavolo ci sono donne con esperienze diverse. È interessante innanzitutto mettere in evidenza come le grandi tematiche si intreccino con i vissuti, anche perché questa è un'esperienza molto femminile, anche se non esclusivamente. Trovare qui Luisa Morgantini è ricordare una persona con cui ho vissuto recentemente un'esperienza molto importante a Gerusalemme, dove siamo state per testimoniare la nostra solidarietà con le donne Israeliane e Palestinesi e per collaborare al processo di pace. Sappiamo ovviamente che i processi di pace – purtroppo – sono fragili e sono affidati soltanto alle diplomazie e ai ruoli istituzionali o solo politici e non passano invece attraverso il dialogo, la reciprocità. Noi crediamo al dialogo e alla reciprocità. La reciprocità è una parola che ormai nei nostri dibattiti viene sempre più spesso pronunciata, soprattutto dalle donne che sanno bene cosa significa la guerra e il conflitto, quindi apprezzano di più il valore della pace e della difesa dei diritti umani. Con Eleonora Masini ho invece vissuto l'anno scorso l'esperienza di un dibattito in Val d'Aosta, promosso dal VIS (Volontariato Internazionale Salesiano), sulla condizione della donna nel mondo. Con Sr. Marcella Farina condivido l'esperienza della Commissione per la parità e le pari opportunità tra uomo e donna. Con Doriana Giudici condivido un'esperienza nel CNEL (Consiglio Nazionale dell'Economia e del Lavoro) ove ci sono solo sei donne su 110 consiglieri. Doriana coordina la consulta dei giovani, ragazzi e ragazze, che sta dando frutti veramente interessantissimi.

Ci tengo a segnalare questi elementi perché si tratta poi di capire come i percorsi reali delle donne sono spesso intrecciati fra loro e come "insieme" si possa far fare un cammino di promozione anche allo stesso approccio di studio alle questioni della donna.

Sento inoltre che questa è un'occasione per raccontarci le situazioni che viviamo, anche perché proveniamo da vari continenti e da esperienze diversificate. Mi pare che ormai c'è qualcosa che culturalmente unisce le donne, anche se non esclusivamente. Credo sia cresciuta la consapevolezza di ciò che unisce, di ciò che rende la specificità dell'essere donna una risorsa e non un problema. Ci lega anche un grande senso di responsabilità verso il mondo.

Penso che le donne abbiano dato il meglio di se stesse nelle loro battaglie quando hanno fatto intravedere che nelle loro rivendicazioni, nelle lotte contro le discriminazioni, nel far valere i loro diritti umani, hanno lavorato e lavorano per tutti, non solo per se stesse, per obbligare il mondo a interrogarsi su uno sviluppo più rispettoso di un'umanità che è un'umanità uniduale, fatta di uomini e di donne. Questo è il fine, e non la parità, che è solo uno strumento. La parità è un'espressione della comune appartenenza alla dignità di persone umane e le politiche di parità sono uno strumento per esprimere la propria identità e per contribuire a un'uguaglianza come condizione dello sviluppo – come si diceva a Pechino – e lo sviluppo è come condizione della pace.

Quali sono le grandi questioni che si aprono in questa fine millennio? Credo ci sia molta profezia e questo non è soltanto nel pensiero di ispirazione cristiana, è ormai un pensiero diffuso. Questa fine secolo è segnata dal principio femminile – come qualcuno ha affermato – dal genio della donna, come ha segnalato il Papa. In sostanza è caratterizzata dalle questioni sollevate dalla riflessione e dal pensiero delle donne.

Noi abbiamo posto non solo la questione che riguarda il rapporto uomo-donna, ma quella delle differenze. Abbiamo messo in rilievo la diversità come risorsa per tutti, la libertà come segno che deve caratterizzare la vita della comunità e della persona. Abbiamo sottolineato la libertà come responsabilità, una responsabilità nuova come nuova etica comune. Abbiamo parlato di una universalità dei diritti umani e i diritti umani sono indivisibili.

Recentemente ci siamo espresse perché si intervenga, anche da parte delle Organizzazioni internazionali, nel dramma dell'Algeria che riguarda tutta la popolazione, ma in particolare le donne. Noi possiamo ormai constatare che dovunque c'è una negazione dei diritti umani sicuramente quelli delle donne sono più negati degli altri. Abbiamo anche posto la questione del bene comune come orizzonte di un nuovo concetto del potere. Le donne oggi lamentano ovunque nel mondo una sostanziale esclusione dal potere decisionale, cioè dai luoghi in cui si decide per la comu-

nità. Il problema nostro non credo tuttavia sia soltanto quello di accedere al potere, ma anche quello più esigente di cambiarne il significato. Se le donne al potere non riescono a modificarne il significato attuale o non fanno percepire che esso è un servizio alla comunità, rischiamo di perdere una grande occasione. A volte ho la sensazione che anche l'interpretazione della parola "*empowerment*", che Pechino ci ha dato come uno dei fari, e quella di "*mainstreaming*", nel senso di integrare le politiche delle donne in tutte le politiche, non siano sempre comprese. Talvolta, infatti, anche nel dibattito fra le donne, la sottolineatura esclusiva del problema dell'accesso al potere rischia di indebolire la riflessione sul tipo di potere e su come viene effettivamente utilizzato. Quando il Segretario Generale dell'ONU presentò Madre Teresa di Calcutta all'Assemblea ONU disse: "Vi presento la donna più potente del mondo". Ho riflettuto su questa frase perché non è uno *slogan*, è in qualche modo un riconoscimento di ciò che significa o di che cosa dovrebbe essere il potere. Esso è un servizio "riconoscibile" alla comunità e deve essere riconoscibile senza mediazioni. Il vero potere non è la cooptazione dall'alto, ma è la persona che, in base a quello che fa per il bene comune, è riconosciuta come "potente" e quindi è libera e può permettersi di parlare a voce alta agli uomini potenti della terra. Secondo me, questa dimensione del potere "femminile" è forse la sfida più grande che noi abbiamo di fronte: non quella di essere omologate, ma quella di riuscire a dare un segno diverso ad esso.

Un altro tema che abbiamo posto è anche quello di superare la polarizzazione, secondo me un po' falsa e talvolta ideologica, fra uguaglianza e differenza. La reciprocità non è complementarità, perché la complementarità può avere una connotazione di supplementarità, o comunque di non completezza in sé come essere donna o essere uomo. Può avere un'ambiguità di significato. La reciprocità è diversa, perché presuppone l'uguaglianza e la differenza. Se questo è l'orizzonte culturale nel quale ci muoviamo, probabilmente devono cambiare gli approcci anche delle politiche di promozione della condizione femminile e delle politiche per uno sviluppo compatibile. Se la reciprocità implica sia il polo dell'essere diversi sia quello dell'uguaglianza dei diritti, anzi è qualcosa di più, cioè non è soltanto un dare e un avere, non è un mercantile scambio, ma implica anche un dono reciproco, implica costruire una "terza cosa", che è la fecondità di questa reciprocità. Allora penso che noi dobbiamo riflettere su alcune logiche di approccio alle stesse politiche delle pari opportunità e alle stesse politiche della promozione. Tutto questo porta a meditare

sulla cosiddetta autodeterminazione, che è un problema molto delicato da affrontare.

Credo che il limite del principio di un'autodeterminazione solitaria, e con qualche rischio di individualismo, stia nel fatto che non si tiene conto dell'etica della reciprocità e della relazione. Se noi non siamo attenti a dire che esiste un limite per l'affermazione del sé, che è la relazione con il diritto dell'altro, rischiamo di perdere anche quella novità del miglior pensiero femminile che noi abbiamo introdotto nel mondo contemporaneo.

Un altro tema da prendere in considerazione è quello natura-cultura. Esiste un problema che riguarda il cosiddetto "ecosistema". Viviamo in questi giorni l'esperienza del terremoto: abbiamo qui vicino una città tremendamente ferita sia nelle persone sia nelle opere dell'uomo: Assisi. S. Francesco ci insegna una cosa che, secondo me, dovrebbe essere un pensiero più forte nel mondo cattolico rispetto al pensiero ecologista e che è un grande tema anche dell'ecofemminismo. In sostanza si tratta di un rapporto diverso della donna con la natura, rispetto a una concezione che riduceva la natura a un fatto solo culturale. Noi siamo passati dal "tutto natura" al "tutto cultura". È imprescindibile oggi ritrovare un equilibrio tra ciò che è natura e ciò che è cultura. Esiste un tipo di ecologia che io considero ideologica, quasi un neo-paganesimo della natura, per cui non c'è più la scala degli esseri umani, ma tutto appartiene allo stesso mondo e si equivale in quanto si nega la somiglianza dell'uomo con Dio, magari con la differenza che l'uomo è l'unico animale che inquina! Credo che invece il problema sia di ricostituire una scala di valori, ma nel senso che più libertà vuol dire più responsabilità. Noi non siamo padroni, ma siamo custodi temporanei della natura. Se noi entriamo in questa logica, anche questo smarrimento del senso dell'uomo nella natura o della considerazione dell'uomo solo come potenziale o reale nemico della natura, potrebbe essere recuperato in nome anche di quello che forse la donna sente più vitale. Vorrei infine fare una sottolineatura riguardo alla cosiddetta "nuova frontiera" dei diritti, che ormai attengono all'interrogativo, che non possiamo assolutamente rinviare, su che cosa si fondano i diritti umani. Noi rischiamo di parlare molto dei diritti umani, ma di non avere più un'antropologia forte, costitutiva, pur nel dialogo fra le diverse culture, di ciò che è fondante il diritto umano. Se pensiamo che oggi, non i filosofi, non i teologi, ma i parlamenti affrontano i problemi della procreazione assistita, della bioetica, i problemi del nascere e del morire, addirittura in strumenti legislativi, ci rendiamo conto che questo sta diventando

un tema di grande attualità. Nella Commissione per le pari opportunità abbiamo fatto di recente una pubblicazione sul tema della procreazione assistita e della bioetica, ma abbiamo anche posto la questione che un legislatore deve capire qual è il senso del valore, qual è il senso del limite, qual è il senso della comune responsabilità, anche se in un profilo di vari mondi etici a confronto. E il dibattito alla Camera è in corso proprio su questi interrogativi per definire norme comunemente accettabili.

Abbiamo posto anche la questione dei "nuovi diritti di cittadinanza". Noi siamo convinti che oggi il problema delle donne si pone in termini anche di riconoscere loro una maggiore cittadinanza. L'uguaglianza formale c'è, almeno nei nostri paesi in Europa, ma non si riconosce ancora piena cittadinanza a ciò che spesso è solo sulle spalle delle donne e che di fatto ancora le discrimina. Oggi la nuova posizione da cui partire è questa: non si può più parlare delle donne in senso generale, come di un soggetto collettivo discriminato, ma dobbiamo interrogarci con le analisi e con azioni politiche mirate, le cosiddette azioni "di genere", su ciò che è il contesto storico, sociale, culturale che rende l'essere donna più debole rispetto agli altri soggetti.

Questo è però un approccio molto complesso, che merita molte conoscenze e analisi. Per questo nella Commissione pari opportunità vogliamo dedicare più attenzione al momento della conoscenza e dell'approfondimento. Fondamentalmente dobbiamo capire questo: non è questione che esistono donne discriminate, ma esistono piuttosto condizioni geografiche, economiche o culturali nelle quali l'essere donna si intreccia con altri elementi che portano poi alla sua discriminazione. Pensiamo per esempio ai dati nel mondo – ma anche nel nostro paese – della povertà, che ha soprattutto volto di donna. Pensiamo alle donne rifugiate o vittime dei conflitti, che ormai sono milioni nel mondo. Pensiamo alle questioni che riguardano tutto quello che noi abbiamo chiamato *la cura*, il lavoro di cura. È la questione che praticamente è stata la più rimossa dalla coscienza, anche politica e legislativa e talvolta anche dalla cultura del lavoro. Oggi la sfida per promuovere la condizione femminile si gioca quindi sapendo che, non solo va cambiato il modello complessivo di organizzazione sociale e di organizzazione del lavoro, ma bisogna riconoscere i valori che presiedono a questo. Se non si farà questo passo la parità sarà solo formale. Solo se noi ridiamo cittadinanza sociale, economica e giuridica al lavoro di cura, poniamo le premesse per l'uguaglianza nella reciprocità.

Concludo osservando che oggi ci si rende conto che forse la cura non produce il reddito, ma ricchezza, e non solo economica, ma anche ric-

chezza di significati, di accoglienza della vita, di riproduzione e procreazione e soprattutto di umanizzazione della vita.

Al Comitato consultivo Europeo per le pari opportunità, che è una struttura che rappresenta tutti gli Organismi di parità europei presso la Commissione Europea, oggi stiamo esaminando una ipotesi di "*Libro verde*" della Commissione sulle politiche di cura.

Anche la nuova Legge finanziaria, che sta preparando il Governo italiano, sta dando più rilevanza alla conciliazione famiglia/lavoro considerata come una delle grandi questioni di oggi. Il problema è molto complesso. Come valorizzare, per esempio, tante energie e competenze femminili che non riescono ad inserirsi nel mercato del lavoro, anche se le donne studiano di più? Oppure, come far rientrare nel mondo del lavoro chi ha più di 40 anni e ne è stata esclusa per vari motivi? Il paradosso è che da un lato non si dà modo di conciliare famiglia/lavoro che libererebbe molte risorse produttive delle donne e dall'altra ci si lamenta, giustamente, che si sta riducendo la popolazione attiva e produttiva e che ciò toglie fondi allo Stato sociale. È un paradosso, ma è così. È qui che ci dobbiamo maggiormente impegnare per ricostituire un circuito virtuoso per cui "l'economia sarà solidale o non sarà" e dimostrare che senza le donne nei luoghi decisionali, non solo non c'è una giustizia in termini di rappresentanza – e le istituzioni se non sono rappresentative non sono nemmeno efficienti – ma soprattutto che il potere non diventa un luogo più significativo di servizio e di messa a disposizione di tutte le energie e le risorse per poter riprodurre una società possibilmente più giusta e più equa.

IL CONTRIBUTO DELLA DONNA ALLA UMANIZZAZIONE DELLA CULTURA: ANALISI DEL PRESENTE E PROSPETTIVE FUTURE

Eleonora BARBIERI MASINI*

1. Quadro storico

Nel presente contributo per "cultura" si intende l'insieme dei valori interiorizzati, condivisi dai membri di un determinato gruppo sociale, tali quindi da indirizzare le scelte, i comportamenti e le azioni del gruppo

* Laica, di nazionalità italiana.

È docente di *Previsione Sociale* presso la Pontificia Università Gregoriana, Facoltà di Scienze Sociali (Roma).

Ha ricoperto la carica di Presidente della *World Futures Studies Federation* per dieci anni e di Presidente del Comitato Scientifico della stessa Istituzione per tre anni.

È stata Presidente per l'Europa della *World Academy of Art and Science* con sede negli Stati Uniti, per quattro anni.

Collabora con diversi organismi nazionali ed internazionali apportando il contributo della sua specializzazione.

È membro del Comitato editoriale della rivista *Futures*.

Dal 1994 coordina il progetto WIN (Women's International Networks, Emergency and Solidarity) per l'UNESCO.

Partecipa in qualità di esperto al Comitato Socio-Economico della Commissione Europea.

Tra le ultime pubblicazioni: *Studi sul futuro: Metodi e prospettive*, in *Rassegna di Teologia*, maggio-giugno (1995) 339-348. È curatore del numero speciale di *World Futures* su *Art and Science, Gordon and Breach Science* 40 (1994) n. 1-3 e curatore di *La Previsione, idee, protagonisti, nodi problematici* di *Futuribili*, n. 1, Milano, Franco Angeli 1994. Ha pubblicato inoltre: *The Creative Role of Women in a Changing World: The Case of Women in Developing Countries*, in *Leonardo* 27 (1994) n.1; *La Cultura del Cambiamento e i valori*, in *Industria e Sindacato*, Intersind n. 1, Milano, Franco Angeli 1994; *The Relationship Between Art and Science*, in *Leonardo* 29 (1996) n. 1.

stesso e dei suoi membri. La cultura comprende anche l'espressione artistica, gli artefatti e le sue espressioni formali, sempre in rapporto ai valori condivisi, pur se in termini diversi.

L'Enciclica *Gaudium et Spes* sottolinea le due dimensioni della cultura che sono in armonia l'una con l'altra: da una parte la cultura relativa al progresso della persona singola che sviluppa le proprie potenzialità (si tratta del concetto tradizionale di cultura), dall'altra l'esperienza di vita e la tipica mentalità di un gruppo (un modo più moderno di vedere la cultura). La natura dinamica e, al tempo stesso, la concreta visione della cultura, sottolineate dalla *Gaudium et Spes*, sono particolarmente interessanti in questo contesto (cf *GS* 53).

Nell'epoca presente si parla spesso dell'emergenza di una cultura globale, in prevalenza di origine occidentale, che coesiste e spesso schiaccia, nelle sue specificità, le diversità culturali nelle altre regioni del mondo, oltre che all'interno della stessa cultura occidentale. Contrariamente a questa opinione il fenomeno che, sulla base di contributi empirici appare con chiarezza, è la contemporanea esistenza di una tendenza al rafforzamento e spesso alla ri-emergenza, rispetto al passato, di culture diverse da quella globale. Tale rafforzamento o ri-emergenza sono causate da una volontà di difesa del diverso e, come appare ancora da ricerche empiriche, dalla resistenza nei confronti della cultura globale.

Ci troviamo, quindi, di fronte ad una dicotomia tra l'emergente cultura globale e il rafforzamento di diverse culture. Per alcuni studiosi la cultura globale ha radici lontane essendo iniziata al tempo dell'Illuminismo con l'apparizione della preminenza della scienza, della quantificazione e della marginalità dei valori, e proseguita con il successivo concetto di progresso basato anche sullo sviluppo delle tecnologie e del loro estendersi nel mondo. Particolare sviluppo ha avuto ed ha questa tendenza in relazione alle tecnologie della comunicazione. A questo si affianca o, piuttosto, ne è conseguenza l'abbattersi delle frontiere tra le varie e diverse economie. Si tratta di fenomeni che hanno acquistato velocità e forza dopo la seconda guerra mondiale ed in particolare negli ultimi due decenni.

Dall'altra parte, lo abbiamo notato, esiste una necessità di riaffermare le identità di molte culture o, addirittura, di resistere alla forza della cultura globale che, a seguito del processo di globalizzazione tecnologica ed economica, tocca l'area dei valori, cioè le culture e anche le religioni.

Tale dicotomia è fonte di tensioni e conflitti anche cruenti, come nella ex-Iugoslavia e nella regione dei grandi Laghi in Africa. In ambedue i casi la cultura globale, sulla base del processo di globalizzazione tecnolo-

gica ed economica, sembra avere fomentato i conflitti etnico-culturali che, in epoche anche recenti, avevano trovato un proprio equilibrio.

Si tratta, quindi, di fenomeni paralleli e portatori di conflitti, ma forse non solamente e non necessariamente, se si osservano con attenzione e si tende a rafforzare quei processi di umanizzazione che vanno al di là delle tensioni tecnologiche, economiche e politiche, per sostenere, prima di tutto, la sopravvivenza e il rispetto della dignità di tutti i viventi.

Il fenomeno della dicotomia tra cultura globale e culture diverse persino all'interno del singolo individuo appare sempre più spesso in diverse regioni del mondo. Recentemente, oltre che in Iugoslavia, è apparso in Spagna nella regione Basca e nella Catalogna, in Italia con il fenomeno della Padania, in Gran Bretagna con la Scozia e il Galles.

In conclusione, si può dire che i processi di globalizzazione sono prevalentemente di natura economica, tecnologica e forse politica ma, al tempo stesso, non si può disconoscere che tali processi influenzano la cultura per cui, se si può parlare di cultura globale, non si può evitare di considerare le diverse culture; non si potrebbe, cioè, definire l'una senza l'esistenza delle altre.

2. Quanto della componente umana si è perduto in questa dicotomia

La cultura globale, se effettivamente va emergendo, cosa che – come abbiamo visto – presenta delle contraddizioni, certamente emargina la componente dei sistemi di valori diversi e, di conseguenza, la componente umana, privilegiando quella tecnologica ed economica. Basti pensare al così detto problema della popolazione a livello globale, per vedere come esso sia considerato in termini economici (quante persone potranno accedere ad uno stile di vita quasi pari a quello occidentale nei prossimi venti, trenta o cinquant'anni, oppure come affrontare il problema se non in termini e con strumenti tecnologici) e non piuttosto sulla base di valori umani, quali la responsabilità verso i viventi o, persino, verso il nascituro. Quanto del valore umano scompare quantificando il numero degli abitanti della terra in termini di consumi e non piuttosto di sostegno morale per gli anziani o di possibilità creative a favore delle prossime generazioni.

Al tempo stesso, proprio in questo presente che tende, apparentemente, all'economico, al materiale, al tangibile, i giovani sembrano essere alla ricerca dello spirituale, del trascendente. Qui, però, un altro dubbio emer-

ge: quale spirituale? Nascono le sètte delle religioni orientali: in Giappone, paese in prima linea in termini di sviluppo tecnologico ed economico in cui, fino a qualche anno fa, non erano presenti o lo erano minimalmente, emergono le sètte e si innestano sulle tradizioni Buddiste e Shinto rendendole in qualche modo obsolete. Tali sètte, per fondamenti e comportamenti, sembrano avvicinarsi a quelle Nord Americane, soprattutto della California. Quindi, la cultura globale va, forse, più in là di quanto si pensi e tende persino a dare risposta al bisogno di spiritualità. O dovremmo forse parlare di consumo di spiritualità?

Un'altra tendenza sembra emergere nei paesi in cui il cristianesimo protestante ha una lunga tradizione e nei quali si cerca pure una spiritualità diversa non solo da quella di tipo orientale, ma all'interno di quella tradizionale, come per esempio in Karelia, zona della Finlandia, e in Russia, dove le donne erano le portatrici della spiritualità, o in altri paesi in cui le forme religiose pre-cristiane sembrano riemergere. Anche nell'Est Europeo, dopo la caduta dell'Unione Sovietica, molte sètte protestanti ed orientali hanno iniziato a cercare proseliti, approfittando del bisogno di spiritualità di quelle popolazioni.

Quindi, la componente umana, che non può facilmente disgiungersi da quella spirituale, ed io direi religiosa in termini di legame con l'essere superiore, sembra da una parte scomparire e dall'altra essere necessaria. La manifestazione di tale necessità sembra essere continuamente diversa.

Qual è allora il ruolo della donna in questo contesto apparentemente confuso, ma non privo di indicazioni precise verso un bisogno dell'umano, anche se con connotazioni diverse nel tempo e nei luoghi?

3. Perché e come può la donna contribuire alla umanizzazione della cultura che appare essere un bisogno del presente e per il futuro?

La donna non ha contribuito in modo diretto alla costruzione della società industriale né a quella post-industriale intesa come società dei servizi. Nella prima è stata ed è cooptata prevalentemente come lavoratrice e ha spesso sofferto proprio a causa del suo sfruttamento, nella seconda è più coinvolta, perché ha una maggiore consapevolezza delle necessità di servizio in termini di educazione, salute e comunicazione rispetto a quanti, più coinvolti nella società industriale, hanno sviluppato ed utilizzato maggiormente gli aspetti di produttività e consumi. A questo va aggiunto

che in ambedue le società il potere decisionale, sia economico sia politico, è raramente nelle mani della donna. Ma questo non detenere il potere può essere proprio la sua leva, il punto di forza che le dà la capacità di offrire delle indicazioni di cambiamento rispetto alla società attuale e futura.

Alcuni dati sulla situazione della donna nella società presente, industriale o post-industriale, possono essere indicazioni sia della sofferenza della donna sia del suo essere priva di potere. Dal momento che non esiste ancora un paese con caratteristiche di società puramente post-industriale, e non sono molti quelli con caratteristiche puramente industriali, i dati sono relativi ad ambedue i tipi di paesi. Prima di tutto per la donna è spesso difficile l'accesso al lavoro, un lavoro spesso necessario per il mantenimento dei figli, nel caso in cui la donna li debba mantenere, o in situazione di disoccupazione degli uomini, come sovente accade in molti paesi anche industrializzati. Inoltre, in moltissimi casi, il lavoro delle donne è sottopagato o non pagato, come avviene in molte società agricole, in imprese familiari o in attività informali. Al tempo stesso il lavoro femminile non è solo importante per le famiglie, ma anche per le società in generale. Inoltre, le donne hanno anche il compito precipuo di accudire la famiglia indipendentemente dal fatto che lavorino o meno.

Secondo i dati presentati dalle Nazioni Unite alla Conferenza di Pechino,[1] i paesi in cui le donne lavorano due ore più degli uomini sono l'Austria, la Bulgaria, la Finlandia, la Germania, l'Ungheria, il Giappone, la Lituania, la Polonia, la Spagna, il Regno Unito e l'Unione Sovietica, l'Italia (46 ore settimanali per le donne e 36 per gli uomini). Solo negli Stati Uniti le donne lavorano meno ore degli uomini. C'è da aggiungere, inoltre, che la maggior parte del lavoro della donna è prevalentemente quello non pagato.

«La questione del lavoro non pagato, di manutenzione degli spazi domestici e di acquisto e trasformazione di beni utilizzati dal nucleo familiare e i servizi alle persone prestati all'interno del nucleo familiare, è attualmente al centro di una rivoluzione statistica, di una revisione analitica e di una nuova contrattazione a livello sociale e politico.

Le pratiche ormai diffuse di misurazione stanno contribuendo a collocare il lavoro di riproduzione sociale[2] in un diverso contesto analitico e

[1] Cf *Il mondo delle donne. Tendenze e statistiche*, New York 1995.

[2] Si preferisce usare il termine "riproduzione sociale" perché comprensivo sia del lavoro domestico di manutenzione di spazi e beni domestici, che del lavoro di cura

politico. La dimensione del problema è tale da modificare la visione del sistema economico nel suo complesso, essa comincia ad emergere come questione generale e fondamentale e non più come questione femminile specifica e marginale. Tuttavia, mentre sulla questione statistica i contributi scientifici si stanno moltiplicando ad un ritmo accelerato e gli esperti degli istituti nazionali e internazionali di statistica stanno convergendo su convenzioni, metodologie, classificazioni e definizioni comuni, per quanto riguarda l'analisi delle implicazioni di politica economica, il dibattito procede lentamente. Ancor più lentamente procede la discussione sulle implicazioni teoriche. Tuttavia, sforzo teorico e misurazione statistica procedono congiuntamente sin dal momento della fondazione dell'economia politica come disciplina autonoma, poiché l'esprimersi in numeri, pesi e misure costituisce una caratteristica essenziale del linguaggio scientifico economico».[3]

Ho accennato al "lavoro informale" che costituisce gran parte del lavoro femminile e che è stato definito dall'Organizzazione Internazionale del Lavoro, solo nel 1993, come quell'attività, quella impresa nella propria casa o per proprio conto, che coinvolge i membri della famiglia o i lavoratori occasionali. Il lavoro informale ha una scarsa organizzazione ed è a piccola dimensione. Come si può notare, è ancora una definizione che lascia fuori molte delle attività delle donne. In conclusione, il lavoro raramente offre alle donne un potere economico; a questo va aggiunta la difficoltà dell'accesso delle donne al credito, che rende sempre più difficile la loro possibilità imprenditoriale.

Passando all'area politica, la presenza delle donne in posizione di potere è scarsa: solo 24 donne in tutta la storia sono state capo di Stato, e questo nel periodo dal 1990 in poi; il numero di donne in posizione politica elevata è persino diminuito tra il 1987 ed il 1994, in quanto i paesi in cui esse avevano questa posizione sono scesi da 93 a 59. Nel 1994 solo il 5% dei ministri era donna; nel 1987 solo in otto paesi il 15% dei posti ministeriali di grado elevato era ricoperto da donne; nel 1994 il numero di paesi con questa percentuale è salito al 16%. In Danimarca, Svezia, Fin-

delle persone, inteso non solo come cura dei soggetti non autosufficienti (bambini, malati, anziani), ma anche di persone adulte forti, quali ad esempio i maschi adulti. Si tratta di un lavoro quotidiano di supporto alla sostenibilità psicologica, sociale e materiale del vivere e non di un intervento eccezionale in caso di emergenza o per fasi limitate del ciclo della vita.

[3] PICCHIO A., *La questione del lavoro non pagato nella produzione dei servizi nel nucleo familiare*, CNEL marzo 1997, 2.

landia, Olanda, Norvegia, nel 1994 un terzo dei ministri erano donne. A livello di sottosegretari la situazione è leggermente migliore. Anche nel *management*, soprattutto delle grandi imprese, nonostante le immagini che si proiettano, le donne non sono molto rappresentate, benché ciò stia cambiando, sebbene con molta lentezza, soprattutto nelle piccole e medie imprese e nel settore che in Italia si chiama lavoro autonomo.

Come si può notare, la donna non ha molto potere nella società tesa alla produzione e al consumo, ossia nella società centrata sullo sviluppo economico. La donna possiede però molto spesso un capitale diverso, nella maggior parte dei casi conservatosi nei tempi, che appare da una parte più umano e dall'altra più adatto alla società del futuro. A questo proposito negli *Atti del Capitolo Generale XX* delle Figlie di Maria Ausiliatrice si parla della memoria del futuro.[4] Ciò, mi pare sia molto in sintonia con questa visione delle capacità delle donne, spesso nascoste nella presente società, del loro contributo non solo alla famiglia, ma anche alla comunità ed alla società in genere.

La donna è, infatti, capace di essere flessibile nel lavoro e negli stili di vita, oltre che di fare cose diverse nello stesso momento. Si tratta di capacità che la rendono adatta alla società in continuo e sempre più rapido mutamento come quella in cui viviamo e che sarà anche molto probabilmente quella futura. La donna, inoltre, non priorizza necessariamente l'aspetto economico della vita, ma piuttosto quello umano. Da secoli si è occupata dei bambini, dei malati, degli anziani ed anche nella società presente, in cui queste funzioni sembrano essere state delegate allo Stato e vengono esercitate in modo burocratico ed asettico, essa continua a prendersi cura delle persone.

La donna, inoltre, è capace di solidarietà nei momenti di emergenza di una società, come guerre, conflitti, disastri ecologici o povertà estreme, capacità che riescono a ricostruire in qualche modo il tessuto sociale disgregato per cause umane e naturali. La spinta a queste forme di solidarietà è quasi sempre dettata dall'amore per i piccoli o i deboli.

Queste capacità appaiono in contrasto con la società attuale, anzi sembrano anacronistiche in quella che viene chiamata la cultura globale, centrata sui meccanismi di mercato che influiscono, attraverso i mezzi di comunicazione, sulle diverse culture, omogeneizzandole e standardizzan-

[4] FIGLIE DI MARIA AUSILIATRICE, *"A te le affido", di generazione in generazione*, Atti del Capitolo Generale XX delle Figlie di Maria Ausiliatrice (Roma, 18 settembre-15 novembre 1996), Roma, Istituto Figlie di Maria Ausiliatrice 1997, 15.

dole. Tali capacità sono e saranno necessarie proprio per rispondere ai danni provocati dalla centralità economica tanto a lungo esercitata; sono anche necessarie a mantenere, conservare, proteggere le ricchezze delle diverse culture nei confronti dei meccanismi standardizzanti prima ricordati, essendo le donne, per tradizione, coloro che trasmettono i valori alle generazioni future.

4. Ricerca empirica

Quanto precedentemente descritto è apparso chiaramente sia in una ricerca dell'Università delle Nazioni Unite,[5] sia in un'altra ricerca in corso per l'UNESCO.[6] Nel primo caso la ricerca si è svolta in otto paesi in via di sviluppo (Argentina, Brasile, Cile, Repubblica Popolare Cinese – in due province – Colombia, Costa d'Avorio, Kenya, Sri Lanka) sui mutamenti nella famiglie e nella donna causati da grandi cambiamenti storici, come quelli politici in Cina, economici in Kenya, nel tipo di sviluppo agricolo in Sri Lanka, e così via. È apparso evidente che non solo le donne vengono influenzate dai grandi mutamenti, ma esse stesse trovano il modo di influire sui mutamenti, come nel caso delle donne cinesi nel mantenere le proprie tradizioni familiari e nel resistere alla politica del figlio unico, o in quello delle donne brasiliane che sono capaci non solo di adattarsi, ad esempio, nelle industrie tessili ai mutamenti tecnologici (si tratta in questo caso delle lavoratrici in tali imprese), ma di umanizzare i rapporti nelle imprese stesse anche in situazione di trasformazione tecnologica.

La seconda ricerca si incentra sulla individuazione di quei gruppi informali che operano senza appoggi ufficiali, che si creano spontaneamente tra donne (solidarietà) per fare fronte ai conflitti, alle guerre, ai disastri naturali, alle grandi povertà. La ricerca, ancora in corso, sta facendo emergere in Africa, Sudan, Kenya, Uganda, Ruanda gruppi sconosciuti di donne coraggiose che si uniscono a protezione dei figli, o che, come in Brasile si costituiscono in piccoli gruppi per creare imprese per il riciclaggio dei rifiuti alla periferia delle grandi città, o ancora, come nel Ne-

[5] Cf BARBIERI MASINI E. - STRATIGOS S., *Women, Household and Change*, Tokyo, United Nations University Press 1991.

[6] WIN (*Women's International Network*), *Emergency and Solidarity* - Progetto coordinato per l'UNESCO da Eleonora Barbieri Masini (in corso dal 1994).

pal che, rifacendosi ad antichissime tradizioni, riescono a non fare distruggere le proprie foreste, fonte di sopravvivenza. Molti potrebbero essere gli esempi, ma qui si vuole far emergere come la solidarietà tra donne riesce a far fronte ai danni creati dalla ingordigia economica in contesti assolutamente ad essa contrari. Non solo, ma spesso la natura di questi piccoli gruppi è basata su valori culturali apparentemente scomparsi che danno loro la forza nei diversi contesti.

A questo va aggiunto che sovente le congregazioni religiose femminili, spesso in silenzio, sono al centro di queste iniziative o almeno offrono il loro disinteressato supporto in forme diverse come l'accoglienza, il rifugio e, in genere, l'incoraggiamento e la solidarietà.

5. Possibili alternative sociali

Concludendo, mi sembra importante sottolineare che non si tratta di una rivoluzione dall'alto basata su principi ed ideologie, ma di una sottile – se pur forte – indicazione di mutamento da parte di chi non ha potere, che ha il dono di umanizzare la società sotto la spinta dell'inumano, del crudele, dell'avido che sembra dominare il mondo. Ascoltiamo queste donne e la loro lezione di umanità profonda, diretta a salvare i propri figli, quindi il futuro.

Si possono, forse, intravedere alternative sociali al mondo presente ed a quello previsto; alternative emergenti sotto la spinta umanizzante di cui le donne sono portatrici, in quanto esprimono quel "genio femminile" al quale fa riferimento Giovanni Paolo II nella sua lettera indirizzata a tutte le donne del mondo, prima della conferenza di Pechino.

Si potrebbe trattare di società maggiormente basate sui valori umani, sulla possibilità di convivenza pacifica, sulle solidarietà tra i diversi, piuttosto che sulla costante competizione in ogni campo e sui meccanismi economici. Tali alternative sociali potrebbero avere bisogno di tempo, ma il primo passo è l'ascolto dei segnali di umanizzazione provenienti dalle donne di tanti paesi e la possibilità di rendere visibili tali indicazioni di società diverse ed alternative al presente. E qui il ruolo educativo delle e per le donne costituisce il primo imperativo per renderle visibili nelle loro iniziative e attività, prima di tutto a se stesse e, di conseguenza, rendere visibile il loro contributo, spesso diverso da quello di altri, sia alla società sia alla costruzione di un futuro alternativo al presente.

LA VALORIZZAZIONE DEL LAVORO FEMMINILE

Doriana GIUDICI*

Nella relazione introduttiva si è parlato del tempo straordinario che stiamo vivendo. Questo è vero, anche per quanto riguarda il mondo dell'economia e del lavoro. Stiamo assistendo, infatti, a grandi cambiamenti, simili solo a quelli avvenuti alla fine del secolo scorso con l'industrializzazione, che comportò la grande rivoluzione nel mondo del lavoro. Anche allora le donne ne ebbero un impatto in parte negativo e in parte positivo, a seconda del punto di vista. La rivoluzione industriale le ha trascinate fuori dalle case, dal lavoro nelle campagne e nelle piccole aziende familiari, per condurle nelle industrie, trasformandole in lavoratrici dipendenti, salariate. Quale risultato ha avuto questa trasformazione? La presa di coscienza da parte della donna della propria identità, non solo dal punto di vista economico, ma globale.

Penso che anche oggi, pur tra molte contraddizioni, difficoltà e sofferenze, attraverso i mutamenti in atto, alle donne sia offerto un nuovo spazio di vita sociale, un'ulteriore opportunità di crescita della propria consapevolezza, quel famoso *empowerment*, cioè prendere coscienza di sé, rafforzarsi e rendersi conto dei propri doni e del proprio valore. È un tempo straordinario di provocazioni e possibilità.

* Laica, di nazionalità italiana.
Laureata in Giurisprudenza all'Università Statale di Milano.
Responsabile dell'ufficio "Lavoro femminile" di Cgil-Cisl-Uil.
È membro del gruppo di lavoro sull'*Occupazione Femminile in Europa* della Confederazione dei Sindacati Europei (C.E.S.), Consigliere del Consiglio Nazionale dell'Economia e del Lavoro (CNEL) e Vice-Presidente della Consulta delle forze sociali giovanili.
Ha scritto libri e articoli sul *Lavoro a domicilio*, sul *Contratto di solidarietà*, sulla *Legislazione del lavoro*.

Anche nei cambiamenti che stanno interessando il mondo dell'economia e del lavoro – la globalizzazione dell'economia, la mondializzazione dei mercati, ma anche i grandi cambiamenti in atto nell'organizzazione produttiva, nell'organizzazione dei servizi e del commercio – possiamo scorgere nuovi spazi alla risorsa-donna, risorsa in senso generale, quindi economica, politica, sociale, culturale, ma soprattutto risorsa come nuovo soggetto storico.

Penso che se queste trasformazioni fossero governate *dalle* donne, *per* le donne, *con* le donne – e qui entra in campo il problema di essere nei luoghi decisionali, di acquisire anche un potere reale dove si organizzano le nostre società, dove si fa politica, dove si fa sindacato – si potrebbero davvero valorizzare doni, qualità e capacità femminili che arricchirebbero il mondo dell'economia e del lavoro. A mio avviso, nella fase attuale, stiamo assistendo ad almeno quattro grandi mutamenti.

1. Il primo è relativo alla crescita dell'uso e della diffusione delle *innovazioni tecnologiche*. Con i nuovi livelli raggiunti dalla tecnologia si riduce la fatica fisica, uno degli elementi che ha penalizzato la donna nel suo ingresso nel mondo del lavoro, ma, di contro, c'è una grande fatica psicologica.

Si riducono le distanze: attraverso il telelavoro si possono promuovere occasioni di lavoro, per esempio, dal mondo occidentale più sviluppato al sud-est asiatico, alle aree dove è più forte la disoccupazione. Già oggi il centro amministrativo-tecnico di molte industrie è nel sud-est asiatico. Ma, di contro, bisogna stare attenti a non rinchiudere le donne – quest'area già in difficoltà – nei ghetti, per cui attraverso il telelavoro esse vengono riportate all'interno della casa, del mononucleo che le isola dal confronto con le altre donne e rende più difficile la loro maturazione. Si matura solo nel rapporto con gli altri; nel momento in cui si conoscono le differenze, si acquisisce la propria identità; ci si sente donne quando si sta di fronte ad un uomo.

2. Il secondo grande fattore di trasformazione è la *riduzione dell'orario di lavoro.*

È questa una necessità impellente per tutto l'occidente sviluppato, al fine di garantire la piena occupazione. Di qui non si sfugge: lo sanno i grandi *leaders*, i grandi statisti. Il Ministro Jospin in Francia sta già affrontando questo problema, così Tony Blair in Inghilterra. In Italia se ne discute da anni; vedremo come attuarlo, perché è un punto fondamentale.

Per noi che parliamo di una cultura diversa, di una cultura vista e vis-

suta con l'occhio e con la sensibilità delle donne che cosa significa tutto questo? Significa, per esempio, poter coniugare meglio l'impegno di lavoro e di cura. Ma se la riduzione di lavoro sta a significare *l'uomo a tempo pieno e le donne a tempo parziale*, si appesantisce la società, il mondo dell'economia e del lavoro. Questo mondo viene diviso tra i forti economicamente – gli uomini – e i deboli – le donne – le quali lavorano *part-time* o col lavoro nero. In tal modo si segmenta ulteriormente il mercato del lavoro e dell'economia, e quando questo avviene, si ha immediatamente una ricaduta nella realtà sociale e nella cultura.

3. Il terzo fattore di trasformazione è il *potenziamento dei settori di servizio*. Le innovazioni tecnologiche permettono di ridurre la presenza di occupati nei settori produttivi, per cui occorre avere sempre più spazi nei settori di servizio, sia in quelli produttivi – ampliamento del settore del *marketing* (commercio, servizio alla clientela, manutenzione) – sia soprattutto nel settore sociale, come i servizi per gli anziani e simili. Quindi, di fronte ai nuovi bisogni, il miglioramento della formazione professionale va sempre più nella direzione di una formazione continua. In questo campo – quello del servizio – forse la concorrenza tra uomo e donna è più leale, più equilibrata: le donne hanno il vantaggio di essere naturalmente e culturalmente portate a lavori di tipo relazionale e, infatti, i dati sull'occupazione evidenziano una forte presenza e qualificazione femminile.

4. Il quarto elemento di cambiamento è *l'introduzione e la valorizzazione del principio della "qualità"*. Anche qui va sottolineata la qualità della vita sociale ed è sempre più evidente il fatto che tale qualità deve farsi carico della specificità di genere in ogni realtà produttiva, culturale e sociale.

Ho delineato alcuni tratti delle trasformazioni che abbiamo di fronte sottolineandone gli aspetti positivi e negativi ed ho segnalato i mutamenti che mi sembrano più significativi, perché strutturali. Credo che questi possano dar vita realmente ad una nuova e migliore collocazione della donna nella società, in quanto trasformano il mondo del lavoro. Occorre però superare subito i ritardi, le insufficienze in quell'ampia battaglia condotta per il raggiungimento di una effettiva e concreta dignità della donna in tutti i campi, per una reale e concreta parità tra uomo e donna nel campo dei diritti e dei doveri nella famiglia, nello studio, nella formazione. Purtroppo, e non solo in Italia, si privilegia lo studio a lungo termine dell'uomo (non parliamo poi dei paesi del Terzo mondo!). Dobbiamo

sempre più essere convinte che occorre continuare la nostra battaglia affinché ci siano parità di occasioni nel mercato del lavoro – oltre che parità di diritti –, nel salario e nella carriera. Se partiamo da posizioni di debolezza, se permettiamo il perpetuarsi di una cultura e di una società che marginalizza la donna, come possiamo pensare di governare, con una cultura che rispetti la differenza di genere, queste profonde trasformazioni in atto che dureranno per almeno un altro secolo? È la domanda che ci poniamo, che poniamo anche a voi, alle chiese, ai sindacati, ai partiti.

Tra l'altro – lo voglio ricordare proprio per la funzione che sto svolgendo adesso al Cnel – anche le donne saranno gravemente colpevoli verso le future generazioni di donne a cui consegneranno "il testimone" al passaggio del secolo. Voglio utilizzare un esempio sportivo, la staffetta. Consegneremo alle future generazioni di donne un "testimone" la cui corsa è già truccata fin dall'inizio. Quindi, le donne degli anni duemila arrancheranno di nuovo con fatica, così come abbiamo fatto noi, come hanno fatto le nostre madri, le nostre nonne; arrancheranno con fatica per difendere la loro dignità, per far valere i loro diritti. Anche questo aspetto va sottolineato.

Credo che i quattro elementi di novità che si possono riscontrare nel mondo dell'economia e del lavoro possono trasformarsi in nuovi strumenti positivi per valorizzare la donna, ma al tempo stesso potrebbero divenire strumenti più sofisticati per marginalizzarla. Pertanto siamo di fronte a una grande responsabilità che riguarda tutte.

Oggi dobbiamo affermare il valore democratico di fronte a queste sfide, dico di più, il valore cristiano nell'assumere la differenza di genere come elemento cardine per l'avanzamento di tutta la società. Dobbiamo cominciare a dire che questa società deve diventare *umanamente* sostenibile, e dentro l'umanamente c'è l'uomo e la donna. Credo che questa società sia sempre più cosciente che ciò che sta avanzando non è umanamente sostenibile. Ecco perché ancora una volta dobbiamo denunciare la *svalorizzazione* del lavoro femminile!

Vi riporto qualche dato. Prima di tutto esiste la *svalorizzazione economica* delle donne. Sapete qual è la differenza media annua di retribuzione fra un uomo e una donna? C'è una differenza di ben 7 milioni di lire in meno. Perché? Per una serie di ragioni:

• le donne sono collocate nei livelli *bassi d'inquadramento*;

• le donne sono inserite nei *settori economici* meno retribuiti (commercio, tessile, abbigliamento). Le aree con prevalente occupazione fem-

minile sono sempre state guidate al rallentatore anche dagli stessi sindacati. Oggi il *made in Italy* è quello che ci aiuta a risistemare la nostra bilancia commerciale, eppure in queste realtà gli stipendi sono molto più bassi rispetto ad altri settori. Questo, quindi, è un fatto culturale, non economico;

• nelle *medie-piccole aziende* – dove tra l'altro sono concentrate le donne – i contratti nazionali, in molti casi, non sono rispettati. In Italia c'è l'Associazione delle piccole imprese – diversificata rispetto alle grandi imprese – che parte già da zoccoli molto bassi di salari medi;

• lo stipendio percepito dalle donne vede totalmente tagliata la parte *variabile della retribuzione*, cioè i *super-minimi*, gli *straordinari*. Le donne devono correre a casa, l'uomo no; c'è quel "di più" attraverso il quale si premia la fedeltà o il lavoro totalizzante; per l'uomo lo è, per la donna *non lo è*;

• in genere è riscontrabile un'alta presenza delle donne in settori del *part-time*.

Dobbiamo denunciare che il modello su cui è attualmente organizzato il mondo del lavoro – sul quale si sono poi costruiti i contratti di lavoro – è vecchio, è quello del *maschio-libero da impegni*, che ha come *unico impegno, assorbente e totalizzante, il lavoro.*

Questi dati sono riscontrabili in tutti i paesi del mondo, e, a tale proposito, voglio solo citare le grandi conferenze ONU – quella del Cairo su *Popolazione e sviluppo*, quella di Copenaghen sulla *Povertà e l'esclusione sociale*, quella di Pechino sulla *Condizione femminile* – riportando soltanto due dati: il 70% dei poveri nel mondo sono donne; il 67% del lavoro nel mondo è svolto dalle donne alle quali va solo il 10% dei profitti globali. Lo squilibrio è forte: a livello mondiale le donne sono sfruttate e sottopagate.

In vista di questa comunicazione, mi sono domandata: la *cultura cristiana* che cosa ha fatto finora?

Una prima risposta a questa domanda ci viene dalla 2ª Assemblea Ecumenica di Graz, che si è svolta a fine giugno 1997, dove credenti, donne e uomini, cattolici, protestanti e ortodossi hanno stilato un documento preparatorio. Questo *documento* recita testualmente: «Confessiamo davanti a Dio che le nostre Chiese hanno ampiamente peccato contro le donne. La violenza degli uomini sulle donne spazia dalla loro sistematica discriminazione in campo economico e politico, alle forme quotidiane dell'oppressione domestica». L'Assemblea Ecumenica di Graz si è conclusa con tre documenti: un messaggio, un testo teologico e una racco-

mandazione alle chiese. Leggo solo un passaggio, in cui viene detto molto chiaramente: «Le donne sono state sfruttate, le donne sono licenziate per prime, le chiese devono impegnarsi perché ci sia un cambiamento strutturale nel mondo dell'economia e del lavoro per tutelare la loro dignità».

Che cosa ha reso possibile la redazione di queste frasi, sia nel primo testo sia nel secondo?

È stata la *Lobby*, un gruppo di pressione delle donne *credenti d'Europa* – il Forum ecumenico delle donne cristiane d'Europa – che ha lavorato per questo risultato, un risultato anche conquistato, perché esiste una *nuova cultura biblico-teologica* che ha permesso di *sottolineare* ciò che nei testi biblici c'è sempre stato, ma *sfuggiva* ad una sensibilità maschile. Il lavoro delle donne è sempre stato svalorizzato anche all'epoca di Gesù: nei testi ebraici il lavoro delle donne era *svalorizzato*, nei testi dell'impero romano non si parlava del lavoro delle donne. Era un dato di fatto, era scontato che l'uomo lavorasse e la donna rimanesse in casa.

Non spetta a me dire che cosa emerge dal Nuovo Testamento. Quante parabole, quante similitudini parlano del lavoro delle donne! Immagino questo giovane uomo, Gesù, che cammina per le strade della Galilea, che si ferma nelle case dei villaggi. Egli, sa, ad esempio, come le donne impastano il pane, sa come le donne mettono l'olio nella lucerna... Pensate con che amore, questo grande rivoluzionario della cultura, sapeva valorizzare il lavoro delle donne!

Si pensi ancora al passo nel quale Gesù – che è un uomo e sa quali sono i sì e i no – sgrida Marta. Lazzaro porta gli amici in casa; naturalmente Marta si allontana come faremmo tutte noi. Gesù, invece, la invita a restare: "Ci sono cose importanti e grandi da ascoltare". Qui potremmo appropriarci di questa scena e dire: "Caro marito, non mi puoi mandare a cucinare mentre si parla di politica".

Anche in questo terreno privilegiato della Bibbia, da secoli campo degli uomini, l'esegesi biblica e la teologia, viste con occhi, pensieri e sensibilità di donne, permettono di scoprire la ricchezza immensa, multiforme della Buona Novella anche sul tema del lavoro. Vedete che immenso, nuovo spazio di testimonianza si offre per tutte le chiese.

Quando i diversi, l'uomo e la donna, collaborano, allora possono arricchirsi reciprocamente.

Concludendo, in questo secolo – e se gli uomini vogliono renderci giustizia ce lo devono dire – noi donne abbiamo dimostrato un grande coraggio: siamo state capaci di cambiare le nostre abitudini, gli usi, le tradizioni, di scontrarci con le culture dominanti, perché abbiamo voluto ri-

vendicare la nostra dignità e la nostra responsabilità e non solo nella famiglia, pur importantissima, non solo nell'educazione dei figli altrettanto importante, ma nella società. Le donne hanno detto: «Non mi basta più l'ambito della famiglia, voglio entrare nella società perché anche qui io, che curo gli interessi come madre, come moglie, voglio dire la mia parola su come essa va strutturata».

Credo che gli uomini, i partiti, le chiese, le aziende, i sindacati – e dal Convegno penso scaturirà questo – devono avere il coraggio di accettare la sfida che le donne hanno lanciato loro dall'inizio del secolo, una sfida anche nel mondo del lavoro, per renderlo sempre più a misura di esseri umani di sesso maschile e femminile. Io appartengo ad una generazione che ha fatto tante battaglie, ma in questo momento mi sento un po' con l'acqua alla gola: ho paura che attraverso questi cambiamenti tutto torni indietro.

Ecco perché qui ed ora si gioca la credibilità dei credenti e delle chiese per una società alternativa a quella attuale.

NEI LUOGHI DEL CONFLITTO: DONNE COSTRUTTRICI DI PACE. UNA POLITICA INTERNAZIONALE DELLE DONNE

Luisa MORGANTINI*

La scrittrice Christa Wolf fa dire a Cassandra: «Tra uccidere e morire c'è una terza via, vivere»; è questa affermazione che molte donne hanno avuto in mente operando per la pace in questi ultimi drammatici anni. È una di queste esperienze che vorrei condividere con voi.

Nell'agosto del 1988, con sessantotto donne italiane, dopo vari lavori di preparazione, siamo andate a Gerusalemme, una città contesa, attraversata da conflitti che vedono due popoli – quello palestinese e quello israe-

* Laica, di nazionalità italiana.

Dal 1986 è responsabile del Dipartimento Relazioni Internazionali del Sindacato metalmeccanico FIM-CISL; rappresenta il Sindacato italiano nell'esecutivo della Federazione Europea dei Metalmeccanici (FEM) e nel Consiglio della Federazione Sindacale Mondiale dei Metalmeccanici (FISM).

Dal 1979 ha seguito molti progetti di solidarietà e cooperazione non governativa con il Nicaragua, il Brasile, il Sud-Africa, il Mozambico, l'Eritrea.

Dal 1982 si occupa di questioni riguardanti il Medio-Oriente e in modo specifico del conflitto Palestina-Israele. È stata molte volte in Israele e Palestina. Ha partecipato come relatrice a conferenze in Italia ed all'estero, trattando temi riguardanti la situazione dei Territori Occupati e il processo di pace.

Dal 1988 ha contribuito alla ricostruzione delle relazioni tra pacifisti israeliani e rappresentanti palestinesi, in particolare, con associazioni di donne israeliane e palestinesi e dei paesi del bacino del Mediterraneo (ex Jugoslavia, Albania, Algeria, Marocco, Tunisia).

Nel dicembre del 1995 ha ricevuto il *Premio per la Pace* dalle Donne per la pace e dalle "Donne in nero" israeliane.

Partecipa attivamente al network *The Jerusalem Link: a Joint venture for peace*, progetto realizzato con il contributo della Comunità Europea.

Ha seguito in qualità di osservatrice internazionale le elezioni in Sud-Africa, Nicaragua, Bosnia-Erzegovina, Albania, Palestina.

liano – vivere nella stessa città, eppure in modo così separato e in condizioni terribilmente diverse. Gerusalemme è una città divisa tra est e ovest. Non sono i muri a dividerla, ma le diverse condizioni di vita dei due popoli che la abitano: da una parte i palestinesi che subiscono l'occupazione militare israeliana dal 1967, dall'altra gli israeliani che occupano una parte di Gerusalemme, della Cisgiordania e di Gaza.

Un'occupazione militare che non è finita: gli accordi di pace, firmati ad Oslo e mostrati al mondo attraverso la simbolica stretta di mano tra Rabin e Arafat, non hanno sancito la sovranità del popolo palestinese sulla propria terra, ma una forma transitoria di autonomia sulle questioni amministrative; nessuna libertà nella politica estera, parziale autonomia sulla sicurezza. I confini sono ancora saldamente nelle mani dello Stato israeliano. I coloni israeliani, in contrasto con le regole internazionali, non solo permangono nei territori occupati, ma continuano ad occupare gli insediamenti e il governo continua a confiscare terra palestinese coltivata ad olivi ed agrumi. Siamo andate a Gerusalemme per incontrare le donne israeliane e palestinesi, per capire e intraprendere un percorso che ci vedesse protagoniste della costruzione della pace. Volevamo entrare in relazione con le donne palestinesi e israeliane che cercavano un dialogo e una soluzione non violenta al conflitto che lacera i due popoli, uscire dalla spirale della violenza e dell'odio. Nel documento che abbiamo scritto alla fine dell'incontro con le donne palestinesi, abbiamo detto che la pace non è il sogno di un mondo idilliaco e senza conflitti, è azione continua verso il cambiamento e la liberazione da ogni forma di oppressione e sfruttamento.

Rivisitare la parola pace

La pace si costruisce con fatica e impegno. Non è l'assenza del conflitto, ma la capacità di trovare soluzioni non violente ai conflitti. Noi, donne italiane, abbiamo avuto la consapevolezza di come in quei luoghi fosse difficile l'uso stesso della parola "pace", troppo spesso abusata e usata per significare vittoria, dominio e piani per la spartizione dei territori. Abbiamo allora rivisitato la parola pace, per dire che è capacità di mediazione, di riconciliazione, non solo assenza di guerra, ma pratica di giustizia e di libertà.

In questi anni il mio percorso individuale e collettivo si è misurato in alcuni luoghi di conflitto, oltre i confini ma anche entro i confini, con le

donne della ex-Jugoslavia, del Sud Africa, con le donne contro la mafia. Nell'agosto-settembre del 1995 a Pechino si è tenuta la Conferenza delle Nazioni Unite e dei movimenti, associazioni, gruppi, individui per "guardare il mondo con occhi di donna". Dall'Italia, al Forum delle donne, siamo andate in centocinquanta: la presenza delle donne di tutto il mondo era di 35.000. Un evento, anzi due eventi straordinari.

A Pechino, differenze e somiglianze

Andando a Pechino, volevo verificare, mettendomi in rete con tante altre donne, su come noi donne nel mondo operiamo per la pace, su come costruiamo relazioni, scambi e su come la nostra pratica di relazione sia già politica internazionale delle donne, una politica che le potenzia e pratica una diplomazia dal basso, che è altro dalla politica internazionale degli Stati.

Il *Forum* delle donne a Huariu, in questo senso, è stato un laboratorio straordinario: migliaia e migliaia di donne da tutto il mondo in una comune ricerca di libertà e liberazione, tutte con straordinarie esperienze di pratiche, lavori e sapere. Vi era una profonda differenza tra il Forum delle donne a Huariu e l'altro avvenimento di Pechino, la Conferenza governativa, anche se in alcuni momenti vi è stato un intreccio e una trasversalità di presenze: donne che hanno partecipato al *Forum* sono state presenti anche alla Conferenza governativa e viceversa, perché molte sono le donne che anche nei governi o nelle istituzioni hanno avuto e continuano ad avere esperienze di movimenti e in molti casi vi sono progetti comuni. Ma non v'è dubbio che, malgrado le differenze, ci sono stati due eventi che hanno reso visibile il grande percorso che le donne hanno fatto dalla conferenza di Nairobi. Le differenze erano però enormi circa il modo di affrontare i temi della guerra e della pace e i nodi dei conflitti e della prevenzione. Al *Forum* le donne hanno discusso su come lavorare per il disarmo, mettendo in crisi la produzione e il commercio delle armi, evidenziando la contraddizione di una società che, mentre parla di solidarietà e di pace, costruisce armi che servono alla distruzione e alla morte. Alla Conferenza governativa si parlava di porre fine alle guerre e alla violenza, ma nello stesso tempo molti dei governi rappresentati alla Conferenza erano essi stessi responsabili della pratica di violenza e di ingiustizia. Non c'è governo che pratichi una seria politica di riconversione al civile dell'industria bellica. Molte erano le parole comuni e comune era anche lo

slogan che veniva usato, "guardare il mondo con occhi di donna", costruire un nuovo ordine economico mondiale, ma diverse le interpretazioni e le analisi. L'ordine mondiale che esiste oggi è un ordine economico che vede crescere la povertà e le disuguaglianze tra nord-sud, nord-nord e sud-sud, un ordine mondiale che ha visto in questi anni la fine dei due blocchi contrapposti e la distensione tra le grandi potenze contemporaneamente alla crescita dei nazionalismi e delle guerre. Vi sono Governi che condividono la politica della Banca Mondiale che, con quella che chiamano politica di "aggiustamento strutturale," sta affamando popoli.

Malgrado le differenze, i movimenti delle donne sono però riusciti a permeare di sé molto di quello che è stato formulato nella piattaforma di azione, elaborata e adottata dalla Conferenza governativa e ciò manifesta la capacità che esse hanno nella società civile di incidere nelle istituzioni, perché non di mondo separato deve trattarsi, ma di una sovranità delle donne nel determinare le scelte non solo riguardanti la sfera della sessualità, ma dell'economia e della politica.

Relazione, scambio e solidarietà

Come dicevo all'inizio, vorrei parlarvi di un'esperienza, che è anche la mia, di relazioni con donne palestinesi e israeliane che ha avuto visibilità all'interno della Conferenza di Huariu ed è stata di una grande forza simbolica. La ricchezza di partecipazione e i temi discussi nel *Forum* toccavano questioni vitali ed ognuna di noi ha potuto gioire del clima generale. Non è stato possibile seguire tutti i lavori: ognuna di noi può dire della sua parte di nutrimento. Anche sui temi della pace era impossibile partecipare a tutte le iniziative. Le donne somale, filippine, burundesi, tibetane, kurde, bosniache, algerine, ognuna con propri workshop; e poi il disarmo, le armi nucleari, le violenze, i diritti alla pace, centinaia e centinaia di incontri e manifestazioni.

L'esperienza di relazioni tra donne palestinesi e israeliane ha avuto nel *Forum* visibilità e forza ed è diventata esempio per altre donne che vivono situazioni di conflitto e di guerra, come quelle sudanesi.

Per noi donne italiane il progetto collettivo di fare politica internazionale delle donne è iniziato da un appello lanciato da Elisabetta Donini sul *Manifesto* durante l'assedio di uno dei campi profughi palestinesi in Libano. Era il 1986 e nel campo di Bur El Baranji i palestinesi venivano massacrati dalle falangi armate dei cristiani libanesi alleati con gli israe-

liani. Le donne, nel campo assediato, sfidavano la morte cercando di uscire per trovare il cibo e le medicine. Dire basta, urlare il nostro orrore, non ci era sembrato sufficiente, volevamo fare qualcosa, costruire un campo di pace in Libano dove le donne delle diverse parti in guerra e del mondo potessero ritrovarsi insieme ed agire per portare la pace. Dopo diversi incontri in Italia, ai quali hanno partecipato donne libanesi, palestinesi, israeliane e italiane per verificare insieme la possibilità di realizzare il nostro progetto, abbiamo deciso di partire per il Libano. In Italia la discussione era stata molto sofferta; vi avevano partecipato donne con appartenenze e pratiche diverse: femministe, sindacaliste, pacifiste, attiviste nella solidarietà internazionale e altre.

Per alcune la proposta veniva vissuta come un'azione di solidarietà che non rientrava in una pratica femminista, per altre la solidarietà doveva essere il nostro punto di incontro, per altre ancora, e siamo quelle che hanno dato vita al progetto "Visitare luoghi difficili", si trattava di agire per tentare di uscire dalla violenza con una pratica di relazione, di solidarietà e scambio tra donne delle diverse parti del mondo, non sottraendoci alla solidarietà, ma praticandola nel riconoscimento delle disparità delle condizioni di vita.

Per il Libano siamo partite in cinque; non siamo riuscite nel nostro intento: troppe le rigidità e le contrapposizioni fra le donne delle diverse parti in guerra, troppe le nostre ingenuità. Non abbiamo desistito e abbiamo deciso di andare in Israele ed in Palestina, non più in cinque, ma in sessantotto. Promotrici di questo viaggio a Gerusalemme: la *Casa delle donne di Torino, il Centro Documentazione di Bologna e Donne dell'Associazione per la Pace*. Ed è stata un'esperienza straordinaria, non come l'avevamo pensata, ma più reale, che ci ha fatto rendere conto di quanto fosse difficile anche per le donne stesse essere costruttrici di pace e superare gli schieramenti.

Incontrarsi nelle disparità

Avremmo voluto discutere tutte insieme, palestinesi, israeliane, italiane, del percorso di autodeterminazione delle donne, delle nostre vite, della violenza, della salute e del lavoro. Lo abbiamo fatto in momenti diversi, prima con le palestinesi, poi con le israeliane e infine con un incontro informale a tre. La nostra proposta di un Seminario a tre non era stata accettata da tutte le associazioni e gruppi palestinesi, con la motivazione

che tra loro e le israeliane vi erano troppi squilibri di rappresentanza. Le palestinesi rappresentavano tutto il loro popolo ancora senza Stato, venivano da tutte le realtà sociali, professionali, politiche e portavano la loro unità nella lotta per l'autodeterminazione; le israeliane, d'altra parte, pur essendo "buone" e contrarie alla politica del loro Stato che uccide, reprime, deporta, rappresentavano una esigua minoranza e, quindi, non si potevano mettere sullo stesso piano due situazioni così diverse.

Tra donne palestinesi e israeliane avvenivano incontri in modo informale già da lungo tempo. Avevano cominciato cercando di conoscersi e di rompere gli stereotipi reciproci; di solito donne palestinesi attraversavano la linea verde e si recavano in casa di pacifiste israeliane per parlare delle loro condizioni sotto l'occupazione militare, a volte gruppi di donne israeliane si recavano nei territori occupati per portare la loro solidarietà. Era in quei tempi un'azione molto coraggiosa e di avanguardia, non era ancora la linea ufficiale dell'OLP e il governo israeliano osteggiava queste relazioni, incarcerando le/i palestinesi che si incontravano con le israeliane. Noi abbiamo conosciuto e incontrato queste donne; abbiamo visto la loro forza e la loro trasgressione. Abbiamo incontrato le donne palestinesi che creavano le strutture sociali del loro futuro Stato, molte con la consapevolezza che le loro conquiste potevano andare perdute nel momento della costruzione reale di uno Stato e che quindi erano determinate a non rifare la stessa esperienza delle donne algerine; molte altre convinte che la lotta per la liberazione delle donne potesse diventare evidente soltanto quando la lotta di popolo per l'indipendenza sarebbe finita. Erano donne che subivano ogni giorno la brutale repressione dell'occupazione: figli, mariti, fratelli, sorelle, loro stesse picchiate e incarcerate, le case distrutte. Donne come Nayla Ayesh che ha abortito sotto tortura.

E le donne israeliane femministe e pacifiste che rifiutavano la violenza e le barbarie del loro Stato, manifestando contro l'occupazione militare della Cisgiordania e Gaza, sfidando gli sputi, le accuse di essere traditrici del loro Paese e puttane degli arabi; donne e uomini urlavano, mentre, con il loro silenzio e vestite in nero, rivelavano la verità a quei fanatici che pensano che i palestinesi non esistono e che quella terra è degli ebrei per diritto divino.

Non posso dire qui tutta la ricchezza dei nostri incontri, della nostra conoscenza, posso però dire che per tutte le donne italiane che sono venute a Gerusalemme questa esperienza ha significato mutamento e coinvolgimento facendo diventare più vero il nostro essere cittadine del mondo, ma sono maturate anche riflessioni nuove sulla pace e sulla guerra, sul

rapporto tra donne, sul dolore, sulle difficoltà di stabilire rapporti e azioni comuni quando ad una delle parti sono negati i più immediati diritti umani. E sono sorti nuovi impulsi per continuare la nostra sfida: costruire una politica internazionale delle donne, superare confini, barriere e nazionalismi, pur essendo radicate nella nostra realtà.

Donne in Nero contro la Guerra

Non è stato un viaggio dimenticato. In questi anni in Italia molte delle sessantottine sono state protagoniste di nuove iniziative nei luoghi della ex-Jugoslavia, in Algeria, in Italia, e molte hanno dato continuità alle relazioni con le donne palestinesi e israeliane. Donne palestinesi e israeliane sono venute in Italia per far conoscere la realtà e mantenere i fili della solidarietà. I tre gruppi promotori o donne singole hanno dato vita a diversi progetti a seconda delle loro caratteristiche: dall'adozione a distanza di bambine palestinesi della casa delle Donne di Torino, al *Women's Affair* di Nablus del Centro di Bologna, alla campagna per gli asili nido, all'impegno per la liberazione delle detenute politiche palestinesi, all'organizzazione dei viaggi in Italia delle donne palestinesi e israeliane, al sostegno ai progetti dei Comitati delle Donne e del *Jerusalem link* da parte dell'Associazione per la Pace.

E sono state le donne dell'Associazione per la Pace a dare vita alle Donne in Nero in Italia. All'inizio, dopo il ritorno da Gerusalemme, il senso era quello di dare visibilità e voce alle donne israeliane e palestinesi contro l'occupazione militare. Poi, durante la guerra del Golfo, il nostro essere vestite di nero e in silenzio era divenuto protesta contro la guerra e contro il nostro governo che vi partecipava bombardando Bassora. In quel momento mi sono sentita più vicina alle donne in nero israeliane: anche noi potevamo essere considerate complici del nostro governo per una guerra che avrebbe potuto e dovuto essere evitata.

Le donne in nero sono state contagiose; in diverse parti del mondo le donne hanno assunto la simbologia e la forma di quella manifestazione contro la guerra, contro la violenza. Ed è fantastica questa circolarità. Noi donne in nero italiane nel '91 abbiamo partecipato alla catena umana a Sarajevo ed abbiamo incontrato donne delle diverse etnie della ex-Jugoslavia per concertare azioni e riflessioni comuni contro la guerra. È con loro che continuiamo gli incontri e i progetti di solidarietà verso le donne e le profughe. È così che a Belgrado hanno fondato le donne in ne-

ro, che, dal 1991, manifestano ogni settimana vestite di nero contro la guerra e i nazionalismi. A Pechino se n'è vista l'ampiezza, una manifestazione impressionante promossa dalle donne in nero indiane e alla quale abbiamo partecipato in più di mille. Tra le testimonianze, oltre a quelle della palestinese, dell'israeliana, della ex-jugoslava, indiana e mia, la più commovente fu quella di una donna di "conforto" coreana (che il governo giapponese nella seconda guerra mondiale costringeva a servire sessualmente i soldati al fronte). A Pechino la loro presenza è stata molto significativa; pervicacemente, dalla fine della guerra, ormai da cinquant'anni, esse continuano a chiedere giustizia al governo giapponese.

Per una politica internazionale delle donne

Nella costruzione di una politica internazionale delle donne, la visibilità di quelle palestinesi ed israeliane è stata significativa. In questi anni molte cose sono cambiate a Gerusalemme. Le relazioni tra donne delle due parti si sono rafforzate e per alcuni aspetti anche formalizzate. Grazie anche all'attività di due donne "prominenti" belghe, la Comunità Europea ha finanziato nel 1989 a Bruxelles una conferenza di donne palestinesi e israeliane, alla quale hanno partecipato esponenti di movimenti, ma anche rappresentanti politiche dei due popoli, come Hanan Hashrawi e Shulamit Aloni. La conferenza aveva per titolo: "Le donne osano la pace". Questo primo incontro era stato molto tormentato e difficile; si era nel pieno dell'*intifada* e nel novembre dell' '88 ad Algeri il consiglio nazionale palestinese aveva votato la fondazione dello Stato di Palestina; per alcune donne israeliane che, pur erano nel dialogo, non era ancora matura la scelta, che hanno fatto successivamente, di riconoscere l'OLP e la coesistenza di due popoli e due Stati.

C'è voluta un'altra Conferenza e poi le relazioni informali a fare decidere la costituzione del *Jerusalem Link* che è il coordinamento tra le donne palestinesi ed israeliane, le cui attività non riguardano soltanto le azioni per la pace, ma la promozione, all'interno delle rispettive società, di iniziative per l'affermazione di una *leadership* di donne. Per questo si sono creati due centri, uno a Gerusalemme Est e l'altro a Gerusalemme Ovest. Il valore che le donne danno a questi due centri va oltre la pratica del genere e diviene fortemente simbolico anche per la soluzione del conflitto tra i due popoli, per quel che riguarda Gerusalemme, che Israele considera capitale indivisibile del suo Stato, mentre i palestinesi rivendi-

cano per il loro Stato non tutta Gerusalemme, ma la parte Est, che è palestinese. Ed è questa esperienza che è stata discussa a Pechino, un percorso così difficile, ma che ha reso le donne protagoniste, un evento a cui le donne italiane hanno contribuito e che io ho avuto il privilegio di seguire passo dopo passo, essendo stata invitata agli incontri di Bruxelles e poi a Gerusalemme.

Non è semplice però per le donne palestinesi e israeliane mantenere i loro rapporti e costruire relazioni di pace; non c'è una situazione paritaria, la Palestina non è libera, i soldati e i coloni sparano e uccidono ancora, la terra viene confiscata, migliaia di palestinesi sono ancora nelle carceri e, per quanto da quasi un anno gli estremisti del braccio armato di Hamas non abbiano più fatto attentati, il pericolo è sempre presente. E ogni volta che succedono tragedie di questo tipo i rapporti tra le donne subiscono dei rallentamenti. Ho assistito diverse volte a mutamenti e interruzioni dei rapporti tra di loro. Ricordo una volta in cui, in uno dei loro viaggi in Italia, mentre con la donna israeliana e palestinese stavamo a casa mia, telefonarono dalla Palestina per informarci dell'assassinio da parte di un colono di due ragazzi palestinesi, uno dei quali amico di una mia ospite. Da quel momento Amineh non riuscì a parlare con Dita, che era peraltro rimasta sconvolta dalla notizia. Si era creato gelo, eppure Amineh mi diceva che razionalmente capiva che la responsabilità non era di Dita, ma non riusciva a superare l'idea che la persona che le stava di fronte fosse israeliana. A volte lo sforzo che le palestinesi devono fare è anche di sentir nominare come israeliane città che prima del '48 erano abitate da loro; nelle case dove erano nati i loro genitori, o loro stesse, ora abitavano ebrei arrivati da qualche paese lontano, mentre loro erano cresciute magari in un campo profughi. Un grande solco è stato scavato durante la Guerra del Golfo, quando alcune donne pacifiste israeliane accusarono le palestinesi di sostenere Saddam Hussein che tirava gli Scud su Tel Aviv e le palestinesi, rinchiuse per giorni e giorni per il coprifuoco imposto dal governo israeliano, pagavano per responsabilità non loro. Poi i fili del dialogo sono ripresi e i loro rapporti sono più solidi; credo che sia cresciuta la nostra capacità, come donne, di costruire relazioni ed avere pratica e visioni di un mondo che deve trovare il modo di esistere senza guerre e soprusi.

Ne vale la pena

Difficile sfida la nostra, quando ogni giorno si vedono conflitti e guerre, ma ne vale la pena. Vale la pena praticare una politica di relazioni e di "attenzione", agendo e mediando i conflitti senza rimuoverli, ma con la volontà di trovare soluzioni non violente. Non è di tutte le donne questa sfida, molte donne sono complici, o passive o attive, in una politica di violenza. Noi però stiamo cercando la strada e in questo percorso ci ritroviamo in tante, non soltanto nei luoghi del conflitto "oltre i confini", ma anche da noi in Italia, nelle relazioni con le "Donne contro la mafia" e, dopo Pechino, quando abbiamo cominciato a lavorare insieme con "Donne migranti e donne native", perché vogliamo abitare un mondo dove si faccia il possibile e l'impossibile per il riconoscimento delle differenze, per la giustizia e la libertà. In questa strada le donne dell'"Associazione per la Pace" camminano insieme a quelle donne e a quegli uomini che abitano il mondo con amore e non con violenza.

RELAZIONI

ORGANIZZAZIONE DEL LAVORO, USO DEL TEMPO LIBERO E PROSPETTIVE DI CIVILTÀ

Stefano ZAMAGNI*

1. Ho riflettuto a lungo sul modo di calibrare il mio intervento all'interno del tema che è alla base dei lavori del presente Convegno.

Che cosa ha da dire l'economia come disciplina scientifica sul tema del Convegno «*Donna e umanizzazione della cultura alle soglie del terzo millennio. La via dell'educazione*»? Dopo attenta riflessione, ho pensato che l'economia, non intesa in senso tecnicistico, ma come substrato culturale, ha dei messaggi molto forti nei confronti di tale argomento. Introduco pertanto la mia esposizione enunciando la tesi che svolgerò, sia pure

* Laico, di nazionalità italiana.

Professore ordinario di *Economia Politica* presso la Facoltà di Economia dell'Università di Bologna. È stato Preside della medesima Facoltà dal 1993 al 1996.

Dal 1989 è membro dell'*Executive Committee* della "*International Economic Association*" e membro del Comitato Scientifico di *Economia Politica; Ricerche Economiche; Journal of International and Comparative Economics; Italian Economic Papers; Ecomics and Philosophy; Journal of Economic Methodology*.

Dal 1990 è membro del Comitato Scientifico delle Fondazioni: E. Mattei (Milano); Lanza (Padova); dell'Ente L. Einaudi (Roma); dell'Istituto L. Luzzatti (Roma); della Fondazione Rosselli (Torino); delle Settimane Sociali dei Cattolici italiani (Roma); dell'Istituto Internazionale J. Maritain (Roma).

Dal 1997 è membro dell'*Advisory Board di EIPE* (Erasmus Institute for Philosophy and Economics) di Rotterdam.

Ha ricevuto diverse onorificenze e riconoscimenti.

Tra le ultime pubblicazioni: *Economia e etica*, Roma, AVE 1994; *Globalizzare l'economia*, Firenze, Ponte alle Grazie 1996; *Microeconomia*, Bologna, Il Mulino 1997.

È autore di molti saggi pubblicati su riviste italiane (40) e straniere (24) riguardanti temi di teoria microeconomica, epistemologia economica, economia pubblica, teoria della crescita.

brevemente: la possibilità di ulteriori progressi, oggi, sulla via di un'autentica parità, o, se vogliamo, del superamento del problema uomo/donna, richiede uno specifico sforzo a livello propriamente culturale, esige un investimento specifico in cultura.

Giustamente il sottotitolo del Convegno parla di "via dell'educazione" perché le difficoltà nel raggiungere ulteriori progressi nella direzione che ho indicato, non sono dovute tanto alla mancanza di risorse materiali, finanziarie o genericamente economiche né a ragioni di natura tecnica riguardanti la struttura produttiva. Queste due "*rationes*" nei paesi cosiddetti avanzati, fino ad un recente passato, sono state veri impedimenti all'autentica parità uomo/donna, e continuano ad esserlo nei paesi cosiddetti in via di sviluppo.

Di fatto, la società fordista è essenzialmente una società maschilista perché nel suo modo di organizzare l'attività produttiva in senso lato dà alla donna un ruolo necessariamente residuale. Il sistema di fabbrica ha rappresentato storicamente il momento forte dell'affermazione del maschilismo, sia per ragioni fisiche, sia e soprattutto perché il sistema di fabbrica ha separato il luogo del lavoro dalla famiglia, dalla casa. Occorreva che qualcuno rimanesse in casa e allora questi non poteva che essere la donna. Quindi, l'organizzazione della produzione e, in generale, della vita sociale non è neutrale, rispetto al problema qui in discussione, come spesso si sente ancora dire, perché, se si organizza la produzione secondo il modello fordista, è inevitabile che si venga ad affermare la centralità del maschio rispetto alla femmina, con tutte le conseguenze che ne derivano sul piano sociale, culturale, pedagogico, ecc. A me sembra che questo appartenga, almeno per il mondo occidentale, al passato recente.

Oggi la radice delle nostre inadeguatezze e delle nostre lentezze nel superamento di antiche dicotomie non è più su questo fronte; piuttosto penso sia di natura prettamente culturale. Ritengo cioè che essa sia dovuta alla prevalenza di un'antropologia individualistica, in particolare alla metodologia individualistica che a livello scientifico domina nelle nostre discipline sociali, dall'economia, alla sociologia, alla psicologia, ecc. Ritengo pertanto che, se vogliamo compiere un balzo in avanti e non accontentarci di un mero mutamento incrementale, occorra intaccare l'antropologia individualistica e specialmente la metodologia individualistica che da essa discende. Diversamente, non otterremo che progressi molto modesti. Potremo redigere tante nuove leggi sulla parità uomo/ donna, potremo trovare nuovi schemi di incentivo a livello economico, ma se non intacchiamo a livello culturale questo assunto di base, non ci sarà

nulla da fare.

Per dare rilevanza pratica a questa tesi renderò esplicito, per paradossale che ciò possa sembrare, come l'impianto individualista abbia generato due tendenze eguali e contrarie al tempo stesso. Da un lato vi è la tendenza che vede la donna ingabbiata nella possessiva libertà di autodeterminazione, una libertà declinata prevalentemente sulla dimensione sessuale; dall'altro la donna è rinchiusa in casa e ingabbiata nella sola dimensione della maternità. Queste posizioni polari, che hanno generato implicazioni anche sul piano politico, sono entrambe figlie della medesima matrice culturale individualistica, la quale, in certe fasi storiche, ha concorso a diffondere il convincimento secondo cui la donna, per liberarsi, deve autodeterminarsi soprattutto sul piano sessuale. In altre fasi o contesti storici, la donna è invece vista *sub specie* della maternità, assunta come unica ed esclusiva dimensione della femminilità. Sono dell'avviso che esistano oggi le condizioni, per così dire strutturali, che ci consentano di muovere un passo in avanti per arrivare ad intaccare il punto di partenza.

I dati che ci fornisce l'Istituto Centrale di Statistica per il 1995 ci dicono che, in Italia, le donne che lavorano rappresentano il 36,4% della popolazione femminile di età compresa tra i 15 e i 64 anni, l'età considerata lavorativa. Questo stesso dato trent'anni fa era meno di un terzo. Le casalinghe oggi sono 9.000.000, delle quali l'80% vive con il *partner*, il 58% ha solo la licenza elementare o nessun titolo di studio, il 54% ha oltre i 45 anni di età. Soprattutto interessante è sapere che in Italia, nel 1995, 1.900.000 donne hanno rinunciato al lavoro prima dei 35 anni per il matrimonio, i figli e la famiglia. Un dato ancora più eloquente è che il 44% delle donne sono prive di titolo di studio, mentre solo il 33% degli uomini è privo di titolo di studio o di licenza elementare. Però, se consideriamo la fascia di età tra i 20 e i 29 anni, i cosiddetti/e ventenni, osserviamo che le diplomate in Italia sono il 42,6%, mentre i diplomati sono il 38,9%. Quindi, ancora oggi, in Italia, le donne prive del titolo di studio sono in maggioranza, ma se consideriamo la fascia dei/delle ventenni (l'ultima generazione), vediamo che il rapporto si inverte: le diplomate sono più dei diplomati e, con riferimento alla stessa fascia di età, il flusso delle laureate ha superato quello dei laureati. E quel che più conta, la *performance* accademica delle ragazze è superiore a quella dei ragazzi, il che lascia presagire una inversione, nel corso del prossimo decennio, dei ruoli dirigenziali nei diversi luoghi di lavoro. Questo è un dato estremamente significativo che va a rafforzare la prima parte della mia tesi, ossia che le

difficoltà nell'avanzamento sulla via della parità non sono di natura economica, legate cioè alle risorse o alle impossibilità di fatto. Analogo è il discorso per l'imprenditoria femminile. Dal 1980 ad oggi, le donne professioniste e imprenditrici sono passate dal 3,6% al 7,2%: in 15 anni la percentuale è raddoppiata.

Un'altra verifica empirica della prima parte della mia tesi ci viene da un libro pubblicato recentemente in America da un'economista sociologa, A. Hallbrooke, non ancora tradotto in italiano: *L'inciampo del tempo quando il lavoro diventa casa e la casa diventa lavoro*. In questa ricerca empirica l'autrice riprende un precedente lavoro di una economista di Harvad, Julien Schor, la quale già nel 1993 aveva scoperto che l'americano medio lavorava un mese in più all'anno dell'americano medio di venticinque anni prima, e questo aumento era dovuto al contributo delle donne.

Nel libro citato, l'autrice si domanda perché oggi le donne sempre più vogliono lavorare e star fuori di casa. Emerge che non è tanto per ragioni di denaro che ciò accade, ma per il fatto che la casa e la famiglia non sono più il luogo dei sentimenti, mentre lo è il luogo di lavoro ove s'intrecciano relazioni, si pratica solidarietà, si fa sport, e così via. Questo libro sta facendo discutere negli Stati Uniti perché, ad esempio, le associazioni in difesa della famiglia hanno accusato questa ricerca di voler distruggere la famiglia e i valori familiari. Comunque, esso segnala come la tendenza verso la pari opportunità intesa in senso concreto stia già producendo in America e, ovviamente, anche in Europa, degli effetti perversi.

In sociologia un effetto si dice *perverso* quando un'azione, che è motivata da una certa intenzione, produce un risultato o un effetto contrario all'intenzione medesima. Questo è un tipico esempio di effetto perverso dell'interazione sociale, perché mette in evidenza come oggi tutta una serie di disposizioni e di politiche per la pari opportunità in senso lato tenda a stravolgere il nesso profondo del modo di rapportarsi dell'essere umano, maschio e femmina, rispetto al lavoro.

In buona sostanza, il problema della parità non è più un problema né di mancanza di risorse né di struttura organizzativa, perché la struttura organizzativa del postfordismo è tale per cui, quasi in nessuna attività lavorativa, si può ragionevolmente affermare che ci sia una superiorità del maschio rispetto alla femmina. Le nuove tecnologie dell'informatizzazione e della comunicazione hanno portato alla conclusione che nelle attività lavorative in nessun profilo professionale si può onestamente attestare una superiorità del maschio rispetto alla femmina. Un altro dato che

ho trovato interessante è che il lavoro autonomo femminile in Italia risulta del 16%, mentre in Europa è del 10%, il che vuol dire che in Italia sono più le donne che fanno lavoro autonomo, o sotto forma di imprenditrici o di prestatrici di servizi vari.

La conclusione che traggo da quanto precede è che dobbiamo fare lo sforzo di andare oltre il discorso delle pari opportunità. Infatti, se non intacchiamo la matrice generatrice dei vari effetti perversi, potremmo arrivare a veri e propri snaturamenti, con il risultato che non solo la donna non avanzerebbe ulteriormente in dignità, ma ne risentirebbe l'intero assetto della società. In alcune pagine dell'interessante libro sopra ricordato, viene descritto l'*identikit* della donna americana media che lavora: costei, quando torna dall'ufficio, impreca per aver messo al mondo i figli, perché questi vogliono sapere dalla mamma cosa ha fatto durante la giornata ed essa reagisce con risposte che manifestano tensioni. Questa è una società disumanizzante e sfido chiunque a dire che rappresenta un avanzamento di civiltà.

2. In che senso l'antropologia individualistica è responsabile di questo stato di cose? Per rispondere, consideriamo che nel liberalismo ci sono due tendenze: quella *individualista* e quella *personalista*.

In quella *individualista*, il punto di partenza del discorso è l'individuo. Letteralmente ed etimologicamente *individuo* vuol dire un ente che non può essere ulteriormente diviso, una sorta di atomo, o meglio, di particella elementare della fisica di oggi. In questa prospettiva si dice che un individuo è portatore di diritti nella misura in cui è in grado di gestire i propri diritti o di contrattare con altri individui i propri interessi; se non ha tale capacità l'individuo può venir rappresentato da qualcun altro, da un qualche delegato che curi i suoi interessi. Sul versante della filosofia politica, il neo-contrattualismo, nella versione di J. Rawls e di D. Gauthier, costituisce la traduzione pratica di tale concezione.

Anche in Italia c'è una parte della sinistra che ha sempre visto nel neo-contrattualismo la frontiera dell'avanzamento sul piano dei diritti, senza rendersi conto, se non assai recentemente, che il neo-contrattualismo ha un fondamento individualistico.

In che senso allora l'impostazione individualistica è servita ad affermare la centralità del maschio sulla donna? Per una ragione semplicissima: il portatore di diritti è – come si è appena ricordato – il soggetto che è in grado di tutelare e di difendere i propri interessi. Ora, nella realtà storica delle nostre società, per le ben note ragioni, solo il maschio è stato in

grado di tutelate (o di farsi rappresentare nella tutela da) i propri interessi. Col risultato che in maniera quasi sottile è transitata la concezione dell'individuo con connotazioni e proprietà prettamente maschili. Il fatto che nella grammatica l'*individuo* sia un sostantivo maschile la dice lunga. Non esiste *la individua*. Non è una sottolineatura di poco conto. (*Persona* è invece declinato al femminile; non esiste il maschile di persona). Se allora si afferma che portatore di diritti è il soggetto in grado di difendere o di negoziare i propri interessi, poiché storicamente chi ha avuto queste capacità è il maschio, si ottiene che l'individuo s'identifica col maschio, il quale deve farsi carico di rappresentare gli interessi dell'altro soggetto, ossia della donna. Così si è affermata e razionalizzata l'idea che, nella famiglia, il capo è il padre. Per troppo tempo il diritto di famiglia, nel nostro come in altri paesi, è andato avanti su una base concettuale del genere.

Per tanto tempo si è andati avanti cercando di modificare questo assetto partendo però dall'ultimo anello della catena e non dal primo, cioè cercando di correggere le deviazioni. Le varie politiche delle pari opportunità, se si leggono in filigrana, hanno avuto il significato di tamponare le falle più vistose. Per questo ritengo necessario, e quanto mai urgente, il progetto di avviare un vasto fronte di riflessione vòlto ad intaccare l'assunto individualistico. La prospettiva che trovo percorribile, oltre che più convincente, è quella del paradigma della reciprocità: bisogna trovare i modi per sostituire al paradigma individualistico quello della reciprocità.

Prendo le mosse dal volume secondo della *Teodrammatica* di H.U. Von Balthasar, un testo molto interessante e stimolante in cui si afferma che la reciprocità uomo/donna può essere considerata come il caso paradigmatico del perenne carattere comunitario dell'uomo, dove uomo sta qui per essere umano. Si noti subito che questo implica che l'individuo non è tutto l'uomo. Può sembrare uno *slogan*, ma non lo è. Infatti, accettando un tale punto di partenza, si arriva a riscrivere quasi tutti i libri, quelli di economia sicuramente, ma anche di sociologia, di psicologia sociale, ecc. Affermare che l'individuo non è tutto l'uomo, non significa affatto negare che c'è in ognuno di noi una componente di individualismo, ma solo che l'individuo non esaurisce tutto l'uomo. Ho trovato assai cogente un brano di Papa Giovanni Paolo II in cui si dice che l'uomo non può esistere da solo, ma può esistere solo come unità dei due e quindi in relazione all'altra persona umana. Essere persona ad immagine e somiglianza di Dio comporta quindi esistere in relazione, in rapporto all'altro. "Essere persona": non avrebbe senso dire "essere individuo" perché

l'individuo non ha bisogno di essere in relazione.[1] (La scienza economica è piena zeppa di teorie basate sul comportamento dell'individuo isolato, alla Robinson Crusoè, ma si tratta di teorie che non fanno presa sulla realtà perché non la interpretano, ne sono solo una mistificazione).

La domanda può essere riproposta in questi termini: che significa raccogliere la sfida dell'antropologia della reciprocità tra uomo e donna per i vari ambiti di studio cui siamo interessati, quali quello della famiglia, del lavoro, della politica, della chiesa e dell'economia? Il paradigma della reciprocità ha come punto fermo l'idea che l'essere umano è *un* rapporto e non semplicemente che è *in* rapporto. Anche gli individualisti di stretta osservanza ammettono l'esistenza di rapporti; diversamente non sarebbero possibili nemmeno le relazioni di scambio sul mercato. Però, un conto è dire che l'essere è *in rapporto* con altri, un altro è dire che l'essere *è un rapporto*, ossia che posso pensare il mio "io" soltanto in quanto riesco a pensarmi rapportato a un "tu". La persona è una maschera – secondo l'etimo greco – che acquista il proprio significato solo in quanto un *altro* la può guardare. L'essere umano è persona. Come si esprime M. Cacciari: «L'individualità totale non è forse già naufragata e individualità idiota?».[2]

Quali implicazioni comporta il partire da questo presupposto su un piano come quello dell'economia? Che cosa vuol dire prendere seriamente il paradigma della reciprocità? Che implicazioni produce sul versante delle relazioni economiche?

Prima di rispondere, è bene si precisi, in termini pratici, che cosa si intende per reciprocità. Il modo più immediato è quello di differenziare la *relazione di reciprocità* dalla *relazione di scambio* e dalla *relazione di dono*. Le relazioni tra esseri umani sono di vario tipo: ci sono le relazioni di scambio, quali quelle che si svolgono sul mercato, e quelle di dono, quali quelle di filantropia. Bisogna trovare l'elemento caratterizzante la relazione di reciprocità rispetto a questi due altri tipi.

Nella relazione di scambio i termini della permuta sono equivalenti: ti do la mia casa e tu mi dai l'equivalente in valore e, solo dopo che c'è stato fra noi l'accordo sui termini del contratto, cioè sul prezzo relativo, avviene il trasferimento del diritto di proprietà. Nella relazione di dono, invece, vi è un movimento unidirezionale perché c'è un soggetto "A" che dona liberamente qualcosa a "B" senza essere a ciò coartato e lo fa o perché lo ritiene in situazione di bisogno o per altro motivo.

[1] Cf *Mulieris dignitatem* 6-7.
[2] CACCIARI M, *Arcipelago*, Milano, Adelphi 1997, 31.

La relazione di reciprocità si colloca tra le due relazioni precedenti. È bidirezionale come la relazione di scambio e, in quanto tale, è diversa dal dono. D'altro canto si differenzia da esso perché chi per primo dà qualcosa, deve mettere colui o colei che riceve nelle condizioni di reciprocare. Questo, soprattutto per un credente, ha delle implicazioni. Siamo stati abituati a pensare che se doniamo assolviamo appieno ai nostri doveri di umanità o solidarietà. Non penso sia sufficiente. Donare è troppo poco. L'esperto di teologia ci dice che Gesù ci ha insegnato che non basta donare nel senso della filantropia. Basilio di Cesarea scrive: «Imita la terra, o uomo, e porta frutti a sua somiglianza. Essa produce frutti non per vantaggio proprio bensì in tuo servizio. Tu, invece, qualunque frutto di beneficenza mostrerai, lo raccogli per te stesso dato che il merito delle opere buone si riversa sui donatori».[3] Ecco perché dare è necessario, ma non sufficiente. Bisogna anche mettere nelle condizioni di restituire coloro che da me hanno ricevuto, di reciprocare, non necessariamente a me, ma ad altri. Ciò è importante perché crea libertà; una donazione che non genera nell'altro reciprocazione tende ad umiliare chi riceve.

Ho trovato in Seneca, nelle *Lettere a Lucilio*, un brano molto illuminante. Lo scrittore, a proposito della ingratitudine, scrive: «A volte ricambiamo benefici con offese e la causa principale della ingratitudine è il non aver potuto mostrare abbastanza gratitudine. La pazzia umana è arrivata al punto che fare grandi favori a qualcuno diventa pericolosissimo. Costui, infatti, poiché ritiene vergognoso non ricambiare, vorrebbe togliere di mezzo il suo creditore. Non c'è odio più funesto di quello che nasce dalla vergogna di aver tradito un beneficio» (*Lettera* 81). Chi pratica la reciprocità non si accontenta di dare, ma opera affinché chi riceve sia posto nella condizione di reciprocare, così da annullare, in lui o in lei, quel sentimento di vergogna che, come dice Seneca, può condurre all'odio più funesto.

Tante politiche di cooperazione, in favore dei Paesi in via di sviluppo, ai poveri o alle regioni del nostro Mezzogiorno, sono censurabili sotto questo aspetto. Abbiamo umiliato quei cittadini, perché chi mandava quei soldi non si era posto il problema che non era sufficiente dare, ma bisognava anche consentire a quella gente di volare con le proprie ali, cioè di reciprocare. Se, invece, nel fare del bene si umilia, nel senso che si fa pesare il dono, chi riceve odierà o, addirittura, scatenerà una guerra, come la storia documenta.

[3] DI CESAREA B., *Il buon uso delle ricchezze*, Piacenza, Berti 1995.

La cultura della reciprocità è più robusta della cultura del dono. Il dono di cui parla l'Evangelo è sempre declinato nel senso della reciprocità, è un dono che non umilia perché dà la possibilità di reciprocare, non nel senso dello scambio di equivalenti, perché sarebbe una relazione di mercato, ma nelle forme che l'intelligenza pratica e le condizioni storiche dettano momento per momento.

3. Che implicazioni comporta prendere seriamente la cultura della reciprocità sul fronte delle questioni propriamente economiche? Mi limito a indicarne quattro.

Assumere questo punto di vista significa che le politiche delle pari opportunità, che tendono a riservare quote alle donne, non possono essere accettate perché sono politiche di tipo individualistico, tendono ad umiliare, quindi a produrre effetti perversi. Dire che il 30% dei dirigenti deve essere donna, che il 40% dei posti in un certo ambito è riservato alle donne, anche se fatto in buona fede, è un errore che prima o poi si pagherà, perché creare delle nicchie di protezione è togliere dignità. Innanzitutto perché la donna che beneficerà di provvedimenti del genere mai saprà se l'ha ottenuto per suo merito o perché rientrava nella corsia privilegiata, ma soprattutto perché in tal modo si tende a eliminare la possibilità di applicare alle donne i canoni della competizione. Oltre all'aspetto dell'umiliazione, la politica delle quote è pericolosa perché viene di fatto a codificare nella cultura di un paese che coloro che sono in grado di competere sono solo i maschi e non le donne. Questa è una forma di segregazione per certi aspetti più grave di quella razziale, perché di genere.

Una seconda è quella di accelerare il processo di transizione dalla politica del posto fisso di lavoro alla politica delle attività lavorative. Se continuiamo ad andare avanti assecondando politiche che tendono a privilegiare il posto fisso di lavoro, facciamo – anche se in buona fede, ma la buona fede non fa sempre la fede buona – una politica maschilista perché, nel caso di alternativa, sarà sempre l'uomo ad ottenere il posto fisso di lavoro. Invece, se diciamo che la società post-fordista non può più basarsi sul posto fisso di lavoro, che occorre muovere verso una società delle attività lavorative, dove il lavoro finalmente recuperi il suo fondamento (quello su cui da tempo insiste la dottrina sociale della Chiesa) allora, non è più vero che bisogna offrire l'attività lavorativa al maschio, in quanto questa la si dà a quel soggetto, uomo o donna, che è più capace di compierla. E noi oggi sappiamo che in gran parte delle attività lavorative la donna è più brava dell'uomo.

Da qui deriva una terza implicazione. Partire dal paradigma della reciprocità significa mutare la prospettiva anche a livello politico-economico. Prossimamente il Governo Italiano presenterà un disegno di legge intitolato "Norme per sostenere la paternità, la maternità e per armonizzare i tempi di lavoro, di cura e della famiglia" al quale anch'io ho dato il mio contributo. Nell'articolo 1 per la prima volta in Italia si introduce l'istituto dei congedi parentali. Si legge: «Entrambi i genitori hanno diritto individualmente, salvo preavviso, di assentarsi dal lavoro per un periodo, cumulativamente non superiore a dieci mesi, entro i primi otto anni di vita del bambino, nelle modalità seguenti, ecc.». Se questo provvedimento passerà, come mi auguro, costituirà un esempio concreto di che cosa vuol dire prendere in seria considerazione la reciprocità. Qui, per la prima volta, si introduce l'idea che l'educazione dei figli è un dovere dei genitori e soprattutto è un'attività paritetica di padre e madre, quanto a dire che non è vero che la madre è più brava del padre nell'educazione dei figli. I figli hanno bisogno dell'uno e dell'altro. Guardiamo i fatti e vediamo: anche a livello educativo non si può dire che per i primi anni, la più importante è la madre. Anche in questo periodo il bambino ha bisogno di entrambi i genitori. Recepire questo punto di vista vuol dire produrre disegni di legge adeguati.

Un'ultima implicazione. Accogliere il punto di vista della reciprocità vuol dire accelerare il processo di creazione di una sfera di economia civile, cioè il discorso del *non profit*. L'economia civile o le organizzazioni *non profit* che cos'hanno nel loro DNA? Che cos'è il loro specifico?

Le varie organizzazioni del "non profit" (cooperative sociali, associazioni, fondazioni, comitati, quelli che in inglese si chiamano i sistemi di scambio locali) diffondono con i fatti la cultura della reciprocità.

Se si crede al punto di partenza, bisogna fare in modo che vengano promulgate leggi che valorizzino e consentano la fioritura, in senso aristotelico, di queste espressioni dell'economia civile, delle organizzazioni *non profit*. La legge, attorno alla quale ho lavorato negli ultimi due anni, ha esattamente questo marchio, anche se presenta dei difetti, perché di perfetto non c'è nulla. La sua filosofia comunque è questa, ed è questa anche la ragione per cui ho trovato molte difficoltà. Chiaramente un'economia civile, così concepita, dà la possibilità concreta, non astratta, dal punto di vista finanziario, fiscale, tributario ecc. di realizzare forme di organizzazione e di produzione di beni, e soprattutto di servizi alla persona, ispirate alla logica della reciprocità e non alla logica dello scambio di equivalenti. La logica del dono non deve scomparire, continuerà sempre,

però non basta, bisogna andare avanti, per la ragione che si diceva poco sopra.

Chiudo con una considerazione generale. Dare senza perdere e prendere senza togliere, può sembrare la quadratura del cerchio, qualcosa d'impossibile. Eppure la cultura dell'individualismo ci ha abituato a pensare che se io dò perdo e se prendo tolgo. Ma non è vero. È infatti dimostrabile con i fatti che è possibile dare senza perdere e soprattutto è possibile prendere senza togliere. Questo è il senso della reciprocità.

Trovare il modo concreto, attraverso l'educazione e le opere, di mostrare che delle forme di organizzazione economiche e sociali basate su questo principio possono funzionare e rispondere alle esigenze della gente, vale a rigenerare il senso della speranza, quella speranza che deriva dal fatto che noi sappiamo che il nostro bene, la nostra salvezza, non è qualcosa né di deterministico né d'impossibile perché, se così fosse, ci sarebbe posto solo per una certezza: quella del nichilismo. Ma un cristiano non potrà mai accettare una prospettiva del genere.

Le antropologie contemporanee

Punto di vista filosofico

VOLTO DI DONNA.
IL FEMMINILE FRA DIFFERENZA E RECIPROCITÀ

Virgilio MELCHIORRE*

Il nostro è tempo di grandi trasformazioni. Le grandi innovazioni tecnologiche vanno mutando radicalmente la condizione dell'uomo: i modi e i tempi del lavoro, il rapporto con la natura, le comunicazioni e le reti sociali sembrano ormai soggette ad una mutazione ben più radicale di quanto non sia accaduto nel tempo delle trasformazioni industriali. La stessa definizione dell'uomo sembra alla fine soggetta ad un nuovo destino: persino l'identità dell'essere donne e quella dell'essere uomini sembrano messe in questione. O, quantomeno, e di questo non possiamo dubitare, diverso è il codice con cui il femminile e il maschile oggi vengono letti.

La cosa è forse più evidente se parliamo della donna, anche se i mu-

* Laico, di nazionalità italiana.

Professore ordinario di *Filosofia morale* presso la Facoltà di lettere e filosofia dell'Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano, ove in precedenza ha insegnato *Filosofia della storia*.

Presso l'Editrice "Vita e Pensiero" dirige, per le pubblicazioni del Centro di Metafisica – insieme al collega prof. Adriano Bausola, la sezione *Metafisica e storia della metafisica.*

È Direttore del Centro Internazionale di Studi sulla Famiglia (CISF).

Ha iniziato le sue ricerche con alcuni studi su Kierkegaard, volgendosi poi allo studio di Kant, Marx, Gramsci, Mounier, Maritain, Husserl, Heidegger. Sul piano teoretico la sua ricerca è volta a coniugare il metodo della fenomenologia trascendentale con i grandi temi della metafisica classica.

Tra le ultime pubblicazioni: *Analogia e analisi trascendentale. Linee per una nuova lettura di Kant*, Milano, Mursia 1991 (opera insignita nel 1990 del «Premio Mursia per la cultura e la ricerca scientifica»); *Figure del sapere*, Milano, Vita e Pensiero 1994; *La vita analogica*, Milano, Vita e Pensiero 1996; *Creazione, creatività, ermeneutica*, Brescia, Morcelliana 1997.

tamenti dell'esser uomo non sono meno problematici e sconcertanti. Del resto, se è vero che il volto dell'uomo si dà solo dall'incontro del maschile e del femminile, è chiaro che non c'è mutazione da un lato che non comporti mutazione anche dall'altro. Resta però che le grandi battaglie del femminismo costituiscono, con il loro protagonismo, i campi salienti della trasformazione. Muoviamo dunque da questo lato, non per ripercorrere la storia del femminismo, ma almeno per indicare la sostanziale innovazione dei codici.

1. I contesti storici

Si sa che nel mondo antico, come ancora oggi accade nell'ambito di società fortemente condizionate da una cultura arcaica, la donna era posta in uno stato di profonda subordinazione all'uomo: una subordinazione che era teorizzata persino a livello biologico.[1] In questo contesto non si può dire che la figura femminile fosse del tutto avvilita: nell'ambito della vita familiare, la donna manteneva pur sempre una sua libertà e un suo ruolo largamente attivo.[2] Tuttavia la relazione fra uomo e donna restava sostanzialmente *asimmetrica*: il maschio era dominante, era il signore incontrastato. Questo modello ha accompagnato la vita dell'uomo sino alle soglie della stessa rivoluzione industriale. Non si dimentichi che la prima stagione industriale fu resa possibile da un grave e doloroso sacrificio delle masse lavoratrici. L'ideologia usata per sostenere questa fase dell'impresa borghese fu quella quasi ascetica di una dedizione totale al la-

[1] Si ricorderà che per Aristotele la natura femminile era una «menomazione» di quella maschile: non il frutto di un decadimento morale, come per Platone (*Tim.*, 90 c - 91 a), bensì il frutto di un decadimento fisico, d'una debolezza del seme maschile che non riesce sempre a elaborare la propria materia (*De gen. anim.*, III, 3, 737 a 25). In modo analogo, al vertice speculativo del Medioevo, Tommaso vedeva nella donna un *mas occasionatus*, anche se – indubbio progresso sulle teorie classiche – questa deficienza o irregolarità doveva essere considerata tale solo nell'ottica particolare della fisiologia, non nell'intenzione universale della natura: insomma, un errore biologico del tutto funzionale al compito della procreazione (cf *S. Th.*, I, q. 92, a. 1, ad 1; q. 99, a. 2, ad 1).

[2] «Lo si può constatare ancora oggi – nota Pierpaolo Donati – nelle famiglie contadine italiane, presso le quali le donne, pur accettando una netta divisione del lavoro e dichiarandosi "dipendenti" dagli uomini, in realtà mostrano una grande libertà d'immagini e d'azione su ciò che distingue la donna dall'uomo» (*Famiglia e Gender: fra omogeneizzazione e nuove differenziazioni*, in AA.VV., *Uomo e donna in famiglia*, Cinisello Balsamo, San Paolo 1997, 83).

voro e al primato della produttività: alla donna era riconosciuto quasi solo il compito della cura familiare e della procreazione, intesa appunto come una riproduzione della forza lavoro.[3] Tuttavia la stessa impresa borghese portava in sé i germi di una profonda modificazione, sia sul piano dei rapporti di produzione sia in ordine agli stessi codici culturali. Sul piano dei modelli di vita il crescente incremento della produzione doveva via via allargare l'area del consumo e del benessere: la vita domestica delle masse lavoratrici poteva a poco a poco essere sottratta ad una mera economia di sopravvivenza. L'incremento del benessere e la sempre più larga automazione dei modi di produzione dovevano, d'altra parte, ridurre l'esigenza di una massiccia riproduzione della forza-lavoro. E così, da due lati convergenti, la stessa morale familiare, legata al principio fondamentale della riproduzione doveva modificarsi: doveva ridursi il principio dell'ascesi o della chiusura domestica, e il primato etico della procreazione doveva a sua volta slittare in quello della soddisfazione reciproca. Liberata dai "pesi femminili", anche la donna poteva infine dedicarsi ai modi possibili della produzione e del consumo: ormai la sua parità con l'uomo era rivendicabile con fondato realismo. Del resto i principi ideali che avevano sorretto l'ingresso della borghesia spingevano in questo senso: erano appunto i grandi principi della libertà, dell'iniziativa, della libera concorrenza. La Rivoluzione Francese avrebbe enfatizzato questi prin-

[3] Si ricordi come Marx abbia lucidamente protestato contro questa visione della donna intesa quale «semplice strumento di produzione». Ed è proprio di Marx l'ironica definizione della morale borghese come una forma capovolta di ascesi. «L'economia, leggiamo nei *Manoscritti economico-filosofici del 1844*, è perciò – malgrado il suo aspetto mondano e voluttuario – una scienza realmente morale, la scienza la più morale! La volontaria rinuncia, la rinuncia alla vita e a ogni umano bisogno, è il suo assioma capitale. Meno tu mangi, bevi, compri libri, vai a teatro, alla birreria, pensi, ami, teorizzi, canti, dipingi, fai scherma ecc., e più tu risparmi, *più grande* fai il tuo tesoro, che né tarme né polvere consumano, il tuo *capitale*. Meno tu sei, meno esprimi la tua vita, e più tu *hai*» (*Oekonomische philophische Manuscripte*, *MEW Ergänzungsband*, Erster Teil, 1968, 549; [trad. it. di Della Volpe G., *Opere complete*, Editori Riuniti, Roma 1976, III, 336-337]. In questa prospettiva – concludeva Marx – lo stesso rapporto uomo-donna poteva aver senso solo in vista della riproduzione della forza-lavoro: ogni altra dimensione dell'eros, se era una diversione da quest'obiettivo, doveva infatti considerarsi come una colpa (*ivi*, 461 ss.; trad. it. cit., 255 ss.; cf pure MARX-ENGELS, *Manifest der Kommunistischen Partei MEW*, Berlino, Dietz 1959 IV, 478; trad. it. di Cantimori Mezzomonti E., *Manifesto del partito comunista*, Torino, Einaudi 1948, 140). Si potrebbe richiamare nello stesso senso la 21ª tesi dei *Principi del comunismo* di Engels (*Che influenza eserciterà l'ordinamento comunistico nella famiglia?*).

cipi proclamando appunto l'ideale della libertà e dell'uguaglianza. Le migliori condizioni di vita provocate dall'impresa industriale dovevano portare questi principi al loro sviluppo più coerente, quello da cui hanno tratto forza le grandi rivolte del femminismo e che oggi si configura nel codice *simmetrico* della parità o dell'eguaglianza.

Gli indicatori strutturali sono a questo riguardo noti:

a) un'ampia parificazione dei sessi nei diversi sistemi educativi;

b) una crescente indifferenziazione dei ruoli genitoriali all'interno della famiglia;

c) una maggiore partecipazione della donna nel mondo del lavoro e delle funzioni politiche;

d) una acquisita parità nei processi decisionali e negli stessi comportamenti etici con la caduta delle tradizionali barriere anche sul piano della sessualità.

In tal senso, sono anche alla vista i segni esteriori della quotidianità, segni di un *ethos*, ormai diffuso e consolidato: si pensi, ad esempio, alla moda unisex o al trapasso nel lessico femminile di locuzioni prima esclusivamente maschili.

2. Nella cultura cristiana

Una profonda trasformazione in senso moderno va registrata anche all'interno della vita cristiana, non solo nella crescente consapevolezza culturale, all'interno del femminismo cattolico, e non solo nella maggior scioltezza dei progetti e delle prassi educative nella pastorale comune o nelle scuole d'ispirazione cristiana. Si pensi soprattutto alla significativa evoluzione dell'insegnamento ufficiale della Chiesa, muovendo dalla prima enciclica direttamente dedicata al matrimonio, l'*Arcanum divinae sapientiae*.[4] La difesa della dignità della donna resta pur sempre una costante dell'insegnamento papale e tuttavia si deve riscontrare un incisivo rinnovamento nell'esegesi della Sacra Scrittura, in particolare dei passi biblici esplicitamente rivolti alla vita di coppia.[5] Può essere istruttivo a que-

[4] Per un'ampia comparazione a questo riguardo si veda FREGNI G., *Il genere maschile e femminile nel magistero pontificio sulla famiglia e nella prassi della pastorale italiana*, in AA.VV., *Uomo e donna in famiglia* 335-374, da cui traggo qualche squarcio sinottico.

[5] Mi riferisco soprattutto a *Gn* 2,23 («Questa volta essa / è carne dalla mia carne / e osso dalle mie ossa»); *1 Cor* 11, 3 («Voglio però che sappiate che di ogni uomo il

sto riguardo qualche comparazione sinottica:

1880 - LEONE XIII, enc. *Arcanum divinae sapientiae*:

Il marito è il *principe della famiglia e il capo della moglie*, la quale non pertanto, perché è carne della sua carne e osso delle sue ossa, *deve essere soggetta e obbediente al marito*, non a guisa di ancella, bensì di compagna, cioè nel modo che la soggezione che essa a lui rende non sia disgiunta dal decoro né dalla dignità.

1981 - GIOVANNI PAOLO II, es. Apost. *Familiaris consortio*:

Della donna è da rilevare, anzitutto, *l'uguale dignità e responsabilità rispetto all'uomo*; tale uguaglianza trova una singolare forma di realizzazione nella *reciproca donazione* di sé all'altro e di ambedue ai figli, propria del matrimonio e della famiglia.

[La] comunione coniugale affonda le sue radici nella *naturale complementarità che esiste tra l'uomo e la donna*, e si alimenta mediante la volontà personale degli sposi di *condividere l'intero progetto di vita*...

L'assenza del padre provoca squilibri psicologici e morali notevoli nelle relazioni familiari, come pure, in circostanze opposte, la presenza oppressiva del padre, specialmente là dove è ancora in atto il fenomeno del *machismo*, ossia della superiorità abusiva delle prerogative maschili che umiliano la donna e inibiscono lo sviluppo di sane relazioni familiari.

1988 - GIOVANNI PAOLO II, lett. Apost. *Mulieris dignitatem*

In *lui che governa*, e in *lei che obbedisce*, essendo entrambi immagine l'uno di Cristo, l'uno è capo dell'altra come Cristo è capo della Chiesa, pur rimanendo la Chiesa sottomessa a Cristo nell'amore.

L'autore della lettera agli Efesini [...] sa che questa impostazione, tanto profon-

capo è Cristo, e capo della donna è l'uomo, e capo di Cristo è Dio»); *2 Cor* 5, 22-24 («Le mogli siano sottomesse ai mariti come al Signore; il marito infatti è capo della moglie, come anche Cristo è capo della Chiesa, lui che è il salvatore del suo corpo. E come la Chiesa sta sottomessa a Cristo, così anche le mogli siano soggette ai loro mariti in tutto»); *Ef* 5, 21 («Siate sottomessi gli uni agli altri nel timore di Cristo. Le mogli siano sottomesse ai mariti come al Signore; il marito infatti è capo della moglie, come anche Cristo è capo della Chiesa, lui che è il salvatore del suo corpo. E come la Chiesa sta sottomessa a Cristo, così anche le mogli siano soggette ai loro mariti in tutto»).

sto e l'altra della Chiesa, la carità divina deve essere perpetua moderatrice dei loro doveri.

1930 - PIO XI, enc. *Casti connubi*

Rassodata finalmente con il vincolo di questa carità la società domestica, fiorirà in essa necessariamente quello che è chiamato da sant'Agostino *ordine dell'amore.* Il quale ordine richiede da una parte la superiorità del marito sopra la moglie e i figli, e dall'altra la pronta soggezione e ubbidienza della moglie, non per forza, ma quale è raccomandata dall'Apostolo in quelle parole: «Le donne siano soggette ai loro mariti come al Signore, perché l'uomo è capo della donna come Cristo è capo della chiesa» (*Ef* 5, 22-23).
Una tale soggezione poi, non nega né toglie la libertà che compete di pieno diritto alla donna, sia per la nobiltà della personalità umana, sia per il compito nobilissimo di sposa, di madre e di compagna; né l'obbliga ad accondiscendere a tutti i capricci dell'uomo...
Quegli stessi maestri di errori che offuscano il candore della fede e della castità coniugale, facilmente scalzano altresì la fedele e onesta soggezione della moglie al marito. E anche più audacemente molti di essi affermano con leggerezza essere quella una indegna servitù di un coniuge all'altro: i diritti tra coniugi essere tutti eguali, e che essendo essi violati con la servitù di una parte, bandiscono superbamente, come già fatta o da procurarsi una certa *emancipazione* della donna.

damente radicata nel costume e nella tradizione religiosa del tempo, deve essere intesa e attuata in un modo nuovo: *come una sottomissione reciproca nel timore di Cristo* (cf *Ef* 5,21).

1988 - GIOVANNI PAOLO II, lett. Apost. *Mulieris dignitatem*

Ma, mentre nella relazione Cristo- Chiesa la sottomissione è solo della Chiesa, *nella relazione marito-moglie la sottomissione non è unilaterale, bensì reciproca.*
La consapevolezza che nel matrimonio c'è la reciproca sottomissione dei coniugi nel timore di Cristo, e non soltanto quella della moglie al marito, deve farsi strada nei cuori, nelle coscienze, nel comportamento e nei costumi.

È questo un appello che non cessa di urgere da allora nelle generazioni che si succedono, un appello che gli uomini devono accogliere sempre di nuovo.

1958 - PIO XII, *Allocuzioni agli sposi novelli*

Nello scambiare il loro libero consenso al matrimonio gli sposi sono e operano «in condizioni di perfetta eguaglianza». Ma avvenuto lo scambio, è fondata una famiglia, cioè una società il cui buon ordine richiede un capo, e ogni «potestà di capo viene da Dio»; il capo famiglia è dunque investito da Dio di autorità in primo luogo, «su colei che gli è stata data compagna».
[...] Per cui, «o spose e madri cristiane, mai vi sorprenda la sete di usurpare lo scettro della famiglia».

1988 - GIOVANNI PAOLO II, esort. Apost. *Christifideles Laici*

La condizione per assicurare la giusta presenza della donna nella Chiesa e nella società è una considerazione più penetrante e accurata dei fondamenti antropologici della condizione maschile e femminile, *destinata a precisare l'identità personale propria della donna nel suo rapporto di diversità e di reciproca complementarità con l'uomo.*

L'evoluzione della figura femminile nel magistero pontificio è di per sé evidente nell'accostamento sinottico: non è il caso di insistervi. Dobbiamo però sottolineare almeno un aspetto: la citazione della *Christifideles Laici* implica infatti non solo uno spostamento tematico nella considerazione della donna, ma suggerisce un'esigenza di metodo. La *Mulieris dignitatem*, con una adeguata lettura esegetica, aveva ridimensionato in termini sociologici il riferimento ai testi paolini, ma con questo veniva anche a porre in termini metodologicamente diversi la questione del rapporto uomo-donna, come appunto viene indicato nell'esortazione apostolica *Christifideles Laici.* Si tratta infatti di ripensare la condizione della donna, come quella dell'uomo, con «una considerazione più penetrante e accurata dei fondamenti antropologici». Di più, in questa direzione siamo richiamati anche a mettere in questione lo stesso codice della modernità:

il superamento della diseguaglianza fra uomo e donna è certo una conquista, ma per molti aspetti rischia di appiattire il senso di una differenza che pur deve avere un senso entro la parità dei sessi.

Possiamo partire da una rilettura di *Gn* 1, 27: «Così creò 'Elohîm l'uomo ('*adam*) a sua immagine, a immagine di 'Elohîm *lo* creò, maschio (*zakar*) e femmina (*uneqebah*) *li* creò». Il testo comporta una duplice indicazione sia sul piano del metodo, sia su quello del contenuto. Ci viene ricordato dell'uomo, *'adam*, come di colui che viene dalla terra, *'adamah*,[6] e dunque siamo richiamati ad una visione dell'uomo che tenga conto del suo essere carne: è nella carne che si costituisce l'essere dell'uomo, è nella carne che si distende la relazione uomo-donna, l'uno e l'altra «quasi come due differenti "incarnazioni", cioè due modi di "essere corpo" dello stesso essere umano».[7] L'uomo dunque come carne e, in se stesso, come differenza, cioè come differenza che sta solo all'interno della stessa natura. Con la sua incongruità semantica («*lo* creò ... *li* creò»), il mito delle origini dice appunto dell'unità e della diversità dell'uomo. Maschio e femmina costituiscono una differenza, ma solo all'interno di una comune identità: Dio li fece diversi, ma in essi fece l'uomo. Siamo così invitati a cercare il senso dell'uno e dell'altro solo in un'alterità relativa, come modulazione del medesimo e a partire da un comune fondo essenziale. La reciprocità di questa indicazione vuole, d'altra parte, che il medesimo si dia solo nelle sue diverse modulazioni: l'umano viene costituito a «immagine e somiglianza» di Dio, ma in definitiva è tale solo nell'unità e nell'integrazione del maschile e del femminile.

[6] Cf *Gn* 2,7; 3,19; *Zc* 13, 5.

[7] GIOVANNI PAOLO II, *Uomo e donna li creò. Catechesi sull'amore umano*, Città del Vaticano, Libreria Ed. Vaticana 1985, 54. Nella sua *Lettera alle donne* del 1995, il Pontefice ha anche scritto: «Femminilità e mascolinità sono tra loro complementari, non solo dal punto di vista fisico e psichico, ma ontologico. È soltanto grazie alla dualità del maschile e del femminile che l'umano si realizza appieno».

3. L'uomo come prospettiva

Muoviamo dunque dall'unità che comunque sostiene la differenza. Che cos'è che, nel maschio come nella femmina, diciamo propriamente umano? Questo è l'aspetto essenziale che, in prima battuta, dev'essere chiarito.

In tal senso, dobbiamo prima di tutto parlare dell'uomo come coscienza o, meglio, come apertura conoscitiva, in definitiva come riferimento costante alla razionalità stessa dell'essere, alla struttura universale della vita e al suo assoluto fondamento. Solo in seconda battuta dovremo chiederci se la differenza uomo-donna abbia in questa prospettiva un valore determinante, appunto, come modulazioni diverse di un'identità essenziale. La domanda su questa identità e poi sulla sua diversa modulazione va però riportata – come s'è già avvertito –alla corporeità propria dell'uomo, senza di che non avrebbe neanche senso parlare dell'uomo come apertura coscienziale o come realtà definita nella razionalità. Qual è il nesso della corporeità con il conoscere dell'uomo? È questa, in definitiva, la domanda che ci porta concretamente sull'identità comune, ed è dal significato di tale identità che il discorso sulla differenza deve procedere.

Va qui ripreso uno dei contributi più rilevanti della fenomenologia contemporanea, quello che vede nei modi della vita percettiva una condizione essenziale per la struttura conoscitiva dell'uomo. Dire della vita percettiva è chiamare in causa proprio la corporeità. Questa considerazione può essere raccolta sinteticamente[8] dicendo che ogni processo conoscitivo rinvia a un atteggiamento prospettico; conosciamo pur sempre a partire da un punto di vista, da una *situazione*, da una prospettiva e questa è ultimamente decisa dal nostro essere in uno spazio e in un tempo, infine dal nostro asse corporeo, che si costituisce così come il «geometrale», il «punto zero» di ogni sintesi conoscitiva. L'essere in situazione implica che la nostra conoscenza del mondo sia sempre raccolta nella singolarità di uno sguardo: sguardo interiore che ha la sua condizione appunto nel vissuto già soggettivo dello sguardo corporeo. La protensione prospettica si dà, però, non in modo statico: è una protensione sempre fluente, sempre mobile; in definitiva è un passare da una prospettiva all'altra, da una situazione conoscitiva all'altra.

Un altro referto della fenomenologia è, insomma, questo: ogni co-

[8] Per uno sviluppo più ampio di questa parte mi sia lecito ricordare i saggi raccolti nel mio: MELCHIORRE V., *Corpo e persona*, Genova, Marietti 1987.

scienza di prospettiva è a un tempo coscienza di trasgressione; nella prospettiva s'indicano sempre i riferimenti per superarla e per integrarla in nuove prospettive. La *situazione* è, a un tempo, *desituazione*. Possiamo anche trascrivere questa coppia ripensando al limite del primo termine e alla disposizione indefinita del secondo: potremmo allora dire che l'essere dell'uomo è costituito nell'unità della *tensione tra finito e infinito*, dove l'infinito implica, in ultima istanza, anche il riferimento ad un assoluto fondamento, ad un originario senso della totalità del reale. Dicendo dell'unità finito-infinito, affermiamo a un tempo che i due termini sono inseparabili, costitutivi appunto l'uno dell'altro: potremo dare – come vedremo – un'emergenza dell'uno o dell'altro, ma questa non potrà mai darsi come esclusiva, proprio perché può affermarsi solo all'interno di un'originaria unità dialettica.

Dovremmo anche interrogarci sul fondamento che pone in atto o chiama alla tensione dialettica finito-infinito, ma di questo si può qui dire solo per accenni. La considerazione di fondo può essere raccolta, sia pur brevemente, ancora sul fatto che la coscienza di prospettiva è a un tempo consapevolezza di un limite, di una negatività da superare. Se poi ci si chiede perché la negatività esiga di essere superata, si dovrà avvertire che il negativo è in se stesso costituito da un riferimento: il negativo è una mancanza e, come tale, si riferisce all'essere di cui è negazione o limitazione. Portando a fondo questa riflessione, dovremo allora dire che il riferimento originario e sotteso a ogni movimento coscienziale è quello di un essere assoluto: la negatività può essere – come abbiamo appena visto – solo un dato secondario e dunque non può costituirsi come un'ultimità o come un originario. Il movimento della prospettiva, il movimento che è, insieme e sempre, *situazione* e *desituazione*, è quindi sorretto da una radicale intuizione dell'essere assoluto: il segreto di ogni conoscenza sta nella vocazione all'Essere, anche se questa deve pur coniugarsi nell'incessante, limitato *erramento* delle prospettive.

4. "Intrusivo" e "recettivo"

Torniamo alla domanda sulla differenza uomo-donna. E per questo torniamo al punto dal quale siamo partiti. S'è detto che la soggettività del vissuto corporeo ha una funzione costitutiva nel destino conoscitivo dell'uomo e, in quanto tale, appartiene in modo determinante alla stessa vocazione dell'Essere. Ma il corpo dell'uomo si dà e si vive come segnato

dalla differenza sessuale. Dobbiamo dunque chiederci in che modo anche questa entri a costituire il *proprium* dell'uomo e, dunque, il suo stesso porsi come apertura conoscitiva sull'essere.

Erik H. Erikson ha fatto notare che la funzione dei sessi si definisce in rapporto alla *rappresentazione del proprio corpo*.[9] L'osservazione sta alla base delle stesse ricerche sperimentali di Erikson sui giochi di composizioni spaziali nei bambini. I risultati di queste esperienze sono ampiamente noti: le costanti compositive dei maschi si raccolgono, secondo i rilievi di Erikson, nell'insieme di varianti «alto» e «basso»; quelle femminili nell'insieme delle varianti «aperto» e «chiuso». In tal senso la figura del maschio viene a disegnarsi nei modi del trascendere e del penetrare; quella femminile, invece, nei modi dell'accoglienza e del raccoglimento.

A risultati analoghi possono riportarsi le conclusioni di altri studiosi, che in modi diversi hanno riflettuto sui giochi infantili. Essi hanno anche notato che nei giochi emergono, in un senso, le figure maschili della trasgressività, della competizione e delle regole che la governano; nell'altro senso le figure femminili della duttilità, dell'aderenza al concreto, della conciliazione.[10] Nei termini di Erikson potremmo dire che la competitività corrisponde ai simboli del trascendere e del penetrare, mentre il pragmatismo irenico delle bambine richiama i simboli concilianti dell'aperto e del chiuso.

In questa direzione converrà citare anche le conclusioni di due studiose statunitensi, Nancy Chodorow e Carol Gilligan, conclusioni che mi sembrano ancora collocabili nella linea aperta da Erikson e che tuttavia ne possono costituire un importante sviluppo. Sulla scorta di Robert Stoller, la Chodorow ha notato che il vissuto delle differenze sessuali diventa de-

[9] ERIKSON E.H., *Childhood and Society*, NewYork, W. Norton & Co. 1963 (trad. it., *Infanzia e società*, Roma, Armando [5]1970, 99).

[10] Ricorderei in particolare: PIAGET J., *Le Jugement moral chez l'enfant*, Parigi, P.U.F. 1957 (trad. it. *Il giudizio morale nel fanciullo*, Firenze, Giunti-Barbera 1972); LEVER J., *Sex Differences in the Games Children Play*, in *Social Problems* 23 (1976) 478-487; ID., *Sex Differences in the Complexity of Children*'s *Play and Games*, in *American Sociological Review* 43 (1978) 471-483. Confermando e sviluppando le tesi di Piaget, la Lever ha ritenuto di poter cogliere l'identità dei maschietti appunto nell'accentuazione della competitività e, quindi, nella tendenza alla ricerca di regole discriminanti. In questa prospettiva, le bambine risultano, invece, più concilianti e più flessibili rispetto al rigore delle regole. Una fenomenologia di questi diversi vissuti è stata pure tracciata in modo esemplare da MEAD M., *Male and Female*, New York, W. Morrow & Co. 1949 (trad. it. di EPIFANI M.L. e BOSI R., *Maschio e femmina*, Milano, Il Saggiatore [6]1979, 128-147).

terminante attorno al terzo anno di vita. In questo periodo i maschietti, vissuti dalla madre come una polarità opposta, vanno infatti accentuando i confini del sé: individuazione e separazione finiscono così per costituire i modi portanti del loro sviluppo. Le bambine sembrano invece emergere dal rapporto materno con una riserva maggiore di «empatia» e, quindi, con una più spiccata capacità di avvertire come propri i bisogni e i sentimenti degli altri: i modi della cura e dell'intimità diventano allora prevalenti nella loro formazione.[11] La Gilligan non si è allontanata da questa prospettiva. Nelle sue ricerche sulle immagini della vita dall'adolescenza all'età adulta, ha delineato due piani espressivi e, in corrispondenza, due diversi atteggiamenti etici: da un lato l'immagine prevalentemente maschile della legalità, della competizione, della regola, della distinzione; dall'altro l'immagine prevalentemente femminile dell'intimità, della cura, del rapporto. E quindi, da un lato, nel caso degli uomini, il problema d'integrarsi nella dimensione del rapporto senza perdere la propria singolarità; dall'altro, nel caso delle donne, il problema di guadagnare un senso più spiccato della propria persona, senza tuttavia perdere la ricchezza della relazione. Questa duplice tensione può essere indicata anche con un segno negativo: se infatti «la mascolinità si definisce attraverso la separazione e la femminilità attraverso l'attaccamento, l'identità di genere maschile risulta minacciata dall'intimità, mentre l'identità di genere femminile è minacciata dalla separazione».[12] E così – ha notato la Gilligan – per gli uomini «il pericolo nasce dall'intimità, mentre le donne percepiscono il pericolo in situazioni impersonali di conseguimento del successo e lo concepiscono come il risultato della competitività».[13] Da una parte e dall'altra, dall'esperienza della competizione o della disuguaglianza e dall'esperienza dell'interconnessione, possono configurarsi anche due diverse tensioni etiche, due diversi ideali di rapporto: «uno, in cui si prevede che sé e l'altro saranno considerati egualmente degni e trattati con equità,

[11] Cf CHODOROW N., *Family Structure and Feminine Personality*, in ROSALDO M.Z. - LAMPHERE L. (ed.), *Woman, Culture and Society*, Stanford, Stanford University Press 1974 e, più in particolare, *The Reproduction of Mothering*, Berkeley, University of California Press 1978, 150; 166-167. Per il riferimento a Stoller R.J., cf *A Contribution to the Study of Gender Identity*, in *International Journal of Psycho-Analysis* 45 (1964) 220-226.

[12] GILLIGAN C., *In a Different Voice. Psychological Theory and Women's Development*, Cambridge, Harvard University Press 1982 (trad. it., da cui cito, di BOTTINI A., *Con voce di donna*, Milano, Feltrinelli 1987, 16-17).

[13] *Ivi* 48.

nonostante le differenze di potere; e l'altro, in cui si prefigura che ciascuno riceverà risposta e verrà incluso, e nessuno sarà lasciato solo e fatto soffrire. Queste due visioni, così distanti tra loro e in tensione reciproca, riflettono la verità paradossale dell'esperienza umana: il fatto che noi possiamo conoscerci come individui separati soltanto nella misura in cui viviamo in connessione con altri, e che possiamo avere esperienza del rapporto soltanto nella misura in cui impariamo a differenziare l'altro da noi».[14]

Possiamo approfondire queste considerazioni riportandole alla loro struttura più elementare e, in tal senso, i simboli decifrati da Erikson tornano a esserci utili. La Gilligan, è vero, ha preso le distanze dall'opera di Erikson,[15] ma questo non toglie l'affinità di fondo, persino nella ricerca dei moduli espressivi.[16] Insomma, da prospettive diverse possiamo comunque raccoglierci nella figura maschile della competizione, della tra-

[14] *Ivi* 70. E ancora: «Comprendere come la dinamica dello sviluppo umano scaturisca dalla tensione tra responsabilità e diritti significa vedere l'integrità di due modalità di esperienze parallele, ma alla fine convergenti. Mentre l'etica giusnaturalistica parte dalla premessa dell'eguaglianza (tutti gli uomini sono uguali e vanno trattati nello stesso modo), l'etica della cura responsabile poggia sulla premessa della non violenza (a nessuno deve essere fatto del male). Ma, nella rappresentazione della maturità, le due prospettive convergono nel riconoscimento che, come la disuguagliarza influisce negativamente su tutti e due i soggetti di un rapporto impari, così la violenza è distruttiva per entrambi. Il dialogo tra equità e cura responsabile non solo permette di meglio comprendere le relazioni tra i sessi, ma dà luogo anche a una rappresentazione più completa dei rapporti familiari e di lavoro della vita adulta» (76).

[15] *Ivi* 20.

[16] Citerei, per esempio, questa pagina della Gilligan: «Le immagini della gerarchia e della rete, che appaiono nelle fantasie e nei pensieri dei maschi e delle ragazze, ci comunicano due modi diversi di strutturare i rapporti e sono collegate a due diversi modi di cogliere la moralità di se stessi. Il problema nasce quando si voglia interpretarle perché ciascuna distorce la rappresentazione dell'altra. Nella misura in cui il vertice della gerarchia diviene il lembo estremo della rete, e il centro della trama di connessione diventa il gradino mediano di una progressione gerarchica, ciascuna immagine indica come pericoloso il luogo che l'altra definisce sicuro. Le immagini della gerarchia e della rete informano dunque due diverse modalità di autoaffermazione e di risposta: il desiderio di essere solo al vertice della scala e la conseguente paura che gli altri si facciano troppo appresso; e il desiderio di trovarsi al centro della rete e la conseguente paura di essere respinti troppo ai margini. Queste opposte paure, di smarrirsi e di essere raggiunti, producono due diverse rappresentazioni del successo e dell'affiliazione, che portano a due diverse modalità di azione e a due diversi modi di valutare le conseguenze delle scelte» (*ivi* 69). Si può osservare che, in modi diversi, ricompaiono qui i segni eriksoniani dell'alto-basso e del chiuso-aperto.

sgressione o della trascendenza, e in quella femminile dell'accoglienza o del raccoglimento. Erikson ha precisato queste due linee di tendenza notando che i diversi modi con cui i bambini dispongono gli spazi corrispondono a «reminiscenze dei modi genitali [...] e che anzi esse sono strettamente parallele alla morfologia degli organi sessuali: nel maschio organi *esterni* di natura *erettile, intrusiva, portatori* di spermatozoi *mobili*; nella femmina organi *interni*, con un accesso cavo che conduce a ovuli in *statica attesa*».[17] L'osservazione va integrata con una precisazione: «intrusivo» non equivale di necessità ad «attivo», né «recettivo» o «statica attesa» corrispondono necessariamente a «passivo».[18] L'equazione può valere in una diffusa sequenza di contesti sociali, e di questi la nostra coscienza storica è ancora oggi per diversi aspetti testimone. Si tratta però di un'equazione niente affatto necessaria, e che anzi oggi ci troviamo finalmente a contestare in termini sempre più radicali. Tuttavia dobbiamo essere ben attenti a non rifiutare, insieme con i precipitati storici, anche i nessi strutturali. Tutti i rilievi sin qui ricordati nascono, certo, da ricerche sul campo e, come tali, sono pur sempre legati a precisi contesti storici. Tuttavia essi derivano, a ben vedere, da una *considerazione di carattere essenziale* e di questa sono, in definitiva, soltanto una verifica. Il passo

[17] ERIKSON, *Childhood and Society* 97.

[18] Come ho già fatto altrove, ricorderò al riguardo una lucida osservazione di Freud: «Quando dite "maschile" di regola intendete "attivo", e quando dite "femminile" intendete "passivo". Ora, è vero che una relazione di questo tipo esiste. La cellula sessuale maschile è attivamente mobile, cerca quella femminile e questa, l'uovo, è immobile, attende passivamente. Questo comportamento degli organismi sessuali elementari è esemplare per la condotta degli individui nel rapporto sessuale». E tuttavia – aggiunge Freud – estendere questa dualità al più complesso piano delle relazioni psicologiche costituisce un «errore di sovrapposizione»: «Si potrebbe pensare di caratterizzare psicologicamente la femminilità con la preferenza per le mete passive, il che, naturalmente, non è la stessa cosa che la passività, per realizzare una meta passiva può essere necessaria una grande dose di attività». La precisazione di Freud è contenuta nella Lezione 33 (*La femminilità*) della *Neu Folge der Vorlesungen zur Einführung in die Psychoanalyse* (trad. it. in TONIN DOGALZA M. - SAGITTARIO E. [ed.], *Introduzione alla psicoanalisi*, Torino, Boringhieri 1970, 515-516). La precisazione di Freud può essere ripresa anche considerando la revisione dello stesso lessico sessuale nell'ambito della più recente cultura femminista. Ad esempio, si è giustamente notato che «a contrastare un'immagine del coito come penetrazione di una cavità essenzialmente passiva, *il pensiero femminista ha contrapposto alla nozione di "penetrazione" quella di "avvolgimento"*» (VELLA G. - LORIEDO C. - SOLFAROLI CAMILLOCCI D., *Dinamiche psicopatologiche delle relazioni familiari*, in AA. VV., *Uomo e donna in famiglia* 302).

appena citato da Erikson ne è, del resto, una conferma; vi si presuppone, infatti, come determinante, la rappresentazione o il vissuto del proprio corpo e, in tale contesto, la reminiscenza dei modi genitali. A questa prospettiva potremmo contrapporre solo una visione dualistica dell'uomo; ne conseguirebbe allora che le differenze sessuali e il loro stesso vissuto sono ultimamente indifferenti alla costituzione dell'uomo. Diremmo in tal caso che la vita spirituale, intesa come il *proprium* dell'uomo, sfugge in definitiva a ogni differenza biologica. Ma, in realtà, il fenomeno dell'umano ci si offre come un *unicum* indiscernibile nel molteplice dei suoi modi: dobbiamo allora riconoscere che nel vissuto delle differenze corporee va colta una differenza tutt'altro che accidentale e tutt'altro che puramente somatica.[19] Anzi, se consideriamo l'interessenza dell'uomo col mondo, siamo da questo lato rinviati a una differenza più radicale, una differenza che interessa e attraversa l'intero dell'essere. Non è un caso che le metafore del mito rileggano la diade uomo-donna sullo sfondo di diadi cosmiche e persino metafisiche, quali sole-luna, cielo-terra, luce-notte. Ma, anche a prescindere dalle profondità del mito o dalle altezze del linguaggio poetico, come non avvertire che nella più consueta quotidianità la vita del corpo e con essa lo stesso esercizio della sessualità si traducono per lo più nei modi e negli stili di una cultura? Che altro sarebbero, ad esempio, il fenomeno della moda o quello del corteggiamento?

Muoviamo, dunque, dall'unità essenziale dell'umano, unità che non può consentire un dualismo radicale fra corpo e spirito. Come ho già notato, sulla base di quest'unità dobbiamo poi presumere che la rappresentazione di modalità costanti ed essenziali nella definizione del proprio corpo corrisponda a una condizione decisiva per lo stesso comportamento dell'uomo: *rappresentazione di una costante è memoria, memoria che si traduce in un vissuto e, dunque, in una conseguente tensione esistenziale*.

[19] Converrà qui ricordare l'impostazione data al problema da Edith Stein, con un metodo chiaramente ispirato alla fenomenologia husserliana: «Sono convinta che la specie "umana" si sviluppa come specie doppia "uomo" e "donna"; che l'essenza dell'essere umano, cui non deve mancare alcun tratto, sia nell'uno che nell'altra si manifesta in un duplice modo; e che l'intera struttura dell'essenza mette in evidenza questa specifica impronta. Non soltanto il corpo ha una struttura diversa, non soltanto sono diverse le singole funzioni fisiologiche, ma tutta la vita fisica è diversa, è diverso il rapporto tra anima e corpo e nell'ambito dell'anima è diverso il rapporto tra spirito e sensibilità; come pure il rapporto reciproco delle forze spirituali» (STEIN E., *Frauenbildung und Frauenberufe*, Monaco, Verlag Schnell & Steiner ^{3}1953 trad. it. di BULGHERONI L. e G., *Formazione e vocazione della donna*, Milano, Corsia dei Servi 1957, 65).

Quel vissuto può essere assecondato o combattuto, ma resta pur sempre un punto di riferimento, un orientamento necessario e più o meno ineludibile.

In questa prospettiva, ho già detto che le differenze enucleate con i criteri propri dell'antropologia scientifica sono riportabili alle categorie di trascendenza e immanenza, trasgressione e accoglienza e, infine, allo schema elementare della diade intrusivo-recettivo. Chiediamoci ora quale significato possa avere questa diade all'interno del destino essenziale dell'umano. La domanda è già stata prospettata a più riprese, ma solo ora può forse trovare una risposta adeguata.

Abbiamo definito l'uomo come apertura coscienziale e, questa, come prospettiva che viene scandita incessantemente nell'unità bipolare di «situazione» e «desituazione». Possiamo ora facilmente notare che «recettivo» e «intrusivo» si offrono rispettivamente come una determinazione corporea e, insieme, dinamica della polarità situazione-desituazione, immanenza-trascendenza. Diremo, in tal senso, che alla costituzione biologicamente intrusiva dell'uomo corrisponde una funzione desituante della coscienza, e che alla costituzione biologicamente recettiva della donna corrisponde una funzione situante. Abbiamo detto anche che situazione e desituazione vanno intese come un'unità indiscernibile, sicché i due termini possono darsi rispettivamente con una maggiore o minore emergenza, mai in modo esclusivo: quando l'emergenza diventasse prevaricante o esclusiva, avremmo la contraddizione stessa dell'uomo. Lo stesso dobbiamo ripetere ora, precisando la figura del trascendere o del desituare con quella carnale dell'intrusività, e la figura dell'immanenza o della situazione con quella della recettività. Anche in questo caso torniamo dunque a proporre una differenza in senso polare, non in senso esclusivo: dovremmo più propriamente parlare di una diversa scansione dell'uguale, in definitiva di un diverso accentuarsi nell'alterno «ritmo dell'essere».[20] Si tratta dunque di una differenza che trascriviamo solo per opportunità di riflessione in termini chiari e distinti. E tuttavia questo non diminuisce

[20] Traggo la formula da WALTER T.A., *Seinsrhythmik*, Friburgo, Herder 1932. Quest'importante scritto è stato ripreso nell'opera citata di E. Stein (52ss.). In modo analogo si è qui parlato appunto di "emergenza polare" o di un differire di "modulazioni". È opportuno ricordare a questo riguardo anche un'annotazione di Giovanni Paolo II nella sua *Lettera alle donne*: «La donna è il complemento dell'uomo, come l'uomo è il complemento della donna: donna e uomo sono tra loro complementari. La femminilità realizza l'umano quanto la mascolinità, ma con una *modulazione diversa e complementare*» (corsivo mio).

l'importanza della cosa: le due immagini che ne scaturiscono costituiscono in definitiva il possibile destino dell'uomo e della donna. Possiamo darci in tal senso un riferimento emblematico e allora pensiamo, per l'uomo, alla figura del cavaliere errante o, negativamente, all'inquieta maschera del don Giovanni; dall'altra parte pensiamo all'infelice e fedele Eloisa o anche al personaggio ibseniano di Solveig.

Dai due lati ritroviamo sempre lo stesso destino conoscitivo dell'uomo: il suo essere chiamato a disporre l'intero della vita in un orizzonte di senso, in un riferimento e in una ricerca che nell'intimo è sempre rivolta all'ultimità dell'Essere. In quest'unità di destini, l'uomo e la donna dovrebbero porsi nel gioco dialettico, che esalta e rende attive le pulsioni opposte, ma che a un tempo le richiama alla propria reciprocità: l'uomo come portatore di una funzione di trascendenza (quella che appunto avverte di non poter consistere da nessuna parte, se la ricerca è quella di un senso assoluto), la donna come portatrice di una funzione di raccoglimento (quella che appunto avverte l'inconsistenza di ogni ricerca all'infuori di una situazione, di una memoria o di una tradizione).

5. Castellane e cavalieri

Riprendendo i nostri concetti di base, possiamo dire insomma che lo schema corporeo della protensione e il suo correlato coscienziale esaltano la via del trascendimento e dell'inquietudine, il superamento della puntualità immediata e, al limite, l'orizzonte dell'astrazione o quello della comprensione infinitante. Lo schema corporeo della cavità ricettiva e il suo correlato coscienziale esaltano, a loro volta, la via dell'intenzionalità raccolta e sempre riflessa in se stessa, sempre legata in una puntuale custodia. Ma – è opportuno ripeterlo – i due schemi e i loro correlati non devono intendersi come esclusivi. L'essere situato e l'essere desituante della coscienza sono, come dicevo, modalità inscindibili e dialetticamente sempre presenti, ma la prevalenza di questa o quella modalità si traduce senza dubbio in tipi di umanità diversi e complementari. La dualità essenziale – situazione e desituazione – è inscindibile, e tuttavia è pur sempre esposta ad alienarsi da un lato o dall'altro. E così il pericolo intrinseco di ogni intelligenza trasgressiva è di vagare di situazione in situazione, da un'astrazione all'altra: cattiva infinità, tensione a un assoluto che nessuna definitezza può contenere e, per questo, rischio incessante d'instabilità o di dispersione. Il rinvio ad un Infinito può essere infatti esperito solo nel

cuore della finitezza: per questo non possiamo esaurirci in un puro trascendimento senza mancare allo stesso destino dell'apertura, senza diventare infedeli a quello stesso senso di cui siamo cercatori. D'altra parte, l'essere in situazione o l'essere nel definito e nel raccoglimento della memoria non è di per sé una garanzia sufficiente: la situazione che eviti lo spirito di trascendenza diventa antitesi dello spirito, materialismo che scambia l'avere con l'essere.

Le considerazioni precedenti ci portano così a parlare nuovamente di una *complementarità* o, meglio, di una *reciprocità di ruoli*, posto che *la modulazione trasgressiva sia più propria dell'uomo e che quella recettiva sia più propria della donna* e posto che *queste modulazioni portino con sé e ad un tempo esigono il loro contrario*.

In questa prospettiva, mirando però all'ideale più alto, potremmo alla fine definire il maschile e il femminile con due metafore di tono romantico, dicendo dell'uomo come del *cavaliere della finitezza* e della donna come della *castellana dell'infinito*. Vorrei si notasse il carattere dialettico di queste metafore. Nell'ottica errata della disuguaglianza o della diversità assoluta, la logica avrebbe voluto che, pensando alla sua tensione trasgressiva, si parlasse dell'uomo come del "cavaliere dell'infinito" e, per contro, pensando al raccoglimento della donna, se ne parlasse dicendo "castellana della finitezza". L'antitesi che invece viene disegnata nella composizione delle metafore sta al contrario nell'ottica della reciprocità: il finito, che non sta per se stesso, che si vuole solo come spazio e memoria dell'infinito e, dall'altra parte, l'infinito che non corre a vuoto, ma pone la sua verità nel cuore e nella custodia del finito. Il cavaliere piega la sua trasgressività nel servizio concreto del tempo finito e qui soltanto ritrova il senso della sua tensione all'infinito. La castellana accoglie e custodisce, non per possedere, ma perché nella sua memoria possa generarsi e risplendere la vocazione dell'infinito. Di questo dà testimonianza con un sentimento delicato che è soprattutto femminile, il pudore, quale riserva rispetto allo sguardo possessivo che potrebbe fraintenderla o vederla solo come finitezza.

Il pudore della donna sta alla fine in questo, nel sentirsi ferita e fraintesa nel significato del proprio raccoglimento, in ciò che ultimamente le è più peculiare. L'immanenza femminile non è infatti chiamata a viversi come antitesi della trascendenza, giacché solo in questa essa trova il suo senso e dunque essa esige, a buon diritto, d'essere incontrata non come mera situazione, ma come situazione che custodisce e rinvia. E in questo la donna è naturalmente più avvertita dell'uomo. Il don Giovanni errante,

dopo aver posseduto la donna come mera situazione, può ancora levarsi nell'illusione dello spirito, perché la sua vita è legata più alla pulsione del trascendere e meno a quella della custodia. La donna che invece ha il suo *proprium* nella situazione avverte più immediatamente l'inganno della pura trascendenza. Per questo, forse, essa ha più pudore dell'uomo: in lei il pudore si dà appunto come tremante memoria dello spirito, memoria che freme per il possibile smarrimento del suo destino.

L'idealtipo della donna si disegna dunque come correttivo dell'essere in trascendenza. L'idealtipo dell'uomo si disegna, d'altra parte, come correttivo dell'essere in situazione: salvaguardia dalla possibilità di perdersi in una memoria senza futuro, custodia che protegge dalla tentazione del ripiegamento e spinge sempre a nuovi dispiegamenti. In questa prospettiva dovremmo disegnare la stessa figura della paternità come istituzione d'identità: il padre che dà un nome al figlio e che dunque lo segna nell'orizzonte di un destino particolare. E questo non accadrebbe senza l'esercizio di una distanza: una distanza che in qualche modo rompe la simbiosi materna ed orienta verso un diverso spazio vitale.[21]

Siamo così di nuovo giunti a dire di una reciprocità di funzioni: una reciprocità che vive per l'unità essenziale dell'umano e che ormai non può esser letta in modo unilaterale, con la segreta pretesa di riaffermare da un lato o dall'altro una qualche superiorità. E questo sia detto anche per chi volesse rileggere il nostro discorso col sospetto di un sotteso maschilismo. Quando dico dell'uomo come di una prevalente tensione in trascendenza, non dico per questo una sua superiorità naturale,[22] affermo soltanto che nella sua umanità funge in prevalenza lo spirito della distanza, del distacco, della trasgressione, cioè una condizione fondamentale per l'incremento della vita coscienziale e, infine, per l'apertura sull'universale dell'essere. E tuttavia va ripetuto che questa tensione resterebbe del tutto insignificante se non si destasse nel cuore stesso del concreto, nell'intimo della situazione. In tal senso è quanto mai rivelativa l'esclamazione del primo Adamo all'incontro con Eva: «Questa, sì, è ossa delle mie ossa e carne della mia carne».[23] Intelligenza aperta sul mondo,

[21] Dal punto di vista teologico si può comprendere, in questa prospettiva, perché Dio venga chiamato "Padre": non per obbedienza ad un arcaico contesto maschilista, ma per indicare la sua potenza di costituire l'identità di ogni uomo.

[22] Va qui corretta fra l'altro anche una classica posizione qual è quella dettata da Tommaso in *S. Th.*, I, q. 92, a.1, ad 2: «Ex tali subiectione naturaliter femina subiecta est viro: quia naturaliter in homine magis abundat discretio rationis».

[23] *Gn* 2,23.

quell'Adamo che era stato creato per dare un nome alle cose, se ne stava tuttavia solo e senza se stesso: nel momento che la donna veniva fatta per lui, allora soltanto egli poteva riconoscersi ed essere se stesso. Il suo sé era finalmente dato nell'altra. La sua trascendenza era infine visibile e operante solo in quell'intimità che in quell'ora gli era donata: carne della sua carne e ossa delle sue ossa, in essenza, cioè, a lui eguale. Se riflettiamo sulle condizioni di possibilità della tradizione teologica, è, in definitiva, proprio per questo che la coscienza cristiana ha potuto guardare alla donna per eccellenza come alla madre di Dio. «*Teotokos* – com'è detto nella *Mulieris dignitatem* – significa *la pienezza della perfezione di ciò "che è caratteristico della donna", di "ciò che è femminile"*».[24]

Se con umiltà vogliamo riportare l'altezza di questa figura teologica al piano della nostra consuetudine, possiamo stare almeno al richiamo di una indimenticabile figura femminile, quella di cui è detto «che dovunque, in tutto il mondo, sarà annunziato il vangelo, si racconterà pure in suo ricordo ciò che ella ha fatto».[25] Il nostro ricordo torna appunto alla donna di Betania, che unge il Signore: un gesto che Gesù legge subito come figura della propria custodia nella morte.[26] Il racconto di Giovanni, a differenza di quello di Marco e di Matteo, dispone questo episodio sempre in Betania ma nella casa di Lazzaro e a quella donna dà un nome: è Maria, la stessa che qualche tempo prima, insieme alla sorella Marta, aveva accolto il Signore nella sua casa e che d'altro non s'era preoccupata se non di mettersi ai piedi del Maestro e d'ascoltarlo in silenzio.[27] Ecco, il gesto dell'unzione, che consacra e protegge il corpo del Signore, era nato dal raccoglimento dell'ascolto, dalla memoria delle ore trascorse nella casa di Betania proprio con Lui, il pellegrino in Israele, quegli che senza sosta andava annunziando la venuta del Regno.

Raccoglimento e ascolto nella memoria dell'infinito, com'era già detto di Maria, madre di Gesù, questa umile donna che non aveva potuto

[24] *MD* 4. Nella sua conclusione, la lettera apostolica riprende questa tematica col richiamo alla «donna vestita di sole» (*Ap* 12,1).

[25] *Mc* 14,9; cf *Mt* 26,13.

[26] *Gv* 12,7: «Lasciala fare, perché lo conservi per il giorno della mia sepoltura». E così *Mc* 5,9: «Essa ha fatto ciò ch'era in suo potere, ungendo in anticipo il mio corpo per la sepoltura». Cf pure *Mt* 26,12.

[27] *Lc* 10,39. In *Gv* 11,20, nel racconto dedicato alla resurrezione di Lazzaro, Maria è di nuovo indicata, a differenza di Marta corsa subito verso Gesù, come colei che stava raccolta in casa: «Marta dunque, come seppe che veniva Gesù, gli andò incontro; Maria invece stava seduta in casa».

comprendere la trasgressione del figlio dodicenne, rimasto a Gerusalemme con i dottori del tempio mentre i suoi lo cercavano disperati. La gloria di Maria qui viene narrata insieme alla notizia della sua incomprensione, ma proprio di questo silenzio si era detta la grandezza: «serbava tutte queste cose nel suo cuore».[28] Essa serbava ciò che doveva venire, era la memoria che predisponeva il tempo della Pasqua, quando finalmente tutto sarebbe stato compreso, quando il Figlio sarebbe apparso alla destra del Padre.

Queste figure, se l'itinerario del nostro discorso è corretto, possono predisporci al compito del nostro tempo. Abbiamo parlato del codice antico che leggeva il rapporto uomo-donna nella disuguaglianza e che dunque vedeva la donna in soggezione. Abbiamo poi ritrovato il codice della modernità, egualitario e simmetrico: è il codice di cui noi viviamo, che è certo una conquista, ma che già manifesta il suo limite. L'acquisto della parità dei diritti non può considerarsi una piena liberazione della donna; la parità, infatti, si è quasi sempre risolta nell'appropriarsi semplicemente delle funzioni esercitate sin qui solo dagli uomini, ma fermarsi a questo può significare ancora una forma di soggezione, quella che appunto si limita soltanto ad acquisire i modelli maschili della vita. Un limite questo che, d'altra parte, viene ad essere anche un limite dell'uomo che a suo modo sembra realizzare l'ideologia della parità imparando a fare le stesse cose che da sempre la donna sapeva fare nel chiuso della casa, ma oscurando con questo le possibilità di un suo ruolo specifico.[29]

Il compito della post-modernità è quello che ci chiama a ritrovare o ad inventare nel concreto di una nuova situazione una specificità di stili e di modulazioni, una diversità nella parità e nella reciprocità dei ruoli. Sia chiaro, questo non è solo un compito etico: è anche un compito politico che deve volgersi ad una diversa organizzazione del lavoro, delle partecipazioni sociali, delle responsabilità familiari. È però anche vero che un

[28] *Lc* 2, 51.

[29] Vale qui il lucido avvertimento di Margaret Mead, che ha parlato a questo riguardo di «un circolo vizioso, senza principio e senza fine», un circolo «in cui la sopravvalutazione da parte degli uomini delle funzioni femminili, e la sopravvalutazione da parte delle donne dei compiti maschili, porta ora l'uno ora l'altro sesso a trascurare, perfino ad abbandonare, parte delle sue prerogative umane conquistate così a caro prezzo. Quelli che vogliono spezzare il circolo vizioso ne sono a loro volta un prodotto, esprimono in ogni loro gesto qualche difetto da esso derivato, possono essere abbastanza forti da sfidarlo, ma incapaci di romperlo realmente» (MEAD, *Male and Female* 331).

diverso assetto della vita sociale non potrebbe mai attuarsi senza una crescita interiore delle coscienze e senza un rinnovato impegno culturale. Possiamo e dobbiamo dedicarci a una trasformazione dei contesti sociali, ma tutto questo non potrà sortire ad alcun risultato se a un tempo non ci dedichiamo a una revisione di carattere culturale. In definitiva, una politica delle cose non avrebbe senso senza la premessa di una politica culturale, senza un impegno che coinvolga uomini e donne in una rinnovata coscienza della propria identità.

OLTRE LE ANTROPOLOGIE.
PER UNA CULTURA DELLA SOGGETTIVITÀ FEMMINILE

Marisa FORCINA*

Il titolo di questo intervento, che potrebbe apparire un po' ambizioso, in quanto rimanda alla suggestione di porsi al di là delle descrizioni antropologiche, promettendo solo di sviluppare una cultura della soggettività femminile (il che sarebbe ancora una delle tante antropologie possibili), in realtà si pone solo l'obiettivo di riuscire a superare la vecchia, saggia, e ancora oggi filosoficamente valida, definizione kantiana dell'antropologia come «la dottrina della conoscenza dell'uomo, concepita sistematicamente».[1]

Una tale pretesa di sistematicità e di dottrina porta troppo spesso a generalizzazioni che, se pure hanno una forte attinenza con la realtà, di solito se ne allontanano rivelandosi come costruzioni in qualche modo fittizie, le quali, nella pretesa di universalizzare un assunto, tradiscono poi in definitiva il senso di ciò che si era percepito come espressione di una o di più individualità.

* Laica, di nazionalità italiana.

Lavora presso il Dipartimento di filosofia dell'Università di Lecce, dove insegna *Storia delle dottrine politiche.*

Ha organizzato a Lecce il Convegno internazionale sul tema *Filosofia, Donne, Filosofie*, i cui *Atti* sono stati pubblicati presso le edizioni Milella.

Coordina un gruppo di ricerca nazionale finanziato dal CNR (Centro Nazionale Ricerche) su *Donne e potere.*

Tra le sue pubblicazioni: *I diritti dell'esistente*, Lecce, Capone 1988; *Dalla ragione non totalitaria al pensiero della differenza*, Lecce, Capone 1990; *La libertà voluta. Storia di istituzioni e donne*, Lecce, Capone 1992; *Ironia e saperi femminili. Relazioni nella differenza*, Milano, Franco Angeli 1996; *La differenza dei sessi in filosofia. Nodi teorici e problemi politici*, Lecce, Capone 1997.

[1] KANT I., *Antropologia pragmatica*, Bari, Laterza 1969, 3.

Così, ad esempio, il vecchio saggio Kant in *Antropologia pragmatica*, l'ultima sua opera, scriveva generalizzando, e con pretesa sistematica, che «donne, sacerdoti ed ebrei di solito non si ubriacano, o almeno ne evitano accuratamente ogni parvenza, perché essi sono civilmente deboli e hanno bisogno di ritegno (per cui è assolutamente richiesta la sobrietà). Infatti il loro valore esterno poggia essenzialmente sopra la credenza degli altri nelle loro rispettive purezza, sobrietà e osservanza di una legge particolare».[2] L'antropologia kantiana ci appare in questo passo suscettibile di critica, non tanto riguardo all'affermazione che donne, sacerdoti e ebrei non si ubriacano, affermazione peraltro mitigata da un "di solito", ma riguardo alla consapevolezza critica e sistematica con cui si parla di valori esterni che si nutrono della credenza degli altri in qualche loro virtù particolare. Inoltre, la "dottrina" kantiana, proprio in quanto dottrina, non poteva che ratificare la percezione che "donne, sacerdoti ed ebrei" vivessero come "individui civilmente deboli", da ciò il conseguente assunto che *lo fossero effettivamente*.

Molti assunti disciplinari, infatti, spesso presentano proprio il limite di passare dal particolare al generale, da una percezione immediata a una generalizzazione massimamente estensiva che in qualche modo implica l'essere dell'uomo o della donna e ha poi la pretesa di definire questo essere.

Certamente l'antropologia, da Kant a oggi, ha fatto molti passi, si è persino frantumata in una serie di conoscenze che potremmo definire localistiche: antropologia pragmatica, antropologia culturale, antropologia filosofica, antropologia metafisica; ha generato persino il suo plurale: le antropologie, ma lo statuto che potremmo in qualche modo definire filosofico o teorico rimane invariato, conserva, come la filosofia, il bisogno di distaccarsi in qualche modo dalla immediatezza dei dati, per ricomprenderli poi in un orizzonte assoluto. È proprio questo, d'altronde, che la caratterizza come scienza o, come diceva Kant, come dottrina.

Alla base del mio intervento è, pertanto, il bisogno di guardare oltre *le dottrine* che promettono la conoscenza dell'uomo, inteso in generale e in modo neutro come essere umano, ma è anche il bisogno di pormi con distanza critica rispetto alle ormai ben note *dottrine* che hanno la pretesa di definire ontologicamente l'essere-donna. Ciò che fa problema nelle due impostazioni è comunque la pretesa sistematica, che ha – questa volta sì – l'ambizione di definire, catalogare, schematizzare, sistematizzare, appun-

[2] *Ivi* 56.

to, quello che nella realtà è molto più fluido, più complesso e più ricco e che mal si adatta alle griglie dei sistemi e delle dottrine.

Un'antropologia intesa come conoscenza sistematica dell'uomo o della donna implica l'idea di una universalità dell'essere uomo/donna, e questa è una delle più astratte e forse anche false nozioni cui mette capo la ricerca filosofica. Inoltre l'antropologia, in special modo quella filosofica, ha la pretesa di definire *cosa* caratterizzi l'uomo e la donna in quanto tali e ciò non può che avere come presupposto comportamenti esteriorizzati e cristallizzati il cui senso, esplicitabile solo con rigoroso procedimento razionale, viene affidato agli altri e non a noi stessi. Ma con rigoroso procedimento razionale dimostrativo non possono infatti essere affrontate le azioni, le volizioni, i valori degli uomini e delle donne, in quanto questi non traggono le proprie regole dall'attività conoscitiva, ma sono dettati dai costumi e dalle abitudini sociali e culturali. Anche in tali abitudini i comportamenti dei singoli sono motivati soggettivamente, in quanto la scelta delle azioni non è mai indifferente o casuale o completamente determinata da fattori esterni. Potremmo dire che in ogni contesto culturale possiamo trovare una scelta etica, che è quella che si realizza come acquisizione di responsabilità, attuata nell'opzione di una vita autentica.

Invece, pensare una vita autentica universale, cioè la stessa forma di vita estesa a tutti, è una contraddizione di termini, in quanto l'autenticità rimanda alla concretezza del sé (*autos- entitas)*, al contrario l'universalità rimanda all'astrazione, mediante la quale un impersonale *uno* riassume in sé la pluralità dei viventi.

L'uomo o la donna impersonale universale non possono, quindi, essere fonte dei valori, in quanto questi si realizzano nella pluralità degli uomini concreti, singolari, che si proiettano verso i loro fini a partire da situazioni la cui particolarità è altrettanto radicale, altrettanto irriducibile che la soggettività stessa.[3]

Solo una forma aristocratica di intellettualismo può pensare che l'essenza e l'universalità dei valori debba necessariamente precedere la condotta pratica. Invece, è la condotta umana e lo strutturarsi positivo delle relazioni tra gli uomini che segnalano un mondo, spesso condiviso di valori. Nel caso contrario, sarebbe come dire che il valore astratto di libertà determini quale debba essere un agire libero, quando invece sono le nostre azioni che agiscono il senso della libertà.

[3] Sul tema della soggettività cf DE BEAUVOIR S., *Per una morale dell'ambiguità*, Varese, Sugar 1964, 23.

In questa direzione, con straordinaria sintesi lessicale e concettuale, Caterina da Siena affrontava il tema della libertà degli umani facendo pronunciare alla Divina Provvidenza la famosa espressione: «Io vi creai senza di voi, ma senza di voi non vi salverò».[4] Per Caterina l'uomo e la donna sono coloro che costruiscono la propria vita, sono coloro che nella propria libertà continuano l'opera della creazione e rendono liberamente possibile anche l'opera di redenzione, altrimenti impossibile. Agli uomini, come alle donne, si spalanca davanti una serie di scelte fondamentali su cui poggia la libertà e quindi la responsabilità morale. Ma questa non ci dirà mai l'essenza dell'agire libero in vista della salvezza. Per questo motivo, Caterina, donna del XIV secolo, avversa a ogni forma di intellettualismo, già ampiamente diffuso al suo tempo, insisteva chiarendo che «a virtù non si viene se non per lo cognoscimento di se medesimo e per cognoscimento di me; il quale cognoscimento più perfettamente s'acquista nel tempo della tentazione».[5]

Dunque, conoscenza di sé, ma non conoscenza teoretica, o definizione del soggetto o statistica di soggetti universalizzabili, bensì conoscenza vissuta, esistenziale, "provata" o più perfettamente "acquistata" nel tempo della tentazione. Alla teoria senza tempo del Soggetto universale, Caterina sembra opporre il tempo concreto delle pene e delle molestie, se così possiamo dire, il tempo in cui, conoscendo se stesso, il soggetto scopre la menzogna dell'essere con cui è stato identificato "e allora conosce sé non essere".

Va riconosciuto, però, che l'antropologia contemporanea ha superato la pretesa con cui un Soggetto definiva ambiti, modalità e spazi suoi o altrui come se fossero degli oggetti bisognosi di una qualche sistemazione. Ciò è il risultato delle impostazioni filosofiche più recenti che, dalla fenomenologia al pensiero decostruzionistico, dall'esistenzialismo alle filosofie dell'alterità, hanno ormai rinunciato all'ambizione con cui un soggetto universale apprendeva un fenomeno senza esserne in qualche modo modificato lui stesso. Il soggetto filosofico non è più, da lungo tempo, né il C*ogito*, né l'*Io penso*, né l'A*ssoluto*, ma si rappresenta come situato, incarnato, relazionato, costituito dall'alterità, e persino dissolto, o comunque disperso nelle multiformi costituzioni delle teorie postmoderne.

Ma proprio questa dispersione e dissoluzione del soggetto rischia di rendere inoperante e disseminato il lavoro del pensiero e la sua efficacia

[4] CATERINA da SIENA, *Il Dialogo della Divina Provvidenza, CXIX.*
[5] *Ivi XLIII.*

nella storia. E, inoltre, proprio la dissoluzione del soggetto, dissolve la possibilità di una costruzione del sé femminile, che viene ad essere completamente travolto dalle coeve disavventure che va vivendo la dialettica del soggetto.

Il soggetto filosofico, infatti, che impregna fortemente di sé il campo antropologico, rimane tuttavia un soggetto smemorato rispetto alla sua sessuazione. Come se la cosa lo riguardasse assai poco, o, per niente. In filosofia, infatti, l'esistenza, come dato necessariamente caratterizzato dalla sessuazione, è qualcosa che rientra nell'ambito degli accidenti e non dell'essenza. L'essenza, in filosofia, è capace solo di coniugare un universale Uomo, che solo dopo può essere caratterizzato da una serie di dati, tra i quali la sessuazione, che comunque rimane sempre qualcosa di esterno e non riguarda l'essenza.

La donna è compresa, ma non pensata nella universalità dell'essere (uomo). E tuttavia con incredibile contraddizione dei termini, alcune volte, sino a tempi molto recenti, non è stata affatto compresa nella categoria dell'universalità. Basti pensare all'istituzione del suffragio universale che già nel secolo scorso estendeva il diritto di voto a tutti i cittadini, senza essere subordinato a condizioni di carattere economico e culturale e con la sola restrizione relativa a incapacità legale o indegnità morale. Le donne, assenti dall'universalità, erano implicitamente escluse da questo istituto politico. Val la pena di ricordare che in Italia il suffragio universale, adottato con la riforma Giolitti nel 1912, escludeva ancora le donne, le quali ebbero finalmente il diritto di voto nel 1945.

Solo negli ultimi decenni il pensiero femminista ha tentato, con notevoli difficoltà e ambiguità, un linguaggio che dicesse la donna come essenza (cf Irigaray, Kristeva, Schneider),[6] ma manca un linguaggio che la dica come soggetto.

[6] La posizione di Luce Irigaray è molto più articolata rispetto a quella della Kristeva e della Schneider. Una puntuale discussione delle posizioni essenzialiste e di quelle derivanti dalle critiche postrutturaliste della soggettività si trova in ALCOFF L., *Cultural Feminism versus Post-Structuralism: The Identity Crisis in Feminist Theory*, in *Signs: Journal of Women in Culture and Society* 13 (1988) 419. Inoltre, numerose motivazioni per cui una critica all'essenzialismo non deve diventare rigoroso presupposto metodologico della ricerca femminista, si trovano in RAPAPORT E., *Generalizing Gender: Reason and Essence in the Legal Thought of Catharine MacKinnon*, in *A Mind of One's Own: Feminist Essays on Reason and Objectivity*, ANTONY L. e WITT Ch. (ed.), Westview Press, Boulder (Col.) 1992; cf inoltre MARTIN J.R., *Metodological Essentialism and Other Dangerous Traps*, presentato alla Society for Women in Philosophy, New York City, dic. 1991.

In particolare Luce Irigaray ha smascherato il meccanismo mediante il quale il soggetto maschile ha costruito e confermato la sua identità ponendola persino al di là di ogni autoreferenzialità. È infatti possibile autofondarsi anche nel riconoscersi diverso da qualcuno: «Affinché l'io sia dotato di valore occorre uno specchio che lo assicuri, che lo riassicuri della sua validità. La donna rappresenta il puntello nel meccanismo della specularità; è lei che rinvia all'uomo la sua immagine e lo ripete come 'il medesimo'. L'intervento di un'immagine altra, di uno specchio 'altro' costituisce sempre il rischio di una crisi mortale».[7]

Senza nulla togliere alla grande portata eversiva delle opere dell'Irigaray, siamo ancora all'interno di un'antropologia speculare della differenza tra il maschile e il femminile.

Infatti, tradizionalmente, la donna è stata vista come l'altro, il secondo sesso, ciò che accoglie le rappresentazioni su di lei prodotte dall'uomo.[8] Identificata col suo corpo che nutre e produce, diventa natura, cioè l'opposto di cultura, diventa dispensatrice di beni o di mali: Maria o Eva, la dea Madre o Pandora.

Sembra che i filosofi abbiano sempre avuto paura della donna e dell'alterità e hanno cercato di consumarla, appropriandosene o allontanandola. I filosofi, all'origine, l'hanno identificata con il non-essere (Platone) o con il negativo della dialettica (Hegel), con lo sguardo altrui che mi reifica, oggetto tra gli oggetti che mi aliena (Sartre); i poeti l'hanno identificata con la notte e, al limite estremo, con Dio, alterità assoluta (Lévinas). Hanno cercato sempre di esorcizzare la percezione di una potenza *altra*, sino al riassorbimento nel sé: penso a Paul Ricoeur che invita a pensare *Soi même comme un autre*.[9] Certamente il pensiero di questi autori è molto più complesso, ma i miei richiami a volo d'uccello, così schematici e persino caricaturali, hanno solo il compito di far notare come sul tema filosofico dell'alterità si siano costruite altrettante antropologie del femminile, in cui chi più della donna, fata o strega, poteva essere identificata e svuotata in questa negativa visione fatta di annullamenti progressivi? E se poi le cose andavano proprio bene per la donna, come nella società cortese, ella era vista come una marmellata di buoni sentimenti e di disponibilità, la fonte perenne di ispirazione e guida del maschile o, ancora all'opposto, come la strega, coagulo delle insufficienze e di tutti i mali pos-

[7] IRIGARAY L., *Speculum*, Milano, Feltrinelli 1975, 34.
[8] Cf DE BEAUVOIR S., *Il secondo sesso*, Milano, il Saggiatore 1979.
[9] Cf RICOEUR P., *Sé come un altro*, Milano, Jaca Book 1993.

sibili, proprio come quei mali che, cadendo dal vaso di Pandora, si dispersero sulla terra rendendola luogo di sofferenze e di fatiche. Nell'altalenarsi di giudizi sulla donna, si è giunti ancora una volta all'opposto, con l'esaltazione del genio femminile.

Antropologia e filosofia si muovono insieme con passi di danza sorprendenti e lievi: a una antropologia corrisponde una filosofia e viceversa. Con in mente una implicita antropologia femminile, che gli è all'occorrenza funzionale, il filosofo ha amato spesso presentarsi come un travestito. La metafora della gravidanza o della «gravidanza dello spirito»[10] è un *topos* quasi costante nelle speculazioni filosofiche. Dalla maieutica socratica[11] in poi, il processo di mimesi femminile del filosofo sembra non aver fine: «L'uno cerca un ostetrico alle proprie idee, l'altro qualcuno che gli possa recare aiuto: così nasce un buon dialogo».[12] La consapevolezza mimetica in Nietzsche è a tal punto palese da farlo esclamare: «In questa consacrazione si deve vivere! Sia che s'attenda a un pensiero o a un'azione, non abbiamo nessun altro rapporto con tutto quanto è essenziale realizzazione, se non quello della gravidanza, e dobbiamo disperdere al vento il pretenzioso discorso di "volere" e "creare"».[13] Nietzsche è uno dei primi filosofi che si accredita pubblicamente negli spazi dei pensatori della differenza.

Tuttavia si tratta di una differenza solo apparente, cioè la differenza critica nei confronti del soggetto e della soggettività, verso cui questi filosofi si pongono in posizione trasgressiva e ironica, nel senso dell'ironia che è in continuo movimento e scompagina le carte. Infatti ancora Nietzsche dice: «Non è forse permesso alla fine di essere ironici verso il soggetto come verso soggetto e predicato?».[14]

Ma più di tutti, Derrida, seguendo questa pista della differenza, inviterà i filosofi addirittura a una irreversibile operazione, e non solo a presentarsi all'occorrenza come travestiti: la filosofia deve diventare donna.[15]

[10] NIETZSCHE F., *La gaia scienza*, Milano, Adelphi 1992, 111.

[11] Cf PLATONE, *Teeteto* 150 bc.

[12] NIETZSCHE F., *Al di là del bene e del male*, Milano, Adelphi 1996, 78.

[13] NIETZSCHE F., *Aurora*, Milano, Adelphi 1992, 262.

[14] NIETZSCHE F., *Al di là del bene e del male*, aforisma 34.

[15] Oltre alle opere assai note di Derrida, sono particolarmente interessanti due dialoghi con femministe americane: *Voice II*, e *Choréographie*, in *Points de suspension*, Paris, ed. Galilée 1992, 167-183; 95-115, così come il suo studio su Heidegger: *Geschlecht: difference sexuelle, difference ontologique*, in *Psyché*, Galilée 1987, 395-413.

L'appropriazione del femminile da parte del pensatore sarà allora compiuta e la filosofia sembrerà lasciare assai poco spazio alle donne reali. Anche Lacan accrediterà il femminile come un "di più", cioè ciò che è al di là della legge dell'uomo, considerata sin qui come universale. Tale eccedenza sarebbe incarnata dalle donne in generale, ma anche dalle mistiche, dalle artiste e, ovviamente, dal genio fuori dalla norma: il suo.

L'antropologia che ne segue è quella che rimanda a un'umanità non divisa sessualmente, ma che bisognerebbe qualificare, suggerisce Françoise Collin, non più come Umanità, ma come Femminilità. «Non più l'eterno femminile, ma un universale femminile. Una Femminilità che comporta individui biologicamente uomini e donne».[16] La "disseminazione", come dice Derrida, del soggetto ha prodotto il ribaltamento della posizione fallocentrica e logocentrica con le sue visioni e i suoi rapporti fatti di potere e dominio, li ha sostituiti con la duttilità femminile, i cui valori sembrano essere i soli in grado di rapportarsi correttamente al mondo. Ma è ancora una volta quello che Deleuze vorrebbe scongiurare: la ripetizione dell'identico. Esso ha solo trovato il suo rovescio.

Pensare la differenza comincia così a presentarsi erroneamente come un pensare il femminile o pensare al femminile. Dovrebbe a questo punto essere più chiaro perché una antropologia della differenza, costruita su questa filosofia, cui abbiamo brevemente accennato, nasconda trappole insidiose e richiami estremamente ambigui che, se non ben interpretati, potrebbero rivelarsi negativi non solo da un punto di vista epistemologico, ma anche da quello politico. Nel primo caso, perché, a meno che non si voglia incappare nelle "fallacie metafisiche", come le definiva Hannah Arendt, non credo si possa parlare di una scienza o di una filosofia femminile o ancora di un'antropologia femminile, che poi si dovrebbe nominare come *gynologia?* (non certamente come ginecologia, rimandando questo termine alle patologie del corpo femminile – ancora il femminile identificato col corpo e con il negativo! –). Invece, la questione è di scoprirsi come soggetti incarnati, e dunque sessuati, che si relazionano al mondo, tingendo di sé questi rapporti, e riconsiderarne anche la storicità.

Nel secondo caso, se non è ben intesa, da un punto di vista politico, un'antropologia della differenza presenta insidie, perché il termine differenza viene pensato all'interno del binarismo oppositivo, buono/cattivo,

[16] COLLIN F. - FORCINA M., *La differenza dei sessi nella filosofia, nodi teorici e problemi politici*, Lecce, Milella 41.

attivo/passivo, debole/forte, uguale/diverso,[17] ecc., su cui si è costruita gran parte del sapere occidentale e, rimandando al temine uguaglianza, in qualche modo lo nega.

Pensare la differenza, invece, non è pensare il rovescio dell'uguaglianza, non è pensare l'opposizione o il superamento dell'opposizione nella reciprocità, ma è pensare oltre l'identità. Perciò in politica la differenza non si oppone all'uguaglianza, ma si pone semmai, invece, proprio nella direzione politica di un'uguaglianza antilivellatrice. Inoltre, dovrebbe essere ormai palese che differenza non è diversità, ossia ciò che si oppone a qualcosa d'altro; ma è ciò che è irriducibile a qualsiasi identità, ciò che non può essere attinto come manifestazione di linguaggio puro e originario e invece si manifesta solo come "traccia" e "segno".

Niente è più illuminante, secondo me, per poter cogliere la tragica ripetizione cui è condannata l'identità (*idem-entitas*), la quale è esprimibile solo con la tautologia di una ironica e dissolvente poesia di Gertrude Stein che, affidandosi alla sonorità della voce, evoca "Una rosa è una rosa\ è una rosa\ è una rosa"... La complessità del messaggio di Gertrude Stein, evitando l'autoreferenzialità dell'identità, fa cogliere nella traccia sonora significati simbolici e reali, ma sa che non può definirli, se non con le ripetizioni e con le tautologie e, allora, meglio dichiararlo espressamente. Come ironia insegna.

Scartata l'ipotesi di una possibile costruzione della identità femminile, intesa come attingimento uguale e ripetitivo all'unità originaria dell'essere femminile, va scartata anche quella di una differenza femminile, intesa come un di-più o un di-meno, e totalizzabile applicando il parametro della complementarità, paradigma, peraltro, già ampiamente sottoposto a critica. Infatti, nella complementarità il soggetto è pensato come in qualche modo dimezzato e in qualche modo completabile con un altro da sé che non gli appartiene. Nella realtà, però, non troviamo soggetti dimezzati che si completano come fossero *puzzle*, in un gioco di incastri. Anche nel rapporto d'amore, il desiderio infinito dell'altro non è per completamento del sé, ma ognuno è solo se stesso, con i suoi limiti, le sue mancanze, le sue deficienze, che l'altro forse non vede. La logica della complementarità ti obbliga, per essere finalmente qualcuno (soggetto intero), ad essere anche qualche cosa che non sei, e ricorre al maschile che è nelle donne e al femminile che è negli uomini, nella speranza di poter

[17] Sul tema cf DI NICOLA G.P., *Uguaglianza e differenza*, Roma, Città Nuova 1989.

racimolare in qualche modo l'identità completa del soggetto.

Né la differenza femminile può essere pensata come se si trattasse solo della messa in essere della reciprocità. Certamente, come scriveva il Roggerone, il rapporto tra i sessi è oggettivazione per un soggetto e viceversa: la donna è oggetto per il soggetto uomo, l'uomo a sua volta è oggetto per il soggetto donna.[18] Ma, mi chiedo, le relazioni della vita, le nostre azioni, i nostri sentimenti, le nostre volizioni, hanno sempre questa esatta valenza di reciprocità speculare? Quante volte, invece, non sono totalmente asimmetriche? Quante volte non poniamo il nostro equilibrio proprio al di là della norma e della regolarità dei comportamenti, al di là delle aspettative e dei ritorni reciproci, nell'asimmetria di un gesto che è al di fuori della catena delle cause e degli effetti? Del resto, come diceva Arendt, l'unico modo per rendere prevedibile il futuro è fare e mantenere delle promesse e non aspettarsi che gli altri stiano reciprocamente ai patti, o rincorrere la catena delle cause e degli effetti. Ciò non vuol dire che una radicale dissimmetria costituisca un'antropologia femminile. Sarebbe ancora una volta affermare l'incongruità femminile, trattando l'uomo e la donna come si fa per delle figure geometriche che in qualche modo possono essere lette come più o meno congrue, cioè più o meno sovrapponibili.

Il pensiero della differenza sessuale, elaborato dalle più attente femministe contemporanee, è consapevole che la differenza implica una trascendenza, cioè non è oggettivabile, ma è consapevole pure che implica una relazione partecipativa al mondo. Questo pensiero parte dal corpo per affermarne il valore e la dignità e riprende possesso della propria memoria, dei gesti reali e simbolici che il potere dominante, il potere patriarcale, per intenderci, ha occultato. Forte di questa memoria, non tende a costruire un nuovo modello di antropologia femminile, ma a ricostruire una storia diversa da quella ufficiale, da quella approvata e appalesata dal sistema. Non è poca cosa. È la possibilità reale e operativa di interrogare e demistificare il sapere ufficiale nel metodo, nei percorsi e nelle finalità. È la possibilità concreta di interrogare la scienza e svelarne l'arbitrio e la violenza con cui ha operato nei confronti della natura e anche di noi stesse, chiasma di natura e cultura. È la possibilità pratica di riesaminare i luoghi della politica, dove, nonostante la ricorrente metafora del corpo politico, proprio la dimensione corporea e con essa la dimensione femminile è stata espulsa. È la possibilità di riesaminare il valore della giustizia

[18] Cf ROGGERONE G.A., *Filosofia al femminile?*, Lecce, Ferrari 1996, 12-15.

per avere una giustizia che va oltre se stessa. È l'utopia di andare *Verso una felicità nella storia*, come recita il sottotitolo di un saggio di Luce Irigaray.[19] Ma io credo sia molto più di una utopia.

La sfida allora che abbiamo davanti, attraverso questo pensiero, che è pensiero di donne, è quella di riuscire a far parlare di sé una soggettività femminile senza volerla rinchiudere in sistemi e dottrine, ma che sia solo, e però non sarà poca cosa, una griglia di lettura che di volta in volta viene applicata a un ambito del sapere e, al limite, a tutto il sapere, e che permetterà di reinterrogarlo non nella logica del rovesciamento, né in quella della mancanza e del completamento, ma come strumento euristico che, conservando tutta la sapienza del limite, cui fa costante riferimento, sia in grado di porsi oltre gli spazi e gli orizzonti consueti, di riattraversarli superando l'ovvio, ma portando con sé anche tutta la sapienza di esso, che certe volte dai filosofi non viene neanche avvertita.

Una cultura della soggettività femminile agendo la differenza, più che avere la pretesa di definire in maniera critica e sistematica l'insieme delle conoscenze che si hanno sull'uomo, sia esso *vir* o *mulier*, la sua storia remota, le sue origini, i suoi problemi, passioni, valori.... avrà il carattere della *rivelazione*. Come nella teologia cristiana, essa non è comunicazione e apprendimento di una serie di concetti su Dio, che l'intelligenza umana recepisce dall'esterno e che deve possedere per salvarsi, ma è l'entrata di Dio nella storia umana: "Io sono con voi". E noi, parafrasando Péguy, filosofo della differenza e della rivelazione, potremmo dire quasi con le sue stesse cadenze lessicali, che non sapremo mai esattamente da dove partono quelle anticipazioni, quelle imprese, dove esse hanno presa, dove avanzano, dove annunciano, dove illuminano, dove bagnano, come l'acqua che conquista un terreno, dove arrivano quegli splendori segreti e quelle lontane proiezioni di luce, quanto esse investano ben al di là di ciò che dicono, e quanto ci si sorprenda di incontrare dei prolungamenti sconosciuti in zone e materie lontane, lì dove proprio non ce l'aspettavamo.

Una cultura o costituzione della soggettività femminile, attraverso il pensiero della differenza sessuale, più che in una sistematizzazione antropologica, mi sembra, e mi si perdoni ancora una volta l'eccesso del paragone, vada avvicinata ancora a questa concezione di rivelazione, intesa molto più nel senso di una pratica e di un processo, o persino come un risultato, piuttosto che come la scoperta di un inizio o di un momento fondante e definito. Come scrive Marinella Perroni, «quando il testo biblico,

[19] Cf IRIGARAY L., *Amo a te*, Torino, Boringhieri Bollati 1993.

la storia biblica, la rivelazione biblica saranno interpretate e indagate come testo, storia, rivelazione che appartiene a tutti gli umani ed a cui tutti gli umani appartengono, la qualifica femminista decadrà da sola perché avrà assolto la sua funzione storica. Finché il tempo della lunga gestazione di questa ulteriore precisazione [...] non sarà completato, però essa va difesa e tutelata».[20] Anzi, continua la teologa, ne va progressivamente svelata la portata umana oltre che femminile e ne va sviluppata la potenzialità, in vista di una piena coscienza maschile e femminile della propria esistenza comune.

Una cultura della soggettività femminile, affermerà anzitutto la sapienza del partire da sé, inteso non come riaffermazione di individualismo, ma come costruzione e cura del sé, all'interno di una genealogia consapevole e filtrata criticamente, che non è esclusivamente e necessariamente femminile, ma che riconosce nell'esperienza concreta di altre donne momenti decisivi di mediazione e di scambio costruttivo, che è in grado di riconoscere le differenti soggettività, con credenze e appartenenze, linguaggi, statuti sociali e politici che possono essere diversi.[21]

Una cultura della soggettività femminile, agendo il pensiero della differenza sessuale, è in grado di superare il modulo dell'identità, ed è in grado di sottrarsi al rischio di dover rappresentare sé, cioè fare la propria parte, in una sorta di rappresentanza dell'identità e della *propria natura*. Hannah Arendt su quest'ultimo punto fa estrema chiarezza affermando: «Il problema della natura umana (*quaestio mihi factus sum* – io stesso sono divenuto domanda – come dice Agostino) pare insolubile sia nel senso psicologico individuale, sia nel suo senso filosofico generale. È molto improbabile che noi, che possiamo conoscere, determinare e definire l'essenza naturale di tutte le cose che ci circondano, di tutto ciò che non siamo, possiamo mai essere in grado di fare lo stesso per noi: sarebbe come scavalcare la nostra ombra. Per lo più nulla ci autorizza a ritenere che l'uomo abbia una natura o un'essenza affini a quella delle altre cose».[22]

A questo punto dovrebbe essere chiaro che la condizione umana e dunque la condizione femminile, non si esperiscono e determinano attraverso la costituzione di una identità precostituita, o di una *natura*, ma portano con sé la propria traccia, attraverso l'azione che, come scrive ancora

[20] PERRONI M., *Una valutazione dell'esegesi femminista: Verso un senso critico integrale*, in *Studia Patavina* 43 (1996) 1, 89.

[21] Cf AA.VV., *La sapienza di partire da sé*, Napoli, Liguori 1996.

[22] ARENDT H., *Vita activa*, Milano, Bompiani 1988, 10-11.

l'Arendt, «sarebbe un lusso superfluo, una capricciosa interferenza con le leggi generali del comportamento, se gli uomini fossero semplicemente illimitate ripetizioni riproducibili dello stesso modello, la cui natura o essenza fosse la stessa per tutti e prevedibile come quelle di qualsiasi altra cosa. La pluralità è il presupposto dell'azione umana, perché noi siamo tutti uguali, cioè umani, ma in modo tale che nessuno è mai identico ad alcun altro che visse, vive, vivrà».[23] La pluralità e, dunque, non la "natura" è il presupposto dell'azione e, quando noi agiamo, non agiamo in base a un'antropologia che in qualche modo ha previsto le nostre azioni dicendo che, *in quanto donne* siamo qualche cosa e abbiamo bisogno di qualcosa d'altro (per es. il ritegno di cui parlava Kant, essendo noi soggetti civilmente deboli). Ma agiamo perché la nostra soggettività si sta manifestando e questa soggettività va raccolta e tutelata, su questa soggettività si potrà raccontare una storia, non costruire un universale.[24]

Tale soggettività agente si esprime e manifesta *chi* noi siamo.

L'analisi arendtiana, sempre così attenta a distinguere il *chi* dal *che cosa* ognuno di noi è, ci suggerisce che il "chi"[25] si rivela attraverso il discorso e instaura un nuovo inizio attraverso l'azione. La capacità di prendere parola e l'azione promuovono sempre un nuovo processo che alla fine emerge "come irrepetibile storia di vita del nuovo venuto, che a sua volta influenzerà in modo unico le storie di vita di tutti gli altri con cui egli verrà in contatto".[26] Le storie di vita a cui ogni soggettività si consegna, possono essere registrate in documenti e monumenti, essere visibili in oggetti d'uso o in opere d'arte, essere narrate e narrate sempre di nuovo, ma non potranno mai essere delle reificazioni, cioè diventare qualche cosa da oggettivare, né possono sopportare su di sé le pretese universali della metafisica.

Alla domanda *che cosa* ognuno di noi sia, cerca di dare risposte, da un lato l'approccio scientifico che analizza la serie di dati quantificabili e registrabili con criteri che sono supportati dalle leggi fisiche e biologiche e,

[23] *Ivi* 8.

[24] Su filosofia e narrazione, oltre ai testi arendtiani che costantemente oppongono la narrazione alla logica e alla dialettica, intese come strumenti che veicolano "le fallacie metafisiche", cf CAVARERO A., *Tu che mi guardi Tu che mi racconti*, Milano, Feltrinelli 1997; cf inoltre "DWF", n. 2-3 (1997) 34-35, dedicato quasi interamente al tema.

[25] Cf l'interessante saggio di SARTORI D., *Nessuno è l'autore della propria storia; identità e azione*, in DIOTIMA, *La sapienza di partire da sé*, Napoli, Liguori 1996.

[26] ARENDT H., *Vita activa* 134.

dall'altro, l'ambizione metafisica che cerca un inizio fondante e originario. A tale inizio fondante e originario viene ricondotta a torto la pluralità degli individui, pensando che tale pluralità sia ancora riassumibile a un unico denominate comune: l'universalità.

Al contrario, nell'uomo e, dunque, anche nella donna, intesi sempre al singolare e non nell'universale ideal-tipo, che i filosofi hanno quasi sempre pensato che essi esprimessero, l'alterità che egli/ella condivide con tutte le altre cose e la distinzione che condivide con gli esseri viventi rimangono, come dice ancora Arendt, «unicità, e la pluralità umana è la paradossale pluralità di esseri unici».[27]

Nella stessa direzione, anche se con un bagaglio culturale completamente diverso da quello arendtiano, Simone de Beauvoir scriveva che «una concezione collettivistica dell'uomo non accorda un'esistenza valida a sentimenti quali l'amore, la tenerezza, l'amicizia; *l'identità astratta* degli individui autorizza tra di essi solamente un cameratismo mediante il quale ognuno si assimila a ognuno degli altri [...], tutti gli altri appaiono come il medesimo; nessuno muore mai».[28]

In conclusione, dunque, vorrei chiarire che una cultura della soggettività femminile non porta a un ripiegamento sull'io, né si rinchiude in una solitudine esistenziale in cui l'io soggetto diventa principio di se stesso e principio del mondo, nel modo caratteristico che ha contraddistinto la filosofia moderna, la quale si è affidata alla guida dell'io per costruire un mondo, fatto anche di tanti soggetti, ma un mondo-modello universale che in realtà era un prodotto a ripetizione dell'io. All'opposto, nell'ambito del pensiero della differenza sessuale, una cultura della soggettività femminile si inscrive in un movimento aperto, dove è persino assente ogni guida in base al quale il modello è costruito, dove non ci sono ripetizioni esatte ed esattamente prevedibili, perché de-finite in partenza. Ogni soggetto è in sé un inizio e una fine, ma non è mai solo, essendo continuamente relazionato agli altri da rapporti di prossimità spaziale e temporale.

Le nostre soggettività dunque non si animano in base a un disegno previsto, progettato e controllato all'interno di una o più antropologie, ma solo in base a un ben altro disegno che a noi rimane sconosciuto. Solo l'ambizione dei filosofi, che spesso si sono sentiti simili a un dio, poteva pensare di farlo.

[27] *Ivi* 128.
[28] DE BEAUVOIR S., *Per una morale dell'ambiguità* 89.

Allora l'antropologia non ha senso? Né con essa la filosofia che la anima? Al contrario, l'antropologia ha un valore pragmatico e, come la filosofia, si ripresenta come esigenza del pensare, difficilmente eliminabile. Essa è pragmatica, cioè adatta all'azione, ma non deve avere la presunzione di determinare né il nostro essere né le leggi necessarie, come fossero leggi dello Stato che muovono le nostre azioni. Ritornando a Kant, diremo con lui che «la storia è composta pragmaticamente se è tale da rendere prudenti, se cioè insegna agli uomini d'oggi a procacciarsi la felicità, se non meglio, almeno altrettanto bene, quanto gli uomini del passato».[29] Per procacciarsi la felicità è anzitutto indispensabile pensarsi come soggetti in grado e in diritto di averla, valutare quella che è più adatta a noi e non quella che l'antropologia o qualunque scienza o dottrina ha previsto per noi. Anche nella religione cristiana la santità, che esprime il massimo grado di pienezza di vita e, dunque, di grazia e di felicità, non è determinata a priori in base a uno stato o a un abito o a una identità, ma in base ai gesti che quotidianamente la nostra soggettività manifesta ed esprime.

Mi piace ricordare, infine, che quando fu chiesto al Cristo: "Chi è il mio prossimo?" egli non rispose fornendo un'antropologia del prossimo, descrivendo la natura del prossimo, definendo quale sarebbe stata l'identità del prossimo, o la sua alterità, né fece alcuna enumerazione o descrisse l'ideal-tipo del prossimo, né si affidò all'universalità, dicendo: *tutti*. Raccontò invece una storia: la parabola del buon Samaritano. La cosa più facile da pensare, per chi ha solo orecchiato il Vangelo, è che il prossimo fosse il povero, l'altro, il diverso dal soggetto, l'oggetto cui era destinata l'azione. Invece, il prossimo dell'uomo abbandonato sulla strada fu colui che lo coprì con il suo mantello e gli venne in aiuto. Era una storia che narrava solo di un gesto, senza definire cosa fosse quella soggettività: buona, tenera, commossa, empatica ...; era una storia in cui l'azione di qualcuno aveva manifestato una soggettività agente, non chiusa in sé, nella propria bontà, ma che, agendo, aveva manifestato se stesso come prossimo; senza la reciprocità del gesto e senza che l'uno fosse soggetto e l'altro oggetto, aveva manifestato anche l'altro che si configurava contemporaneamente come il suo prossimo.

In conclusione, vorrei chiarire che porre l'accento sulla soggettività femminile come elemento positivo da recuperare e valorizzare non significa riconsegnare il progetto trasformativo della società all'individualismo

[29] KANT I., *Fondazione della metafisica dei costumi*, Milano 1942, 112-113.

proprietario, quell'individualismo che ha tanto fortemente segnato la cultura maschile. Significa, invece, cominciare a costruire una cultura e, dunque, anche un discorso filosofico che non parli a nome degli altri e di altri, in un programma di rappresentanza simile a quello della politica, dove tra rappresentanti e rappresentati si inseriscono inevitabilmente tutti gli squilibri del sistema. Significa cominciare a pensare la filosofia come una scena, una rappresentazione dove ognuno è autore e attore di se stesso. Significa cominciare a trovare *la nostra* filosofia, cioè un modo per pensare e per pensarsi altrimenti, per interrogare, per disporsi all'ascolto e non, come spesso è accaduto, un voler trovare nella filosofia o nell'antropologia i fondamenti che ispirano il nostro agire, i principi e i valori che spesso altri hanno pensato per noi.

Produrre cultura sarà allora non conformarci agli schemi, ma spostare in avanti, con discernimento, la nostra capacità di lettura del mondo, esercitando ed educando alla libertà e alla responsabilità. Produrre cultura, nella consapevolezza della propria soggettività femminile, significherà smascherare meccanismi consolidati, compreso il meccanismo del raggruppamento identitario che è una necessità imposta dal sistema dominante per dislocare ai margini o per resistere a un dominio. Produrre cultura significherà lavorare per l'eliminazione di ogni rapporto di dominazione, compresa la dominazione culturale. Produrre cultura significherà, infine, non postulare più una adeguazione delle donne, degli uomini e degli altri esseri umani a una loro pre-costituita essenza e, persino, dare di questa la rappresentazione, ma significa lavorare perché ognuno soggettivamente e liberamente scelga di seguire la propria "chiamata".

Recuperando, questa volta in piena positività, un'argomentazione kantiana possiamo dire con lui che «la produzione in un essere ragionevole della capacità di proporsi fini arbitrari in generale (e quindi nella sua libertà) è la cultura».[30]

Una soggettività femminile coltivata e libera lavorerà, quindi, in una dimensione democratica, che restituisce a tutti i mezzi e gli strumenti per dire e non ne fa proprietà esclusiva del filosofo il quale, al pari del tiranno, come diceva Hannah Arendt, isolandosi e ponendosi al di sopra della comunità, esercita il suo potere assoluto sulla ragione e sul pensiero, negandone agli altri l'accesso libero.

Non si tratta, allora, solo di imparare a forgiare i mezzi per dire; il compito più arduo per la soggettività femminile è la necessità costante

[30] KANT I., *Critica del giudizio*, Bari, Laterza 1960, par. 83, 312-313.

dell'interrogazione per mantenere il pensiero al di qua di ogni tesi dommatica, anche sul proprio sé.

Le antropologie contemporanee

Punto di vista teologico

LE ANTROPOLOGIE DI GENERE. VERSO UNA PROSPETTIVA DI RECIPROCITÀ

Marcella FARINA*

La presente riflessione vorrebbe offrire un contributo dal punto di vista delle antropologie di genere con il tentativo di contestualizzarle in senso diacronico e sincronico. Di qui l'articolazione in due nuclei con una

* Figlia di Maria Ausiliatrice, di nazionalità italiana.

È docente ordinario di *Teologia fondamentale* presso la Pontificia Facoltà di Scienze dell'Educazione "Auxilium" (Roma) e Direttrice dell'Istituto di metodologia catechetica presso la stessa Facoltà.

È membro della Commissione nazionale per la parità e la pari opportunità tra uomo e donna e Consulente dell'USMI (Unione Superiori Maggiori Italia).

È Direttore responsabile della *Rivista di Scienze dell'Educazione*; nel 1989 ha collaborato con altri sette teologi italiani alla fondazione della Società Italiana per la Ricerca Teologica (SIRT) ed è membro del comitato scientifico della rivista *Ricerche Teologiche*. È inoltre membro del Comitato Scientifico dell'Associazione mariologica italiana, della rivista *Theotokos* e dell'Associazione Femminista Europea per la ricerca teologica.

Collabora con vari Organismi e Associazioni ecclesiali.

Dal 1985 sta studiando con particolare attenzione il femminismo e i suoi agganci con la riflessione teologica per individuare i raccordi tra femminismo laico, cristiano e religioso.

Collabora con varie riviste scientifiche, teologiche e pastorali.

Tra le numerose pubblicazioni: FARINA M. - RISPOLI F., *Maddalena di Canossa*, Torino, SEI 1995; FARINA M. - MAZZARELLO M.L. (ed.), *Gesù è il Signore. La specificità di Gesù Cristo in un tempo di pluralismo religioso*, Roma, LAS 1992; *La Nuova evangelizzazione: vie profetiche femminili*, in ROSANNA E. - CHIAIA M. (ed.), *Le donne per una cultura della vita. Rilettura della Mulieris dignitatem a cinque anni dalla sua pubblicazione*, Roma, LAS 1994, 65-110; *Sentieri profetici femminili*, in VALERIO A. (ed.), *Donna, potere e profezia*, Napoli, D'Auria 1995, 235-276; *La profezia come memoria dell'Oltre. Per una teologia fuori dell'ovvietà*, in CALABRESE G. (ed.), *Chiesa e profezia*, Roma, Dehoniane 1996, 79-116; FARINA M., *Donne e Vangelo. Alla sequela di Gesù di generazione in generazione*, Cinisello Balsamo, Paoline 1997.

introduzione sul percorso ecclesiale: *Teologie femministe. Un bilancio; Alcune coordinate per un'antropologia uniduale.*

Introduzione: un percorso ecclesiale

«Nella svolta culturale a favore della vita, *le donne* hanno uno *spazio di pensiero e di azione singolare e forse determinante*: tocca a loro farsi promotrici di un "nuovo femminismo" che, senza cedere alla tentazione di rincorrere modelli "maschilisti", sappia riconoscere ed esprimere il *vero genio femminile* in tutte le manifestazioni della convivenza civile, operando per il superamento di ogni forma di discriminazione, di violenza e di sfruttamento».[1] È una consapevolezza ricca di implicazioni, apre ad una nuova civiltà per la quale i credenti hanno offerto ed offrono un peculiare apporto.

La chiesa, soprattutto a partire da Giovanni XXIII, ha riconosciuto nella nuova autocoscienza femminile un singolare segno dei tempi,[2] instaurando così un dialogo fecondo tra fede e cultura in un reciproco arricchimento ove la comunità cristiana molto impara dalla sapienza dei popoli e questi spesso si nutrono della linfa vitale del Vangelo attraverso la mediazione di lei.[3]

Non sono mancati nella comunità cristiana, come nella società, pregiudizi antifemministi introiettati e tramandati come ovvietà. Ad esempio, nel 1903, Padre Godts ha definito il femminismo «dopo il socialismo, il più pericoloso di tutti gli errori sociali moderni».[4] Merry del Val l'ha in-

[1] *Evangelium vitae* 99.

[2] «L'ingresso della donna nella vita pubblica: più accentuatamente, forse, nei popoli di civiltà cristiana; più lentamente, ma sempre su larga scala, tra le genti di altre tradizioni o civiltà. Nella donna infatti diviene sempre più chiara e operante la coscienza della propria dignità. Sa di non poter permettere di essere considerata e trattata come strumento; esige di essere considerata come persona, tanto nell'ambito della vita domestica che in quello della vita pubblica» (*Pacem in Terris*, in *Acta Apostolicae Sedis* 55 [1963] 267s).

[3] «Come è importante per il mondo che esso riconosca la chiesa quale realtà sociale della storia e suo fermento, così pure la chiesa non ignora quanto essa abbia ricevuto dalla storia e dallo sviluppo del genere umano [...]. L'esperienza dei secoli passati, il progresso delle scienze, i tesori nascosti nelle varie forme di cultura umana, attraverso cui si svela più appieno la natura stessa dell'uomo e si aprono nuove vie verso la Verità, tutto ciò è di vantaggio anche per la chiesa» (*Gaudium et Spes* 44).

[4] Cf DELOOZ P., *Féminisme, les femmes et l'advenir de l'Église*, Bruxelles, Pro Mundi Vita 1975, 4.

cluso e coinvolto nel medesimo destino delle problematiche moderniste. «Non si conceda mai la parola alle signore, benché rispettabili e pie. Se alcune volte i vescovi crederanno opportuno di permettere un'adunanza di sole signore, queste parleranno sotto la presidenza di gravi persone ecclesiastiche». «Non si sa che commentare di più – annota Paola Gaiotti – se la riconduzione di tutte le donne alla figura di borghese signora, il pudore esasperato che riconduce anche la figura del prete, in questo contesto, alla asessualità del concetto di persona, o l'illusione astorica di governare un fenomeno che è già prorompente e caratterizzerà i mesi e gli anni seguenti».[5]

Sarà, appunto, Giovanni XXIII, il Papa del Concilio, ad aprire una fase nuova. Ed è la costituzione conciliare sul dialogo Chiesa-mondo che sottolinea: «*Ogni genere di discriminazione nei diritti fondamentali della persona, sia nel campo sociale che culturale, in ragione del sesso, della stirpe, del colore, della condizione sociale, della lingua o religione, deve essere superato ed eliminato, come contrario al disegno di Dio*. Veramente ci si deve rammaricare perché quei diritti fondamentali della persona non sono ancora e dappertutto rispettati pienamente, *come se si negasse alla donna la facoltà di scegliere liberamente il marito e di abbracciare un determinato stato di vita, oppure di accedere a quella pari educazione e cultura che si riconosce all'uomo*».[6]

Giovanni Paolo II è tra coloro che lavorano con più tenacia per questa svolta di civiltà valorizzando l'apporto delle donne.[7] Riprendendo

[5] GAIOTTI P., *Da una cittadinanza all'altra. Il duplice protagonismo delle donne cattoliche*, in BONACCI G. - GROPPI A. (ed.), *Il dilemma della cittadinanza. Diritti e doveri delle donne*, Roma - Bari, Laterza 1993, 144. Esistono molti studi critici sul modernismo; ne cito uno semplice e profondo: GUASCO M., *Il modernismo. Idee, fatti, personaggi*, Cinisello Balsamo, San Paolo 1995. Più vicina alle problematiche femminili è l'opera di VICENTINI E., *Una chiesa per le donne. Elisa Salerno e il femminismo cristiano*, Napoli, D'Auria 1995.

[6] *GS* 29 [sottolineature mie]; cf 8, 9, 60; *Apostolicam Actuositatem* 9, 32. I sinodi mondiali, specie quelli sui laici e sulla vita consacrata, hanno preso in particolare considerazione la problematica (cf *Christifideles Laici* 49-52; *Vita Consecrata* 57s).

[7] GIOVANNI PAOLO II nella *Lettera alle donne* dell'agosto '95 afferma: «Non posso non manifestare la mia ammirazione per le donne di buona volontà che si sono dedicate a difendere la dignità della condizione femminile attraverso la conquista di fondamentali diritti sociali, economici e politici, e ne hanno preso la coraggiosa iniziativa in tempi in cui questo loro impegno veniva considerato un atto di trasgressione, un segno di mancanza di femminilità, una manifestazione di esibizionismo, e magari di peccato!» (6).

un'istanza avanzata nella *Mulieris dignitatem* – che costituisce un filo rosso del suo insegnamento al e sul femminile –, invita a riflettere «con particolare attenzione sul tema del "*genio della donna*", non solo per riconoscervi i tratti di un preciso disegno di Dio che va accolto e onorato, ma anche per fare ad esso più spazio nell'insieme della vita sociale, nonché di quella ecclesiale».[8] Lo svolgimento di questo compito non è legato semplicemente alla nuova sensibilità socio-culturale, ma alla fedeltà al progetto divino.[9]

La teologia è interpellata in modo particolare a ricercare nella Rivelazione i fondamenti dell'antropologia uniduale. «La chiesa, così, si rende presente nel processo storico dei vari movimenti di promozione della donna e, scendendo alle radici stesse dell'essere personale della donna, vi apporta il suo contributo più prezioso» (*ChL* 50). In tal senso sono necessari studi multi e interdisciplinari in quanto ogni sapere è parziale e storicamente condizionato, quindi non può esaurire il mistero della realtà. Pertanto è interpellato a spostare avanti i paletti della propria tenda aprendosi ad altre possibili conoscenze. Il processo conoscitivo più genuino, infatti, non è quello che conclude, ma quello che fa interrogare con più profondità.

La teologia offre un apporto insieme agli altri saperi valorizzando il suo ricco patrimonio storico segnato dal protagonismo del pensiero occidentale. Il suo compito odierno può individuarsi nel ricomprendere la Rivelazione con un approccio interculturale e interdisciplinare, mettendo in atto molteplici intelligenze e linguaggi. A partire dal Concilio sono emersi nuovi soggetti epistemologici con peculiari risorse di saggezza umana e di fermento evangelico, che favoriscono l'elaborazione di un umanesimo pluriculturale, capace di farsi carico di questioni, preoccupazioni, speranze e progettualità che attraversano il mondo contemporaneo. Il terzo millennio si configura in modo sempre più consistente come una civiltà mol-

[8] *Ivi* 10.

[9] «La ragione fondamentale che esige e spiega la compresenza e la collaborazione degli uomini e delle donne non è solo [...] la maggior significatività ed efficacia dell'azione pastorale della chiesa; né, tanto meno, il semplice dato sociologico di una convivenza umana che è naturalmente fatta di uomini e di donne. È, piuttosto, il disegno originario del Creatore che dal "principio" ha voluto l'essere umano come "unità dei due", ha voluto l'uomo e la donna come prima comunità di persone, radice di ogni altra comunità, e, nello stesso tempo, come "segno" di quella comunione interpersonale d'amore che costituisce la misteriosa vita intima di Dio Uno e Trino» (*ChL* 52; cf 49-52).

teplice nelle sue espressioni per i nuovi soggetti storici che dalla marginalità domandano piena cittadinanza nei vari contesti socio-culturali, in un dialogo fecondo con gli altri.

Dentro questo percorso si colloca la presente riflessione teologica che non può, né vuole essere una *summa* nemmeno delle questioni antropologiche affrontate in teologia e particolarmente nella teologia femminista. La viva coscienza della parzialità e del limite si esplicita nella consapevolezza di tracciare una via, tra le tante, per individuare alcuni elementi propositivi pertinenti agli obiettivi del Convegno. Si accolgono le acquisizioni teologiche raggiunte in altri contesti, dando un particolare rilievo alle questioni e ai contenuti che favoriscono la ricomprensione della missione educativa come possibilità singolare per umanizzare la cultura. Le altre tematiche, questioni, istanze e prospettive sono incluse in questa scelta di campo.

Una ulteriore annotazione sul limite della mia proposta. Mi colloco nell'ambito della teologia fondamentale, una disciplina che predilige la sintesi organica della Rivelazione, una sintesi che propongo come una sorta di "testo martire" da integrare e glossare con l'apporto di altri saperi teologici, da quelli biblico-storico/patristici a quelli dogmatici e pratico-pastorali. Partendo dalla propria precomprensione e dalle proprie competenze, ciascuno può contribuire a spostare i paletti oltre la presente comunicazione per avviare una ricerca "insieme" e "in cammino" verso un pensare ulteriore. In questa prospettiva, un'annotazione sulla mia precomprensione di Figlia di Maria Ausiliatrice, con i suoi limiti e le sue risorse. Ogni genuina ricerca è interpellata a valorizzare, oltre che a tematizzare, la precomprensione in modo da non procedere "per esportazione all'estero", in forma estrinsecistica. Oggi questa esigenza è particolarmente sottolineata e chiama in causa un pensare testimoniante. Secondo Simone Weil, gli antichi greci hanno inventato il genere letterario della tragedia, i romani l'epistolario, gli umanisti italiani il sonetto, alla nostra generazione spetta il genere letterario della testimonianza.[10] La teologia è chiamata a diventare teofania procedendo dal discorso su Dio all'irradiazione di Lui.

Della personale precomprensione vorrei segnalare qualche tratto che costituisce la struttura dinamica del pensare: la centralità dell'Eucaristia, la spiritualità del Magnificat, l'amorevolezza, l'umanesimo ottimista e la preventività educativa.

[10] Cf WEIL S., *La Grecia e le intuizioni precristiane*, Roma, Borla 1984, 39-41.

Del seminario di studio, svoltosi dal 24 aprile al 1 maggio del '96, preparatorio del presente Convegno, valorizzo la circolarità teoria-prassi/prassi-teoria. Rispetto al Convegno organizzato dalla Facoltà nel 1988 *Verso l'educazione della donna oggi*, evidenzio le acquisizioni raggiunte in questo decennio durante il quale ho potuto arricchirmi nel fruttuoso confronto con studiose di altri contesti culturali.

Condivido la preoccupazione che emerge da più parti nel mondo femminile più vigile e critico: il rischio di arretramento delle donne con il ritorno di schemi stereotipati che attenuano la passione della ricerca di un umanesimo veramente integrale. Quindi, giunge opportuna una riflessione sulle antropologie di genere che emergono dal pensare femminile per trasmettere i saperi acquisiti e promuovere un loro potenziamento.

A livello contenutistico l'attenzione ai nuclei strutturali del messaggio evangelico è attraversata dal bisogno di far emergere l'universalità dell'evento di Rivelazione che giunge a compimento in Gesù, Figlio di Dio e Figlio di Adamo. L'appartenenza confessionale non è relativizzata, piuttosto è espressa nella peculiarità della fede cattolica, ossia nella sua capacità di farsi tutta a tutti. Come ha annotato acutamente Simone Weil: «Il cristianesimo deve contenere in sé tutte le vocazioni, senza eccezione, perché è cattolico»; «Bisogna essere cattolici, cioè non essere legati da un filo ad alcuna creatura, bensì alla totalità della creazione».[11]

Il tema dell'immagine di Dio, svelato pienamente nella vicenda di Gesù, ricompreso dentro l'universo planetario, percorre le riflessioni e orienta l'ermeneutica dell'umano nella pluralità dei modelli antropologici. Esso è capace di farsi carico della ricerca di senso emergente dal mondo contemporaneo e nelle ricerche costruite su una pluralità di ordini simbolici, presenti pure nel mondo cattolico. Quindi, vi è non solo, la differenza di genere, ma anche nei generi, perché le autocomprensioni degli uomini e delle donne sono diverse, non inferiorizzabili, né omologabili.

L'obiettivo è favorire la cultura della reciprocità come stile di vita.

L'attenzione all'educazione e all'umanizzazione della cultura, mentre è un'esigenza carismatica, dà voce a domande ed istanze emergenti nella chiesa e nella società e delle quali la teologia non può non farsi carico.

1. Teologie femministe. Un bilancio

[11] WEIL S., *L'attesa di Dio*, Milano, Rusconi 1988, 48. 68.

Il cristianesimo è il principale responsabile dell'oppressione delle donne o ha rappresentato, se pure con ambiguità, uno dei pochi spiragli offerti ad alcune di esse per accedere alla cultura, alla sfera pubblica e al potere?

Le risposte oggi, spesso, oltrepassano le polemiche per mettere in luce il potenziale emancipatorio che viene dal Vangelo. Secondo L. Scaraffia e G. Zarri, il cristianesimo presenta una situazione paradossale: parte da "Credo in Dio Padre", quindi dovrebbe avere una struttura maschile ove il femminile è semplicemente marginale, invece offre la documentazione più ricca e significativa sulle donne, specie sulle religiose. Quindi, proprio nel cristianesimo vi è la più alta rappresentazione simbolica di una società e vi sono le ragioni più profonde del ruolo della donna nella società. «Il femminismo ha fatto la sua comparsa nel mondo occidentale e non può non dirsi figlio della religione cristiana [...]. È stato il cristianesimo, infatti, per primo a presupporre una eguale dignità spirituale a donne e uomini, sia nei ripetuti riconoscimenti a figure femminili presenti nei Vangeli [...], sia nell'elaborazione paolina e patristica, e quindi a porre le basi teoriche, se pure lungamente fraintese e contrastate, per un'uguaglianza fra i sessi».[12] La teologia fondamentale [d'ora in poi si indica con tf] è nata su queste premesse.

1.1. *Origine*

La tf inizia come una rilettura della Scrittura senza strumentazioni scientifiche e lontana dagli ambienti accademici. La si fa risalire a E. Cady Standon che propone la Woman's Bible (1895-1898) e segnala due presupposti, ritenuti validi ancora oggi: la necessità di rivedere l'interpretazione tradizionale della Bibbia usata come libro politico contro l'emancipazione della donna e la Bibbia come espressione di una società e cultura patriarcali. L'esigenza della Standon era già emersa nel 1854 alla convenzione americana per i diritti della donna, svoltasi a Filadelfia, ove Mrs. Cutler aveva affermato che era giunto il momento per le donne di leggere e interpretare da se stesse la Bibbia, per lungo tempo utilizzata per assoggettarle all'uomo. Il progetto, aspramente criticato, si spense dopo aver posto le radici nelle Chiese evangeliche e la Standon con il suo gruppo si associò al movimento emancipazionista.

[12] SCARAFFIA L. - ZARRI G., *Donne e fede. Santità e vita religiosa in Italia*, Roma - Bari, Laterza 1994, V-VI.

La tf nordamericana, quindi, muove i primi passi nel clima di lotta per il riconoscimento dei diritti. Dal 1920 al ’60 (seconda fase), specie dal ’56 al ’65, si concentra sul sacerdozio. Dal ’70 (terza fase) nasce la tf parallelamente al pensiero della differenza. Percorre l’iter che va dall’emancipazione della donna alla sua liberazione (1960), dal discorso sulle donne (prima fase anni ’70) a quello delle donne (seconda fase anni ’70), dalla denuncia del maschilismo alla riflessione di genere e alla ricomprensione della fede dal punto di vista femminile, dalla teologia della sororità alla reciprocità con gli uomini (a partire dagli anni ’80).

Le origini della tf nel mondo cattolico sono diverse, ma a partire dal ’60 essa converge sempre più con quelle emergenti dalle altre chiese e dalle rispettive socio-culture. La nostra teologia idealmente inizia nel 1911 con la fondazione dell’Alleanza Internazionale Giovanna d’Arco, uno dei primi movimenti “femministi” cattolici, nato in Gran Bretagna con lo scopo di assicurare l’uguaglianza tra uomini e donne. Il motto “Pregate Dio. Ella vi esaudirà” vuole relativizzare il maschile ed affermare la trascendenza di Dio. L’Associazione, durante il Vaticano II, avanzò istanze significative: permettere ad alcune donne di partecipare al concilio come uditrici ed esperte, rivedere la loro posizione nel Codice di Diritto Canonico, permettere loro l’accesso alle facoltà teologiche a pieno diritto, aprire ai laici – quindi alle donne – il ministero diaconale. Le richieste vennero accolte. Di fatto alla terza sessione conciliare vi sono 17 uditrici (9 religiose e 8 laiche) le quali incidono sull’elaborazione dei documenti redatti in quel periodo: *Apostolicam actuositatem*, *Ad gentes*, *Gaudium et spes*. Durante il concilio un’altra donna, Gertrud Heinzelmann, invia un messaggio “provocatorio”,[13] ove, richiamando l’uguaglianza battesimale, denuncia la discriminazione delle donne escluse dal sacerdozio.

La possibilità di ripensare al femminile l’esperienza e la dottrina cristiana è, quindi, legata al Concilio che permette l’accesso alle facoltà teologiche proprio in un momento particolarmente fortunato.

Mary Daly fa da capofila con il suo libro *La chiesa e il secondo sesso*, radicalizzato nel ’75.[14] Il titolo evoca l’opera di Simone de Beauvoir[15] senza seguirne il percorso filosofico. Si rapporta pure a Betty Friedan che

[13] HEINZELMANN G., *Wir schweigen nicht länger!* Zürich, Interfeminas Verlag 1965.

[14] Cf DALY M., *The Church and the Second Sex with a New Feminist Postchristian Introduction by the Author*, New York, Harper Colophon 1975. La prima edizione, dell’editrice Harper and Row di New York, è del 1966.

[15] DE BEAUVOIR S., *Le deuxième sexe*, Paris, Gallimard 1949.

nel 1963 aveva pubblicato *La mistica della femminilità*.[16] Questa è in profonda sintonia con Kati Millet[17] alla quale si ispira nel fondare la *National Organisation of Woman*. Il '60 è anche l'anno della pubblicazione di un famoso articolo di V.S. Goldstein.[18] Si generalizza il rifiuto di includere il femminile nel maschile. M. Daly vede nel cristianesimo, specie nel cattolicesimo, il grande bastione del patriarcato e del maschilismo, ma crede ancora che, nonostante gli sviamenti storici, il Vangelo sia un messaggio di speranza per ogni uomo/donna. Facendo riferimento al Concilio, propone un vasto programma di riforma come "esorcismo culturale" ispirandosi alla proposta di Harvey Cox[19] e alla teologia della morte di Dio radicalizzando ulteriormente le loro posizioni. Sottolinea e richiama le ideologie nascoste dietro le molte argomentazioni sulla natura ontologica del maschio. Infine lascia il cristianesimo che ritiene strutturalmente maschilista, perché chiama Dio Padre e approda alla religione della dea.[20] Daly ha lanciato una delle sfide più provocatorie alla teologia, ma progressivamente la sua via viene da molte abbandonata per la poca scientificità.

La tf fin dalle sue origini avanza istanze ricorrenti in altre teologie post-conciliari – quali le teologie della liberazione e le teologie nere, le teologie asiatiche e africane – aggiungendo la denuncia del sessismo e delle teorie e pratiche *kyriarcali*.[21]

1.2. *Un peculiare modo di far teologia*

La tf ha una vasta e molteplice letteratura convergente nella volontà di

[16] FRIEDAN B., *The Feminine Mystique*, New York, Norton 1963. La Friedan inaugura una severa critica al modello tradizionale femminile, mettendo in discussione principi pacificamente accolti in antropologia e teologia.

[17] MILLET K., *Sexual Politics*, New York, Doubleday 1969.

[18] GOLDSTEIN V.S., *The Human Situation: A Feminine View*, in *Journal of Religion* (1960) 100-112.

[19] Cf COX H., *La città secolare*, Firenze, Vallecchi 1969.

[20] Cf DALY M., *Gyn-Ecology. The Metaethics of Radical Feminism*, Boston, Beacon 1978; ID., *Pure Lust. Elemental Feminist Philosophy*, Boston, Beacon 1984.

[21] Un'espressione del femminismo attuale (cf SCHLÜSSLER F. E., *Rivendichiamo il potere della visione: l'Ekklesia delle donne*, in MIETH D. - SCHILLEBEECKX E. - SUIJDEWIND H. [ed.], *Cammino e visione. Universalità e regionalità della teologia nel XX secolo*, Brescia, Queriniana 1996, 299-312. L'originale inglese porta nel titolo *wo/men* per evidenziare l'ambiguità del termine e includere gli uomini nel discorso sulle donne. Cf pure NICHOLSON L.J., *Feminism/Postmodernism*, New York, Routledge 1990).

oltrepassare la prospettiva androcentrica nel discorso su Dio, sull'esperienza religiosa e sulla realtà e nell'impegno di operare una svolta culturale verso l'umanesimo integrale.[22] Si differenzia dalle teologie del genitivo oggettivo[23] perché è una teologia del genitivo soggettivo elaborata, cioè, dal punto di vista delle donne. Questa teologia vede le concettualizzazioni come immagini in trasformazione nel duplice contesto storico-culturale e religioso-rivelato. Dalle origini ha un rapporto privilegiato con le teologie della liberazione.[24]

A seconda delle aree linguistiche, negli anni '80 assume denominazioni diverse: ad es. Weibliche theologie, Whole theology, Sisterhood, Togetherness. Lancia l'istanza di una teologia dell'integralità, partendo

[22] Rimando a studi sintetici con una ricca bibliografia internazionale: HUNT M. - GIBELLINI R. (ed.), *La sfida del femminismo alla Teologia*, Brescia, Queriniana, 1980; GARCÍA ÁLVAREZ E., *La humanidad femenina. Sobre la mujer como tema de la teología*, in *Ciencia Tomista* 109 (1982) 255-296; VAN LUNEN CHENU M.T. - GIBELLINI R., *Donna e teologia*, Brescia, Queriniana 1988; AUBERT J.M., *Les théologies féministes*, in *L'Alliance* 38 (1984) 25-44; HÉBRAND M., *Femininité dans un nouvel âge de l'humanité*, Paris, Droguet & Ardant 1993. Un primo approccio è offerto dalla rivista internazionale *Concilium*, a partire dagli anni 70.

[23] Cf HENRY A.M., *Le mystère de l'homme et de la femme*, in *Vie Spirituelle* 80 (1949) 463-490; ID., *Pour une théologie de la féminité*, in *Lumière et vie* 8 (1959) 100-128; RONDET H., *Élements pour une théologie de la femme*, in *Nouvelle Revue Théologique* 76 (1957) 915-941. La rivista *L'Anneau d'Or* (1954) n. 57-58 ha dato il via a queste proposte elaborate dagli uomini secondo loro schemi.

[24] Cf DOELY BENTLEY S. (ed.), *Women's Liberation and the Church*, New York, Association Press 1970; KOEDT A. - FIRESTONE Sh. (ed.), *Notes from the Third Year: Women's Liberation*, New York, P.O. Box AA, Olf Chelsea Station 1972; HAGEMAN A. (ed.), *Sexist Religion and Women in the Church*, New York, Association Press 1974; COLLINS S., *A Different Heaven and Earth*, Valley Forge, Judson 1974; RUSSEL L., *Human Liberation in a Feminist Perspective. A Theology*, Philadelphia, Westminster 1974; ID., *The Liberating World: A Guide to Nonsexist Interpretation of the Bible*, Philadelphia, Westminster 1976; RUETHER RADFORD R., *Per una teologia della liberazione della donna, del corpo, della natura*, Brescia, Queriniana 1976; SCHLÜSSLER F.E., *But She Said. Feminist Practices of Biblical Interpretation*, Boston, Beacon Press 1992; ID., *A Discipleship of Equals. Ekklesial Democracy and Patriarchy in Biblical Perspective*, in BIANCHI E.C. - RADFORD RUETHER R. (ed.), *A Democratic Catholic Church*, New York, Crossroad 1992, 17-33; HEGY P., *Feminist Voices in Spirituality*, Lewiston - Queenston - Lampeter, The Edwin Mellen Press 1996; HARVEY A. - BARING A., *The Divine Feminine. Exploring the Feminine Face of God Troughout the World*, Hong Kong, Godsfield Press 1996; LOADES A. (ed.), *Teología Feminista*, Bilbao, Desclée de Brouwer 1997 (l'originale inglese è del 1990); GROOTHUIS R.M., *Good News for Women. A Biblical Picture of Gender Equality*, Grand Rapids, Baker Books 1997; WING A.K., *Critical Race Feminism*, New York - London, New York University Press 1997.

dalla sororità e dalla genitorialità per giungere alla coniugazione delle differenze non solo di genere.[25]

Vi sono varie proposte che si ispirano liberamente a tre gruppi di correnti emergenti soprattutto negli anni '70.

Una prima corrente biblico-cristiana è legata alle istituzioni ecclesiastiche con una funzione profetica nei confronti delle società e delle chiese. Una seconda si colloca nell'area post-cristiana inaugurata, in un certo modo, da M. Daly con il suo scritto *Al di là di Dio Padre*. Peggy An Way, in questa linea, teorizza l'"autorità della possibilità" o del futuro, secondo cui nella fede nessuna creatura, nemmeno la Scrittura, i miti e i simboli religiosi, potranno strappare dall'amore di Dio che è in Gesù Cristo, nostro Signore. Una parte di tale autorità è messa in moto per liberare Dio dall'abuso dell'ermeneutica, della storia e della struttura grammaticale maschili.[26]

La Daly, anche nella sua posizione radicale, conserva il riferimento alla trascendenza, intesa come capacità di autotrascendenza delle donne, aperta a Dio, non definibile con il linguaggio patriarcale, ma in un linguaggio adeguato anche all'esperienza femminile. Pertanto abbandona il termine "Padre" per utilizzare "Verbo". Ritiene, così, di operare il passaggio dal linguaggio andro-morfico (modellato sull'*aner*, sul maschio), ad un linguaggio andropo-morfico (modellato sull'*anthropos*, sull'umano). A suo giudizio, quando la donna decide di abbandonare lo spazio della società sessista e della chiesa patriarcale sperimenta una vita nuova e si collega alle altre donne in una rete di comunione, la *Sisterhood*, la *Togetherness*, o la comunità dell'esodo dallo spazio sessista, come una lega *Anti-World* e *Anti-Church*.[27]

Una terza corrente è costituita dalla religione o spiritualità della dea. Ha il suo punto di partenza ideale nello scritto di Elisabeth Gould-Davis, del '71, nel quale risponde a Simone de Beauvoir. Ella afferma che il femminile è il primo sesso sul piano della storia delle culture in quanto la

[25] Cf MOLTMANN WENDEL E., *Das Land wo Milch und Honig fliesst. Perspectiven einer feministischen Theologie*, Gütersloh, Gütersloh Verlaghaus Gerd Mohn 1985; MORTON N., *Toward a Whole Theology*, in AA.VV., *Journey is Home*, Boston, Beacon 1985, 162-185. Una raccolta di studi è nell'opera già citata, curata da C. Militello, *Che differenza c'è*.

[26] Cf *An Authority of Possibility for Women and the Church*, in BENTLEY DOELY, *Women's Liberation* 77-95.

[27] Oltre agli scritti di Daly, cf WAY P.A., *An Authority* 77-95; KEIGHTLEY G.M., *The Challenge of Feminist Theology*, in *Horizons* 14 (1987) 262-282.

cultura del matriarcato ha preceduto quella del patriarcato.[28] Nel 1861 lo storico Bachofen, nella sua opera *Das Mutterrecht*, aveva parlato di questa precedenza in una prospettiva evolutiva, affermando che l'avvento del patriarcato costituiva un progresso rispetto al matriarcato. Le femministe assumono da lui solo l'indicazione sulla precedenza del femminile.

Merlin Stone sostiene che il culto della Dea è sopravvissuto fino al V secolo nel mondo greco-romano dal quale è espulso verso il 500 d.C. dagli imperatori cristiani. Ora esiste la spiritualità femminile che vuole farlo rivivere.[29] In questa direzione si muovono le Nordamericane Carol Christ e Naomi Goldenberg e le europee Heide Göttner-Abendroth, Ursula Krattinger e Elga Sorge. Nella stessa linea Luce Irigaray, rileggendo Feuerbach, sostiene che, come gli uomini per identificarsi hanno avuto bisogno di un dio, così le donne hanno bisogno della dea.[30]

C. Christ segnala quattro motivi che giustificano il ritorno alla religione della dea: il simbolo della dea afferma il potere femminile come potere benefico e creativo, contro i simboli della religione patriarcale che hanno affermato la superiorità del maschio; valorizza il corpo femminile e i suoi cicli, contro la denigrazione e strumentalizzazione della religione patriarcale; attesta la volontà femminile come energia che si rapporta armonicamente con quella degli altri esseri, contro gli stereotipi maschili della passività e remissività delle donne; favorisce e sottolinea i legami tra le donne.[31]

N. Goldenberg, psicanalista della scuola junghiana, esamina sogni e fantasie delle donne quali fonti di rivelazione e ritiene che, quando le donne si ribellano e cadono i simboli patriarcali, avviene un cambiamento di dei.[32]

A questa corrente si collega il movimento Wicca che si rifà alla Grande Madre dell'era matriarcale. Il movimento ha tra le principali rappresentanti Stahrawk (pseudonimo di Miriam Simos) e Zsuzsanna Buda-

[28] Cf GOULD D.E., *The First Sex*, New York, Putman 1971.

[29] Cf STONE M., *When God was a Woman*, New York, Dial Press 1976.

[30] Cf IRIGARAY L., *Sessi e genealogie*, Milano, La Tartaruga 1989; ID., *Amo te*, Torino, Boringhieri 1993.

[31] Cf *Why Women Need the Goddess*, in CHRIST C. - PLASKOW J. (ed.), *Womanspirit Rising. A Feminist Reader in Religion*, New York, Harper and Row 1979, 273-286.

[32] Cf GOLDENBERG N., *Changing of the Gods*, Boston, Beacon 1979, 36-45; 85-114.

pest.[33]

La tf assume da queste correnti immagini e termini per ri-esprimere la fede oltrepassando gli schemi patriarcali, ma ne denuncia le assolutizzazioni. In particolare, critica la religione della dea perché cade nella polarità opposta, si rifugia negli spazi separati del gino-centrismo, perde la vivacità della militanza e retrocede nel passato matriarcale. Propone, invece, la liberazione nella linea profetica.

Secondo E. Fiorenza Schüssler, la tf – ritenuta da molti estremista, sovversiva, irrazionale, anormale – cerca di pensare e attuare un'alternativa al patriarcato; demistifica e respinge i valori cultural-religiosi androcentrici presenti nella teologia tradizionale. È cosciente della sua parzialità, è attenta al contesto, denuncia la pretesa che il maschile includa il femminile, punta sulla qualità della vita, quindi sugli aggettivi e attributi. Per M.T. van Lunen Chenu è teologia di liberazione perché spinge al cambiamento e contribuisce alla costruzione di società di eguali nella reciprocità e nella comunione. In alcuni contesti la liberazione si identifica con la scelta dei poveri, specie delle donne povere.[34]

Oggi si va verso la valorizzazione delle differenze per convergere nella nuova autocomprensione dell'umano e del discepolato secondo prospettive egualitarie non omologanti. Per non cadere nella polarità opposta, si sottolinea il limite di ogni discorso teologico e il bisogno di reciprocità tra e nei generi, tra e nelle culture e razze, procedendo verso l'integralità. Inizialmente ha assunto il criterio ermeneutico del sospetto e del dubbio, poi anche quello del silenzio e della complicità femminili. Per motivi tattici ha insistito sulla separazione, sul differente, sul contrasto, sulla contrapposizione al maschile. L'intento è sempre un umanesimo integrale e il ricentramento del messaggio evangelico. Pertanto oltrepassa la teologia della sorellanza, ritenuta ormai conflittuale e patriarcale perché legata all'individualismo borghese che cancella le classi e le collocazioni sociali, le differenze razziali, culturali, etniche, religiose, sessuali, e rinchiude la donna nei ruoli domestici che sfuggono alle leggi della differenza.[35]

[33] Cf BUDAPEST Z., *The Holy Book of Women's Mysteries*, Los Angeles, Antony Coven 1979-1980; STARHAWK, *Dreaming the Dark. Magic, Sex and Politics*, Boston, Beacon 1982.

[34] Cf ISASI-DIAZ A.M., *En la lucha. In the Struggle. A Hispanic Women's Liberation Theology*, Minneapolis, Fortress 1993. È una prospettiva comune a vari contesti.

[35] Oltre il già citato studio internazionale e interculturale di ZINN - HONDEGNEU-SOTELO - MESSNER, *Trough the Prism of Difference*, cf CONFOY M. - LEE D.A. - NOWOTNY J. (ed.), *Freedom and Entrapment. Women Thinking Theology*, North Blac-

I compiti nuovi che emergono da questa consapevolezza interpellano con urgenza non solo la teologia, ma tutte le scienze umane, specie quelle dell'educazione, per un futuro che veda l'umanità cosciente di essere un'unica famiglia. M.S. Copeland annota che «è difficile e doloroso per varie teologie critiche impegnate per la liberazione radicale delle donne parlare in modo univoco: *parlare a una sola o con una sola voce*. Queste teologie richiedono comprensioni differenziate e un discorso a più voci. La "differenza" contrasta e contesta, infatti, qualsiasi tendenza a una soffocante e maternalistica "teologia femminista nella linea di una distaccata superiorità" (ma'am-stream)».[36]

1.3. *Il femminile nel sapere teologico: alcuni ambiti*

La tf, diversificata per soggetti epistemologici, per temi e contesti, non può essere raccolta in un blocco unitario. Si possono individuare alcuni filoni percorrendo gli ambiti delle discipline teologiche e i contesti socioculturali.

La consapevolezza che ogni discorso teologico è un discorso "umano" su Dio e sulla salvezza, fa prendere coscienza della strutturale parzialità di questo pensare, in quanto Dio e il suo mistero trascendono ogni concettualizzazione, espressione linguistica e comunicazione della fede; rimandano costantemente all'ulteriore. Inoltre, essendo Gesù, Figlio di Dio e Figlio dell'uomo, il Salvatore di tutti e la Rivelazione definitiva, tutte le culture possono essere luogo della ricomprensione e comunicazione di Lui e tutte sono interpellate a trascendersi come parziali per riferirsi "insieme" a Lui e al suo mistero.

Quale discorso umano su Dio e sulla salvezza, la teologia è sempre un discorso anche sulla creatura umana, quindi ha sempre una dimensione antropologica. Il Vaticano II, specie nella *Dei Verbum*, ha evidenziato la struttura teoantropologica della Rivelazione.

khurn, 1995. Opere più generali: EISENSTEIN H. - JARDINE A. (ed.), *The Future of Difference*, New Brunswick 1985; YOUNG I.M., *Justice and the Politics of Difference*, Princeton 1990; MOHANTY C.T. - RUSSO A. - TORRES L. (ed.), *Third World and the Politics of Feminism*, Bloomington, Indianapolis 1991; JAMES S.M. - BUSIA A P.A. (ed.), *Theorizing Black Feminisms. The Visionary Pragmatism of Black Women*, London - New York 1993.

[36] COPELAND M.S., *La differenza come categoria nelle teologie critiche per la liberazione delle donne*, in *Concilium* 32 (1996) 1, 213s.

Su questi elementi si fondano le molteplici forme del teologare e, quindi, le tf.

1.3.1. *Teologia fondamentale*

La teologia fondamentale privilegia problematiche, istanze e proposte relative all'epistemologia e metodologia teologiche, alla individuazione delle coordinate strutturanti la Rivelazione e al confronto con le culture. La tf avanza una delle "sfide" fondamentali che rende del tutto superato il dilemma fede-ragione, tipico della razionalità moderna, operando una rottura epistemologica nei confronti delle teologie tradizionali e ampliando il dialogo con i saperi, dalla fisica e dall'archeologia alle scienze umane e alle odierne scienze della comunicazione. Attua uno spostamento di paradigma dalla sede astratta a quella pratica.[37] Fa ripensare la fede a partire dal frammento, dal biografico, dalla poesia, dalla musica, ecc.

Sottolinea la responsabilità, l'autenticità, l'autocritica, la dimensione etica della conoscenza, la ricerca orientata ad una prassi sociale che purifica e trasforma. Perciò promuove la liberazione non solo della donna, ma di ogni persona. In alcuni contesti predilige l'approccio all'esperienza delle donne povere incarnando, così, una "differenza sconveniente". È attenta a non rendere indifferenti le differenze, a tenerle vive come risorse. Rifiuta le grandi narrazioni del successo e dell'importanza femminili, le metanarrazioni gino-centriche che creano relazioni di potere anche tra donne. Per essere fedele all'esperienza complessa e molteplice, destruttura il già per re-incarnare il messaggio nella dialettica e nella provvisorietà della storia. Sempre sul fronte, è militante, in cammino, collaborando alla nascita della nuova umanità.[38]

[37] L'esigenza di nuovi paradigmi in teologia era già emersa dopo il Concilio. Ci si riferisce in genere all'opera di KUHN T., *La struttura delle rivoluzioni scientifiche*, Torino, Einaudi [4]1978. Per la teologia, cf KUNG H. - TRACY D. (ed.), *Theologie. Wohin? Auf dem Weg zu einem neuen Paradigma*, Zürich - Gütersloh, Benziger - Gütersloh Verlagshaus Gerd Mohn 1984.

[38] Si può raccogliere una bibliografia rappresentativa delle aree culturali e dei motivi ispiratori in qualche mio studio: *Sentieri profetici femminili nell'attuale transizione culturale*, in VALERIO A. (ed.), *Donna, potere e profezia*, Napoli, D'Auria 1995, 235-276; *Nuova evangelizzazione: vie profetiche femminili*, in CHIAIA M. - ROSANNA E. (ed.), *Le donne per una cultura della vita*, Roma, LAS 1994, 65-110; *La profezia memoria dell'oltre. Per una ricerca teologica fuori dell'ovvietà*, in CALABRESE G. (ed.), *Chiesa e profezia*, Roma, Dehoniane 1996, 79-116; *Di generazione in genera-*

Attenta alla concretezza, elabora la conoscenza a partire da tre fonti: tradizioni/testi (Scrittura e Tradizione anche di altre religioni), esperienze (vissuti personali, di genere e di popolo), partecipazione a movimenti (militanza, testimonianza, dialogo-confronto con donne e uomini che operano per la dignità umana). Condivide due prevalenti strategie di resistenza: resistenza-sovversione nel negare l'astoricità del sapere e sottolinearne il condizionamento e i legami ad interessi; resistenza-sovversione nello spingere l'epistemologia oltre la ragione astratta e patriarcale, mettendo in atto anche il femminile, il relazionale, l'intuitivo, il simbolico, la vita.

Come in altre scienze, ci si chiede se esista una specificità epistemica femminile e in che cosa consista. Infatti, tra le varie proposte esistono differenze che rimandano ad un orizzonte di significato molteplice. Di qui l'attenzione a non relativizzare né assolutizzare la differenza di genere.

Per M. Daly le donne conoscono in modo ontologicamente diverso dagli uomini, hanno una specificità epistemica; per le femministe romantiche esse conoscono amando e vivendo in modo religioso. Queste proposte rischiano di emarginare ulteriormente le donne dall'elaborazione teologica che resterebbe una scienza maschile.

Soprattutto nel contesto nordamericano ed europeo è in atto un vivace confronto con il pensiero della differenza sessuale, un dialogo critico in cui le differenze tra donne e, soprattutto, tra credi e ideologie non sono marginali. Talvolta il pensiero della differenza si coniuga con quello della liberazione e, in modo più o meno diretto, con la teoria critica della società. Questa struttura di pensiero vuole mettere in crisi le visioni *kyriarcali* e superare i dualismi tra secolare-sacro, privato-pubblico, teoria-pratica, oggetto-soggetto, pensiero-sentimento. Si oppone a visioni del mondo unilaterali e totalizzanti e afferma la diversità per razza, colore, cultura, storia, oltrepassando la categoria conflittuale e provocatoria della sorellanza. Milita per la liberazione radicale delle donne rispettate nelle loro differenze, mette in atto saperi differenziati per evitare omologazioni ideologiche che rimuovano ciò che è diverso.

Si prende coscienza, come dicono le femministe italiane, che la differenza non si oppone all'uguaglianza, ma è un principio esistenziale molto più complesso che riguarda i concreti modi dell'essere umano: la peculiarità delle esperienze, dei valori assunti, degli scopi e delle possibilità che

zione. Un cantiere per la riflessione teologica di genere, in MILITELLO (ed.), *Che differenza c'è*, 199-238; *Donne consacrate oggi. Di generazione in generazione*, Cinisello Balsamo, Paoline 1997.

qualificano la propria vita. In Italia il dibattito è molto ricco e tuttora in corso; è affidato in gran parte alla "tradizione orale" nella quale emerge la nostra "pratica" di ricerca. Siamo di appartenenze confessionali diverse, incluse coloro che affermano semplicemente l'autotrascendenza femminile sulla scia della religione della dea, ma nel camminare insieme si possono avanzare rilievi critici anche dal punto di vista epistemologico per un pensare sempre più proteso verso l'integralità umana.

Le problematiche teologiche riguardano le varie espressioni della differenza: in alcuni contesti la militanza nella liberazione dalla colonizzazione e dalle teologie femministe borghesi fa rimuovere la differenza sessuale, in altri l'affermazione radicale di questa differenza elimina il confronto e la reciprocità nel contesto.

Ci si chiede: quale differenza e quale il suo uso analitico nelle teologie femministe? La differenza di genere è allineabile alle altre? In che modo le molteplici forme della differenza aiutano a tematizzare l'interdipendenza, la collaborazione e la solidarietà? Nella misura in cui le strutture religiose, culturali e sociali dividono, la differenza può dare e dà potere?

In quanto cristiane, le teologhe femministe vedono nella solidarietà lo spazio concreto nel quale coniugare singolarità e universalità, allargare l'intesa e favorire la coesione. Sono interpellate soprattutto dall'incarnazione, l'atto di prossimità radicale di Dio che interpella a incarnare l'amore, la speranza, la vita, ovunque questi subiscono attentati.

Credo che il radicalizzare la differenza vada a scapito del pensare al femminile e maschile, perché tende a rimuovere la storia concreta costruita più sulla "solidarietà" che sulle rivalità e le prevaricazioni. I linguaggi e gli ordini simbolici sono flessibili e interscambiabili, perché la persona umana non è rigidamente fissata, ma si attua anche nel pensare attraverso il convergere di molteplici differenze non solo di genere. La specificità femminile, se esiste, è come un limite che rende possibile la relazionalità in molteplici direzioni.

Sui contenuti della Rivelazione la Teologia fondamentale è interpellata a tematizzarne la dimensione teoantropologica. È sempre più esplicita la consapevolezza che il riferimento costitutivo alla Rivelazione è storicamente condizionato, quindi ha il carattere della provvisorietà e parzialità; mentre rimanda al mistero di Dio che trascende ogni concettualizzazione, supera pure le concettualizzazioni relative alla donna e all'uomo per lasciar intuire il mistero umano. Sono problemi presenti anche in altri ambiti teologici.

1.3.2. *Teologia positiva*

La teologia positiva comprende le teologie bibliche e quelle storico-patristiche. Le tf hanno dato anche in questi campi un grande contributo mettendo in luce un patrimonio di "pensiero" del passato come risorsa umanistica per il futuro. Hanno elaborato vari criteri ermeneutici facendo parlare le fonti pure nei loro silenzi, nelle loro reticenze e contraddizioni, nel loro tramandare stereotipi e nella recezione "spontanea" di essi anche da parte delle donne. Collocate nel loro contesto, le fonti attestano che, dove c'è saggezza e libertà evangelica, stereotipi e pregiudizi sono di fatto oltrepassati, benché non siano teoricamente messi in crisi.

Nel processo re-interpretativo di questo patrimonio storico si è passati dall'individuazione delle figure femminili, alle ricerche sulle coppie, allo studio del contesto storico e socio-religioso, alla de-costruzione degli schemi mentali relativi all'inferiorità della donna e alla sua subordinazione. La ricerca sulla normatività della fede ha posto il problema del significato della Scrittura e della Tradizione. In questa direzione le cristiane non cattoliche, in particolare le evangeliche, stanno riscoprendo il valore dinamico e propositivo della Tradizione.

Esiste oggi una considerevole ricerca di teologia positiva, condotta da donne e uomini, nella quale l'utilizzazione del metodo storico-critico si è arricchita di altri criteri ermeneutici che valorizzano le acquisizioni delle scienze umane – dalla psicologia, all'antropologia culturale, alle scienze della comunicazione – per una più pertinente inculturazione del messaggio. La reciprocità nel ri-comprendere e comunicare la fede è realizzata in una complessa rete di rapporti tra i generi, le razze, le culture, le scienze teologiche e non.

Quale l'autorità della Scrittura?

La Bibbia insegna davvero la subordinazione delle donne? Ha una sua peculiare antropologia? Se sì, in che senso è normativa?

Le studiose sono consapevoli che essa è un libro maschile, ma non ha del tutto rimosso la memoria femminile. È storicamente condizionato ed esige un'attenta ermeneutica per evitare sia il fondamentalismo sia il relativismo. È un *textum*, ossia è tessuto di elementi secondo un certo ordine per un certo disegno; è incapace di difendersi dai fraintendimenti; è soggetto ad una trasgressione ermeneutica che mette in moto una tradizione linguistica, un DNA singolare. La storia dell'esegesi svela diverse dinamiche in questo processo di comprensione, ri-espressione e comunicazione.

Nella ricerca si è passati, senza possibilità di ritorno, dalla posizione della Standon allo studio storico-critico teologico, dalla critica al sessismo e al colonialismo alla reinterpretazione profetica della Scrittura nel processo dinamico della tradizione vivente della chiesa, con criteri ermeneutici complessi che coniugano le esigenze epistemologiche e metodologiche delle scienze umane con quelle delle scienze teologiche. I contributi più interessanti affrontano in modo riflesso questi problemi. La letteratura è sterminata. A partire dagli anni '80 e soprattutto in questo decennio è in atto una produzione scientifica di rilievo nei vari contesti socio-culturali e religiosi.[39]

[39] Per la teologia positiva e quella sistematica rimando, come prima introduzione, alle documentazioni offerte nei miei saggi già citati. Esemplifico con qualche studio: RICCI C., *Maria di Magdala e le altre. Donne sul cammino di Gesù*, Napoli, D'Auria 1991; BOSETTI E., *La tenda e il bastone. Figure femminili della pastorale biblica*, Cinisello Balsamo, Paoline 1992; SEBASTIANI L., *Tra/Sfigurazione. Il personaggio evangelico di Maria di Magdala e il mito della peccatrice redenta*, Brescia, Queriniana 1992; NAVARRO M., *Barro y aliento, exégesis y antropología teológica de Génesis 2-3*, Madrid, Biblioteca de Teología 1993; PORCILE M.T., *La donna spazio di salvezza. Missione della donna nella Chiesa, una prospettiva antropologica*, Bologna, Dehoniane 1994 (l'originale è del 1991); ROY A., *Ser Mulher. Mistica, etica, simbologia, praxe. Algumas releituras do Livro do Génesis* 1-35, Sao Paulo, Loyola 1990; GEBARA I., *Poder No poder das mulheres*, Sao Paulo, Paulinas 1991; ID., *Conhece-te a ti mesma. Una leitura feminista do humano*, Sao Paulo, Paulinas 1991; ID., *Noi figlie di Eva. Potere e non potere delle donne*, Assisi, Cittadella 1995; GREEN E., *Dal silenzio alla parola. Storie di donne nella Bibbia*, Torino, Claudiana 1992; AA.VV., *Riletture bibliche al femminile. 27 saggi di interpretazione biblica femminista*, Torino, Claudiana 1994; BINGEMER M.C., *O segredo feminino do misterio. Ensaios de Teologia na otica da mulher*, Petropolis, Vozes 1991; AA.VV., *"Y... Dios creò a la mujer". XII*

Le femministe hanno posto il problema del canone risolvendolo non selezionando i testi, ma ricomprendendo tutta la Bibbia come testo aperto al futuro perché la Rivelazione include il non ancora, il compimento della salvezza.[40] Le studiose non pensano di scavalcare il metodo storico-critico, ma lo relativizzano sottolineando che è un approccio non totale e assoluto, quindi non esclusivo, alla Bibbia; esso va coniugato con altri, va confrontato con altre precomprensioni e con altre prospettive. La dialettica delle interpretazioni che ne deriva arricchisce la comprensione del testo nella sua storicità dentro la quale si media la Rivelazione.

Secondo F. Schüssler, nell'interpretazione femminista della Bibbia, si possono individuare cinque punti fondamentali: l'atteggiamento di sospetto, piuttosto che di accettazione dell'autorità della Bibbia, con l'esigenza di scorgere attraverso elementi e funzioni antipatriarcali concetti e linguaggi androcentrici; la selezione di particolari testi biblici per accertare fino a che punto essi nascano, comunichino o confermino strutture patriarcali; la denuncia di quei testi e il ricupero di tradizioni anche patriarcali per denunciare e ricordare le sofferenze, le lotte e le vittorie femminili, per farle rivivere con la forza sovversiva di una "memoria pericolosa"; la riespressione delle visioni e delle ingiunzioni bibliche nella prospettiva del discepolato di eguali.[41]

L. Russel distingue la tradizione come *paradosis* – azione dinamica e liberatrice di Dio, aperta al futuro – dal veicolo che la trasmette; opera, così, un'ermeneutica femminista anche di testi antifemministi.[42]

Cattoliche, non cattoliche e non cristiane affermano che Gesù ha operato la vera liberazione delle donne. La Schüssler afferma che dopo di Lui il movimento missionario cristiano primitivo, inizia un processo di patriarcalizzazione presente pure nel NT. Rispetto agli anni '80 le studiose hanno fatto un singolare cammino. Non si limitano alle figure, metafore

Congreso de Teología, Madrid, Centro Evangelio Y Liberación 1993; di imminente pubblicazione l'opera con contributi inter-religiosi: *"E maschio e femmina li creò"*, curata da Fiorenza Tarricone presso l'editrice Il Segno, Verona.

[40] La cattolica K. Børresen parla di interpretazione biblica secondo la prospettiva cattolica romana che si pone dentro il dinamismo della Rivelazione (cf BØRRESENB K.E. [ed.], *The image of God. Gender Models in Judaeo-Christian Tradition*, Minneapolis, Fortress Press 1995, 1-7).

[41] Cf la sua opera classica che ha inciso nella ricerca internazionale e che ha ripreso nei suoi studi successivi, SCHÜSSLER F., *In Memory of Her. A Feminist Theological Reconstruction of Christian Origins*, London, SMC 1983.

[42] RUSSEL L., *Feminist Interpretation of the Bible*, Philadelphia, Westminster 1985.

ed espressioni femminili, né al rapporto di Gesù con le donne, ma affrontano il problema radicale della dimensione antropologica della Bibbia. In un certo senso motivano il fatto che non crediamo nella Scrittura, ma in Dio Salvatore mediato anche da essa e, poiché questa si interpreta con il medesimo Spirito con cui è scritta, è lo Spirito che conduce la Chiesa alla comprensione della Rivelazione codificata nella Bibbia. Si approfondisce, così, il senso dell'ispirazione biblica, del canone, della verità della Scrittura.

Quale normatività per la Tradizione?

Quale è la Tradizione normativa?

Non è un problema nuovo. È stato affrontato pure al Concilio segnalando nella *Dei Verbum* che essa consiste in "tutto ciò che la chiesa è, tutto ciò che la chiesa crede".[43] La tf ha riproposto la questione mettendo in rilievo il condizionamento patriarcale, la perdita della memoria femminile e l'esigenza di costruire la *Her-Story* per ricomprendere tutta la storia umana, perché ogni rimozione di memoria è una perdita di risorse che non favorisce l'umanizzazione della cultura.

È quasi impossibile registrare le pubblicazioni in merito in quanto, a differenza degli studi biblici relativi ad una medesima fonte di origine, si riferiscono ad una pluralità di contesti, di civiltà, di popoli e di soggetti la cui documentazione è una sorta di cantiere con lavori in corso.

Mi limito a registrare alcuni criteri fondamentali di ricerca.

Gli studi attuali, a differenza di quelli condotti nelle prime fasi del femminismo che enfatizzavano il sessismo operante nella tradizione cristiana, sono molto più attenti e cauti. Non poche volte riconoscono l'apporto del cristianesimo nella maturazione della cultura egualitaria e nel superamento di stereotipi maschilisti. È condivisa la consapevolezza che la storia è parziale ed è asimmetricamente orientata sul polo maschile. Una storia integrale e umanistica, non solo non può limitarsi alle battaglie, alle successioni monarchiche, ai capi politici e religiosi, ma deve riferirsi alla gente comune, deve includere soprattutto le donne come genere. Certo, la memoria è sempre selettiva e seleziona in base a criteri che

[43] «Ciò che fu trasmesso dagli Apostoli comprende tutto quanto contribuisce alla condotta santa del Popolo di Dio e all'incremento della fede, e così la chiesa, nella sua dottrina, nella sua vita e nel suo culto, perpetua e trasmette a tutte le generazioni tutto ciò che essa è, tutto ciò che essa crede» (*Dei Verbum* 8).

oltrepassano l'appartenenza di genere. Esistono rimozioni di classi, di categorie sociali, di appartenenze culturali e linguistiche, di egemonie politiche ed economiche, ecc., le quali confermano che pure la *His-Story* è stata ed è discriminatrice.

Per il femminismo mettere in luce la "memoria di lei" è contribuire alla umanizzazione della cultura perché favorisce la valorizzazione delle risorse umane anche di genere, specie quelle delle donne che sono state spesso rimosse o emarginate.[44]

Vanno, quindi, ricuperate le memorie nascoste o represse; va individuato quando, come, perché gli ordini simbolici femminili sono stati inferiorizzati e in gran parte dimenticati per far spazio a modelli di donne silenziose e passive. Di qui l'approfondimento degli schemi mentali, dei rapporti tra conoscenza e interessi, e il bisogno di una ricerca nella prospettiva della liberazione. Di qui l'utilizzo dei criteri ermeneutici del sospetto, del silenzio, della complicità e dell'oppressione, adoperati sovente tatticamente per evidenziare strutture patriarcali mai messe in crisi. Così la ricerca storica femminista persegue tre obiettivi particolari: critica la tradizione androcentrica, ricostruisce la storia di lei, orienta verso una storia inclusiva ed integrale.

Esistono varie iniziative in proposito che oggi possono avvantaggiarsi del cammino percorso nello scambio di saperi e con l'aiuto tra donne e uomini, avviando alla ricerca nella reciprocità. Tuttavia la "Storia di lei" resta ancora un compito aperto perché, nonostante le acquisizioni raggiunte, esistono contesti e periodi in cui la voce femminile è ancora "silenziosa".

1.3.3. *Teologia sistematica*

È la ricerca organica e critica sui singoli contenuti della fede. La questione di Dio è al primo posto. Emerge come problema di linguaggio, di concettualizzazione e di esperienza. La riflessione sulla Trinità è la più ricca e offre una singolare possibilità nel tematizzare l'antropologia uniduale, mentre la più problematica è quella relativa all'appellativo Padre.

La tf, dopo aver sottoposto a severe critiche il tradizionale trattato su Dio, cerca di riscriverlo a partire dalla donna, dai suoi simboli, sistemi e

[44] Il Papa riconosce questo contributo anche per la chiesa (cf *Lettera alle donne* 3).

linguaggi. Si chiede fin dove spingere la critica e il sospetto, in che senso e in che modo valorizzare la Tradizione e la Scrittura, come rileggere il mistero trinitario partendo dalla differenza di genere.

La questione radicale è il senso di "Abbà!" nella preghiera di Gesù. La tf sta affrontando il problema e, pur annotando che l'utilizzo del linguaggio maschile favorisce schemi mentali che inferiorizzano le donne, vede nel termine Abbà un simbolo aperto che si coniuga con altri, quali "madre", "fratello", "sorella", "amico". Sottolinea il bisogno di un'elaborazione teologica con l'apporto di donne e di uomini per intravedere la via verso una teologia integrale. Segnala la consapevolezza che chi fa teologia è come colui che bussa alla porta, è fuori; non può definire Dio, piuttosto deve "convertirsi" ad accoglierne il mistero, abbandonando ogni presunzione. Il Signore ha rivelato il suo nome a Mosè appellandosi al già noto (Io sono il Dio di Abramo, Isacco, Giacobbe) per comunicare e rimandare al mistero con il tetragramma Jhwh (*Es* 3,6.14s). Nel NT la massima rivelazione di Dio – Gesù – è il suo massimo nascondimento. Gesù, invocando Dio come Abbà, ne rivela in modo inaudito la vicinanza e la trascendenza. Quale uomo di Dio, educa a questo rapporto; quale Unigenito, lascia intravedere qualcosa della Uni-Trinità, centro ermeneutico della persona fatta a sua immagine.[45]

In cristologia l'interrogativo radicale è: può un Salvatore maschile salvare le donne e rappresentare l'umano integrale? Nel tentare una risposta si distingue in Gesù l'*anēr* dall'*anthropos*, si costruisce una cristosofia pneumatica ove si valorizzano termini e simbologie femminili e si menzionano alcuni Padri orientali e alcune mistiche.[46] Tra queste spicca Giuliana di Norwich che nel 1373 ebbe 16 rivelazioni nelle quali Gesù è detto "nostra madre".[47] In Lui si scorge la meravigliosa sintesi di *animus* e *anima*, quale paradigma del compimento umano che include il principio

[45] Cf JONHSON E., *She Who Is. The Mystery of God in Feminist Theological Discourse*, New York, Crossroad 1992; SCHÜSSLER F., *But She Said. Feminist Practices of Biblical Interpretation*, Boston, Beacon Press 1992; ISASI-DIAZ A.M., *En la Lucha. In the Struggle. A Histapic Women's Liberation Theology*, Minneapolis, Fortress 1993; CHOPP R.S., *Saving Work. Feminist Practices of Theological Education*, Louisville/Ky, Westminster 1995.

[46] Tra i moltissimi studi cito JONHSON E., *Considerer Jesus. Waves of Renewal in Christology*, London, Crossroad Ny & G. Chapmann 1990; SCHÜSSLER F., *Jesus, Miriam's Child and Sophia's Prophet. Critical Issues in Feminist Christology*, New York, Continuum 1994.

[47] Cf *Libro delle Rivelazioni*, Milano, Ancora 1984.

maschile e quello femminile.

Vi sono studi sul movimento di liberazione da Lui inaugurato nei confronti degli esclusi, specie delle donne chiamate, come gli uomini, ad essere discepole. Gesù le apre a nuove relazioni che oltrepassano i vincoli della carne e del sangue, libera il loro desiderio di amore, restituisce loro dignità e nella Madre le fa sue collaboratrici singolari nell'opera redentiva.

Vi è un rapporto fondamentale tra Cristologia e Mariologia: come in Gesù, così in Maria, sono inclusi gli esemplari della femminilità e maschilità come modelli dell'umano non astratto, ma concreto. Quindi, si oltrepassa la tentazione di trasferire su Gesù le qualità maschili e su Maria quelle femminili; piuttosto in loro gli ordini simbolici maschili e femminili si intrecciano ed entrambi sono punti di riferimento inclusivi. Gli studi femministi, nel tematizzare questo rapporto, si pongono nell'ottica sapienziale e pneumatologica applicando la categoria della Sapienza a Gesù, a Maria e alla comprensione dell'esperienza umana.

In ecclesiologia si sta approfondendo la prospettiva di comunione proposta dal Concilio operando il passaggio dal patriarcato al discepolato egualitario ove il ruolo e la missione della donna assumono nuove dimensioni. La categoria della reciprocità è sempre più condivisa insieme all'esigenza di tradurla in prassi, come più volte ha richiamato lo stesso Pontefice. La maggior parte degli studi si concentra sul problema dei ministeri, un problema avvertito anche nei sinodi dei vescovi. Forse manca ancora un'ermeneutica corretta, evangelica, che, di fatto, conduca oltre le contrapposizioni.

Una proposta non potrebbe venirci dalla chiesa nella sua realtà di «sacramento o segno e strumento dell'intima comunione degli uomini con Dio e dell'unità di tutto il genere umano» (*LG* 1)?

1.3.4. *Teologie in contesto*

Offro qualche pista nell'indicare le direzioni della tf.

Ormai, anche grazie alle iniziative dell'ONU, in quasi tutte le Regioni si sta operando una riflessione sul femminile; sono messi in atto, in modo più o meno critico e consistente, i *Women's Studies in Religion* e quindi, in un certo senso, anche *in Theology*. È possibile fare un bilancio, benché provvisorio, delle acquisizioni raggiunte e delle prospettive che si stanno inaugurando per contesti regionali, socio-religiosi e socio-culturali. La tf

va dalla denuncia del sessismo all'elaborazione di proposte nelle quali convergono gli apporti di donne e di uomini. È più matura la coscienza della storicità e la parzialità di ogni sapere; è avvertita l'urgenza di ricomprendere continuamente la fede e vincere la duplice tentazione della uniformità che appiattisce e deresponsabilizza e del pluralismo che genera controversie distruttive. Nelle proposte è possibile individuare una "mappatura" di intese che convergono in ciò che è più costruttivo. Il pluralismo può offrire nuove possibilità per rinnovare le energie e individuare, nel dialogo, altre prospettive teoriche e pratiche da far confluire nella edificazione di civiltà più ricche di significati umanistici.

Le studiose, nel tracciare le coordinate delle varie teologie "regionali", non si fermano al "memoriale", ma prospettano vie di futuro.

Nelle tf la categoria di genere è coniugata con altre esigenze, quali la liberazione, l'ecumenismo, l'inculturazione, la solidarietà. Persistono problemi, ambiguità e stereotipi trasferiti dai generi ai contesti culturali. Al sottofondo, le tf hanno un'antropologia implicita che andrebbe esplicitata per favorire l'educazione e l'umanizzazione della cultura. Mi limito solo a qualche accenno che potrà essere precisato e integrato da coloro che provengono dalle rispettive Regioni.

America Latina[48]

Il primo seme di riflessione al femminile si scorge in Sr. Juana Inés de la Cruz, straordinaria donna messicana del XVII secolo, ma la teologia odierna ha le sue radici nel Concilio e più precisamente nelle comunità di base (CEB), ove le donne militano nella lotta per i diritti umani, per l'eliminazione della povertà, per la visibilità delle donne nella società e nella chiesa. Dalle CEB, negli anni '80, vengono le donne che nelle facoltà teologiche entrano in contatto con la teologia della liberazione (d'ora in poi si citerà tl) passando, così, dalla condizione di "eco" a quella di cittadine con diritto di parola. A partire dagli anni '70 alcune di loro si ritrovano in seminari e incontri interconfessionali, svolti generalmente sotto il patrocinio di organismi ecumenici, specie l'Associazione ecumenica dei

[48] Mi limito a qualche segnalazione introduttiva. Un punto di partenza è il bilancio proposto in *Concilium* 32 (1996) 1, specie ROSADO NUNES M.J., *La voce delle donne nella teologia latino-americana* 16-34. L'Autrice menziona pure una tesi recente: *Feminismo do sagrado. O dilema "igualdade/diferença" na perspectiva de teólogas católicas*, Rio de Janeiro 1995.

teologi del terzo Mondo (EATWOT). La loro provenienza dalle CEB spiega anche la predilezione per l'approccio biblico. Da qualche tempo sono stati intrapresi anche studi storici e sistematici.

È difficile classificare le molteplici proposte ed enuclearle in tipologie. Per lo più la tf si caratterizza per la denuncia della povertà e del sessismo. Di qui due ambiti problematici relativi ai rapporti con la tl e con la tf occidentale, specie del Nordamerica: assolutizzare i rapporti con la tl significa perdere lo specifico femminile, assolutizzare quelli con la tf occidentale significa perdere il contesto di povertà e diventare una teologia borghese. Le teologhe sono consapevoli che la radicalizzazione dell'alternativa risulta una rimozione del loro debito nei confronti della tl oppure una implicita e pericolosa legittimazione dell'androcentrismo. Pertanto, preferiscono coniugare i due poli nella loro teologia femminista di liberazione.[49]

Le teologhe dell'America Latina fanno fatica a confrontarsi con le teologhe occidentali in quanto non ne conoscono le opere. Infatti, poche possono attingervi sia per difficoltà linguistiche, sia per il disinteresse dei teologi e delle editrici che ne frenano la traduzione. In alcune zone è pure ancora iniziale il rapporto tra teologhe, studiose di altre discipline e movimenti femministi extraecclesiali. Si avverte l'urgenza di trovare una propria via, ma si sente pure il bisogno di confronto perché il rispetto delle pluralità sia fecondo.

Al sottofondo emerge il problema antropologico con l'esigenza di una riflessione che valorizzi le ricchezze del territorio senza cadere nell'individualismo e nel provincialismo, che coniughi le proprie risorse con quelle altrui, che non rimuova la ricomprensione e la reimpostazione delle strutture cristiane androcentriche, che favorisca l'autonomia di pensiero e la responsabilità nella progettazione e azione pastorale.

Le istanze della reciprocità non solo di genere e nei generi, ma tra i molteplici diversi, anche a livello vocazionale, sono evidenti.

[49] Cf AA.VV., *Perspectiva Teológica* n. 59 (1990), in cui varie studiose tracciano dei bilanci interessanti.

Australia[50]

È entrata tra le ultime nell'elaborazione teologica a motivo del suo isolamento geografico e dell'emarginazione delle studiose in strutture accademiche ostili. I lavori che riguardano i diversi ambiti della teologia sono iniziati dopo il 1987 e favoriscono una rete di comunicazione e di dialogo critico con le istituzioni religiose. Le studiose sono in rapporto con le teologhe degli Stati Uniti, ma mancano ancora le donne aborigene con le loro differenze.[51] Si avverte il bisogno di competenza teologica, di analisi interdisciplinari e pluridisciplinari sulle religioni e sul cristianesimo. Si annota che le religiose hanno più possibilità di conoscere la teologia d'oltremare, pertanto possono portare e portano la ricchezza di scambi internazionali, come emerge dal loro contributo nelle conferenze dei superiori maggiori e dal progetto *Women and the Australian Church* (WATAC).

Dal 1992 è istituita la *Australian Feminist Theology Foundation* che si propone di promuovere e diffondere la tf.

Africa[52]

Nel 1989 nel Ghana è sorto il *Circle of Concerned African Women Theologians*, un *forum* per la ricerca e la riflessione sul vissuto delle donne. La fondazione dà visibilità in senso formale alla tf africana.[53]

Le africane evitano il termine *femminista* per differenziarsi dall'occidente ed evitare ogni forma di omologazione. Aggiungono "africana" per sottolineare il loro specifico culturale e socio-storico e il rifiuto di un nuovo colonianismo, un rifiuto condiviso anche dai teologi. Secondo

[50] Per una prima introduzione cf WAINWRIGHT E., *Intessere una forte trama. Teo/alogia femminista in un contesto australiano*, in *Concilium* 32 (1996) 1, 35-47.

[51] Cf due recenti pubblicazioni: JOY M. - MAGEE P. (ed.), *Claiming our Rites. Studies in Religion by Australian Women Scholars*, Adelaide, The Australian Association for the Study of Religions 1994; CONFOY M. - LEE D. (ed.), *Freedom and Entrapment*, Melbourne, Collins Dove 1995.

[52] Per una prima informazione cf MBARI NINGA T., *Tra colonianismo e inculturazione. Le teologie femministe in Africa*, in *Concilium* 32 (1996) 1, 48-59.

[53] Cf ODUYOYE A., *Talitha Qumi. The Proceedings of the Convocation of African Women Theologians*, Ibadan, Daystar Press 1990; ODUYOYE A. - KANYORO R.A. (ed.), *The Will to Arise. Women, Tradition and the Church in Africa*, New York, Orbis Books 1992 (comprende documenti discussi nel Convegno del 1989); KING U. (ed.), *Feminist Theology from the Third World*, New York, Orbis Press 1994.

A. Oduyoye, finché gli uomini e gli stranieri occidentali continuano a scrivere in modo esclusivo sull'Africa, le donne africane continuano ad essere rappresentate come morte.[54]

Nella critica al patriarcato le teologhe includono la critica alle donne occidentali e insistono sul diritto di parola. Vogliono superare l'apatia generata dal silenzio e promuovere la determinazione a destarsi e sorgere. Si ispirano alla Scrittura dalla quale traggono gli appelli all'*azione*; si oppongono agli stereotipi che descrivono la donna africana come inconsapevole, indifferente, incapace di trattare i grandi problemi della vita umana. Mentre analizzano la "trama di oppressione" sotto la quale vivono (i molteplici livelli di oppressione intrecciati tra loro: razzismo, classismo, colonialismo e sessismo), operano per liberare le donne dalla passività mediante un impegno a favore della vita, della giustizia e della libertà.

Si prefiggono vari obiettivi: rompere il silenzio reclamando il diritto di parola per sé e per le altre, intessendo un dialogo con le diverse religioni (indigena, cristiana, islamica) in un confronto non conflittuale; denunciare il sessismo superando gli ostacoli che incontrano anche nella chiesa; usare l'ermeneutica del sospetto passando al vaglio le culture, anche quella africana, evitando ogni aprioristica idealizzazione.

È una teologia in cammino non legata all'esperienza delle donne di élite; evita, però, il rischio di parlare delle donne escludendole. Finora è stata elaborata quasi prevalentemente nelle chiese missionarie, ma vuole coinvolgere pure altre appartenenze religiose. Per questo pensa di spostarsi dal modello Cristo-centrico. Rimane il problema del rapporto con le teologhe non africane.

Secondo Ursula King, la tf africana sottolinea la pratica e l'azione, è in un processo costante, è impegnata per la vita, la giustizia e la libertà dall'oppressione ed è interessata ai problemi concreti dell'esistenza.[55] Nella loro militanza a favore delle donne le teologhe sono accusate, talvolta, di copiare le donne occidentali. Così, esse criticano anche i teologi africani per il fatto che con il loro sessismo contribuiscono a ridurre le donne al silenzio.

In conclusione: le teologhe africane danno voce alla protesta contro il sessismo e le sue radici nelle religioni e nelle culture offrendo una teologia profetica ove i problemi della sopravvivenza hanno piena cittadinanza. Resta il problema del rapporto con le teologhe femministe non africa-

[54] Cf ODUYOYE, *The Will to Arise* 10.
[55] KING, *Feminist* 16.

ne per una solidarietà con tutti coloro che desiderano costruire una più giusta comunità umana.

Asia[56]

La tf ha una visibilità sociale solo nell'India Meridionale e nello Sri Lanka, ove la popolazione è costituita da minoranze cristiane più significative. Ma anche qui è stata apprezzata più come militanza, movimento delle donne, che come ricerca. È ancora iniziale il dialogo con la teoria femminista laica.

Nei due ultimi decenni dedicati alle donne, gli Women's Studies sono diventati disciplina accademica, grazie alle iniziative ONU, alle conferenze mondiali sulla donna, alle attività di associazioni e istituzioni indipendenti, in particolare il *Centre for Society and Religion* che favorisce il confronto con la chiesa cattolica e stimola la tf. Nell'area cattolica vi sono gruppi di donne laiche (WINA) e religiose (WORTH) che stanno operando in tal senso, benché non elaborino ancora una tf.

Nell'India l'ala attivista del movimento delle donne nei convegni biennali dell'Indian Association of Women's Studies (IAWS) ha aperto un dibattito sui rapporti tra religioni e donne, tuttavia non è facile coglierne il senso per la tf, anche perché questa non ha chiarito ancora il suo rapporto con la teologia della liberazione o con la teologia dalit (teologia dei fuoricasta).

I sostenitori della critica liberale e i marxisti sostengono che il femminismo è un'ideologia occidentale non applicabile in Asia; vorrebbero distogliere, così, l'attenzione dai problemi delle donne. Di fatto in questa Regione la corrente principale del femminismo si ispira al socialismo al quale si sono collegate le questioni dei dalit, delle donne e dell'ecologia. Di particolare rilievo è la corrente emancipatoria egualitaria che si fa strada pure per merito delle iniziative ONU e delle conferenze mondiali sulla donna. Queste istanze interpellano la teologia, non solo quella femminista. Fino a qualche anno fa le chiese si erano interessate del sacerdozio delle donne e del linguaggio di genere. Oggi devono occuparsi della povertà di massa e, in questa direzione, la tf ha fatto l'opzione per i poveri, benché non siano abbattute le barriere con la teologia dalit che l'accusa di elitismo come fenomeno urbano della classe media e delle caste supe-

[56] Per un primo approccio cf DIETRICH G., *Il femminismo in Asia Meridionale e la sua incidenza sulla teologia femminista*, in *Concilium* 32 (1996) 1, 155-176.

riori. Per questo, da alcuni anni, la tf dedica più spazio ai problemi delle caste e della società, senza però riscuotere eccessivo interesse nella Chiesa.

Attualmente predilige alcuni ambiti, quali l'ecologia e il controllo delle risorse come possibilità di produzione di vita.

Nello studio di questi problemi l'esperienza indiana ha elaborato una prospettiva che potrebbe essere chiamata, secondo Bina Agarwal, ambientalismo femminista, più vicina all'ecologia profonda.[57] Ella segnala che in Occidente l'ecofemminismo è legato alle donne come genere, mentre in India è legato alle donne povere, contadine, emarginate dal processo di sviluppo egemonico. Pertanto, esige una trasformazione oltre l'assistenza per spingere ad interrogarsi criticamente sulla composizione dei singoli prodotti, sulle tecnologie utilizzate e sui sistemi di conoscenze ad essi relative proponendo un'economia alternativa. Punta su una spiritualità di riconciliazione con la Madre Terra per il nesso profondo esistente tra natura e corpo delle donne, tra donne, salute e politiche governative; considera temi vitali, quali le foreste, l'acqua, la salute, la popolazione.

La loro critica contro le tecnologie occidentali, viste come patriarcali e coloniali, non è del tutto condivisa, anzi da alcuni è vista come un regresso nella mitizzazione ecologica. Sorge, quindi, la necessità di una strategia femminista. Sembra prospettarsi una tecnologia alternativa, caratteristica di un'agricoltura incentrata su un processo di produzione post-industriale, che fa perno sulle industrie rurali decentrate le quali valorizzano le abilità artigianali e le risorse locali.

Un concetto decisivo, che riassume gli altri, è quello di produzione di vita, proposto nel seminario sudasiatico svoltosi nel gennaio '89 su *Donne e sviluppo* ove si sono incontrate eminenti attiviste di vari Paesi. Qui è stato precisato che "produzione di vita" è diverso da sviluppo, tipico del socialismo attuale; non è solo generare e allevare i figli, ma anche sostenerli con una produzione di sussistenza, il lavoro domestico, il settore informale e le attività ecologiche.

La tf è interpellata da queste considerazioni ad elaborare una teologia della creazione che faccia riferimento all'intero processo del lavoro umano, passando dalla prospettiva cosmologica inclusiva di tutte le forme di vita, all'esame delle circostanze concrete in cui l'equilibrio viene sconvolto o insidiato, a scapito della sopravvivenza. La teologia ecologica, co-

[57] Cf AGARWAL B., *The Gender and Environment Debate. Lesson from India,* in *Feminist Studies* 18 (1992) 1, 119-155.

sì, mentre critica mammona e le gerarchie amministrative, sottolinea l'integrità della creazione contro le biotecnologie, la determinazione del sesso e la soppressione dei feti femminili; valorizza i simbolismi del seme e dell'albero della vita contro le attività delle multinazionali e la deforestazione.

Nell'India il tentativo di diventare nazione indù sta generando gravi problemi che derivano dal potere della religione, dalla divisione del potere tra le comunità e dal fondamentalismo. Molte donne non solo non liberano le altre, ma si alleano con i poteri per opprimere quante sono di altre appartenenze ideologiche e religiose. Il cristianesimo è valorizzato per la sua capacità di denunciare i fondamentalismi e costruire solidarietà, ma in concreto non se ne traggono le conseguenze, per cui le violenze contro le donne, motivate da ideologie religiose, si moltiplicano. Le donne, talvolta, sono divise da leggi religiose che riguardano la famiglia, un fatto che spinge a considerare le religioni come una forza distruttiva e oppressiva. Di qui il dibattito sul loro apporto alla liberazione, una questione posta nel 1986 a Bombay nella Conferenza nazionale dei movimenti autonomi delle donne, con la valorizzazione della religione cristiana e della tf. Analogamente, nella conferenza dell'Associazione nazionale per gli studi delle donne, a Yadavpur nel 1991, Flavia Agnes, per la prima volta nella storia dell'associazione, che è in gran parte laica, ha richiamato la teologia cristiana di liberazione e la tf come strumenti di liberazione culturale. La discussione si è caricata di emotività, perché ha posto le partecipanti nella necessità di confrontarsi con la loro identità religiosa, provocando conflitti per l'emergere di fondamentalismi. Alcune donne preferiscono la sicurezza nella schiavitù patriarcale all'azione a favore delle donne. Specie nei gruppi più radicali esse trovano uno strumento di affermazione politica nella lotta per la sovranità politica e per questo scopo evitano la critica ai codici di abbigliamento e alle norme sul comportamento femminile.

Le religiose sono interpellate a confrontarsi con l'ambiente e con una teologia patriarcale, stanno cercando un dialogo con le tradizioni religiose e i loro rispettivi simbolismi e cercano di dare un contributo al rinnovamento delle comunità cristiane.

Il problema più urgente è la strumentalizzazione politica della religione. Trovare una risposta chiara è difficile. Una via di soluzione è cercata nell'analisi dell'origine e del radicamento sociale dei simboli religiosi e dei peculiari meccanismi di comunicazione. In tal senso alcune femministe indiane evitano di attingere al simbolismo della dea. Vi è pure una crescente attenzione per le sante indù. Si cercano convergenze nella linea

"ecologica" che afferma un *ethos* opposto ai valori del consumismo, della concorrenza, della reificazione e del livellamento culturale, dilagante come un incendio incontrollato attraverso le nuove politiche economiche. In questo ambito si scorgono dei valori molto vicini a quelli della comunità di Gesù, ma persistono molti elementi patriarcali.

Europa

La tf europea è in dialogo con quella nordamericana, benché la situazione delle carriere accademiche sia molto più precaria anche nelle università del Nord. Ha fatto un percorso nel quale tutte le questioni teologiche sono state e sono, di fatto, affrontate nel tentativo di elaborare un pensiero teologico di genere in reciprocità con i teologi.

Vi sono varie iniziative dalle quali emerge la differenza tra Nord e Sud. Per molte teologhe del Sud è quasi impossibile partecipare ad alcuni incontri per i costi economici. Sono state costituite delle sezioni parallele regionali. Ricordo il *Forum* europeo delle donne cristiane, fondato nel 1982, con lo scopo di favorire i rapporti tra le chiese e le associazioni, e il *Sinodo* europeo delle donne che persegue l'obiettivo della solidarietà tra donne e chiese. Nel 1986 oltre 80 studiose hanno costituito l'*Associazione europea delle donne per la ricerca teologica* (ESWTR), con lo scopo di costruire una comunità teologica di donne impegnate nella ricerca, di promuovere lo sviluppo degli studi femministi in teologia e di sviluppare nel dialogo i dati acquisiti dal lavoro svolto. Dell'Associazione esistono pure gruppi regionali nei diversi Paesi d'Europa.

Non mi fermo a considerare le tematiche perché sono in gran parte quelle recensite nella riflessione per ambiti.

In conclusione, la tf nelle sue molteplici espressioni tende a promuovere un umanesimo uniduale ispirato al ricco patrimonio biblico-cristiano ri-compreso nell'oggi; sta emergendo una profezia per il terzo millennio nella direzione di un sapere che raccordi fede e vita, ragione e sentimento, maschile e femminile, in *koinonia* con tutta l'umanità. La tf si caratterizza sempre più per l'approccio interdisciplinare ed ecumenico, per una ricerca senza steccati ideologici e senza separatezze con il mondo maschile, come un sapere che ha il suo fondamentale principio epistemologico nell'*ethos* dell'amore.

2. Alcune coordinate per l'antropologia teologica uniduale[58]

[58] La tematica sarà sviluppata nella relazione successiva, tenuta dal Prof. Giovan-

2.1. *Verso il "non ancora"*

«Ho ancora tante cose da dirvi, ma adesso non siete in condizione di portarle. Quando verrà Lui, lo Spirito di verità, vi introdurrà a tutta intera la verità; Egli infatti non parlerà per conto suo, ma dirà quanto ascolta e vi annunzierà le cose future» (*Gv* 16,12s). Con queste parole Gesù allude anche all'identità femminile e maschile? A quel di "più" che è la rivelazione piena dell'identità e vocazione della donna e dell'uomo, specie della donna, un di più che nemmeno i discepoli nella Cena erano "in condizione di portare"? Potrebbe essere!?

Forse non è senza significato che la *Mulieris dignitatem* [d'ora in poi citerò *MD*], proponendo una riflessione articolata, organica e sistematica sulla dignità e vocazione della donna, abbia inaugurato il metodo della meditazione biblico-teologica e in questo modo abbia cercato il perché Dio abbia voluto fin dall'origine l'essere umano come maschio e femmina. Invita, così, ad uscire dal "regime dell'ovvietà", dallo scontato, dal ripetitivo, per puntare l'attenzione su una emergenza: il soggetto storico femminile quale segno dei tempi, *emergenza* nel duplice senso di *visibilità* e di *problematicità*, quale *segno* che interpella al discernimento, alla ricomprensione critica e selettiva di esso.

Nel nuovo soggetto, quale nuovo universo, convergono in sinergia relazioni differenziate che implicano una più ricca comprensione dell'essere umano, spingendo oltre l'antropologia egologica neutra dell'*in sé* e *per sé* e sottolineando il *per altro*. Senza negare la singolarità irrepetibile del soggetto, la nuova soggettualità è una sfida che mette in crisi l'antropologia tradizionale facendo intravedere un ulteriore, un non ancora. Ma siamo disposti a metterci in cammino, ad essere sempre tra il già e non ancora? Ad accettare che l'essenza della persona umana non si esaurisca in ciò che è, ma in ciò che può essere e che, quindi, non è mai in equazione con se stessa?

Il messaggio biblico, in particolare il Vangelo, offre in questo cammino verso l'identità quella eccedenza di senso, non fuori, ma nella storia, che può aiutare a rispondere ai quesiti. La teologia è interpellata ad evidenziarne la portata non semplicemente di fronte alla crisi della modernità, ma di fronte all'autocomprensione umana, perché la Rivelazione offre

ni Colombo. Mi limito a segnalare alcune istanze emergenti dalla letteratura femminista attuale.

sempre quell'ulteriore che è il progetto creativo e salvifico di Dio. La fede risulta, così, una risorsa e una riserva di senso, non suppletiva, ma escatologica, profetica; rivela il dinamismo della creazione protesa verso il compimento. Ad essa si attinge costantemente per "il di più" di senso che spinge l'antropologia all'apertura e all'accoglienza del mistero. Per comprendere "il più di" senso, siamo interpellati a mettere in circolo le psico-storie femminili e maschili in un cammino di umanizzazione veramente integrale.

La *MD* pone Cristo come paradigma dell'umano e, nello stesso tempo, vede Maria come la possibilità singolare per individuare le coordinate fondamentali della vocazione e missione della donna. Non vuole ingenuamente spartire su Cristo e su Maria rispettivamente i tratti maschili e quelli femminili, piuttosto, come emerge da tutta la tradizione biblico-cristiana, propone entrambi come paradigmi inclusivi nella loro singolarità anche di genere. Così, il Papa, meditando sul femminile, richiama il maschile (non solo perché manca un'antropologia di genere maschile) in quanto non è possibile delineare nessuna delle due soggettualità senza convergere nell'uni-dualità. Si fa strada il bisogno di tematizzare le identità singolari in modo dialogico, in un cammino di scoperta e di crescita nella comunione tra e nei generi dentro il mondo.

Un detto femminista suona: "Il mondo cambierà, quando imparerà dalle donne". Il mondo sta già cambiando, ha già imparato qualcosa sulla soggettualità a partire dal femminile avvertendo l'esigenza di andare oltre i dilemmi natura-cultura, uguaglianza-differenza, soggetto collettivo-soggettività, autorità-potere, genere-sesso, protagonismo-estraneità, trasmissione-educazione.

Nella chiesa, come afferma A. Valerio, il femminismo sta conducendo ad un nuovo umanesimo.[59] In essa lungo i secoli, nonostante la sua struttura maschile, emerge un singolare scambio di saperi e di esperienze tra vari soggetti, tra e nei generi, che supera le distinzioni di classi sociali, di età, di cultura, di sesso, non per indifferenza alla differenza o per la critica agli stereotipi, ma per la logica della comunione che spinge ad oltrepassare gli steccati. Con questo non minimizzo la presenza di concettualizzazioni e ordini simbolici maschili, tradotti in sistemi culturali norma-

[59] Cf VALERIO A., *Le donne nelle chiese da oggetto a soggetto: il contributo della teologia femminista*, in AA.VV., *Le scomode figlie di Eva. Le comunità cristiane di base si interrogano sui percorsi di ricerca delle donne*, Roma, Com Tempi Nuovi 1989, 38.

tivi ed in istituzioni, ma voglio annotare come la saggezza evangelica spinga la vita oltre i limiti e dilati gli spazi della libertà oltre ogni immaginazione. Il bilancio della tf lo attesta in modo eloquente.

2.2. *Un pensare al femminile e non*

Secondo L. Irigaray «la differenza sessuale rappresenta uno dei problemi o il problema che la nostra epoca ha da pensare».[60] Sarà la cosa che, pensata, ci potrebbe dare la "salvezza"? Quale apporto può offrire la teologia? E quale la nostra generazione? Esiste uno specifico epistemologico?

In altre occasioni ho offerto delle riflessioni al riguardo.[61] Qui mi limito ad alcune annotazioni convergenti sugli obiettivi del Convegno.

Oggi è più matura la coscienza che il conoscere si attua in un circolo ermeneutico tra il "già" conosciuto e il "non ancora", spesso "glossando" il già detto, valorizzando in modo critico e grato il patrimonio culturale con ricerche multidisciplinari, interdisciplinari, pluriculturali, nella coniugazione di molteplici intelligenze. La persona, infatti, per collocarsi nella storia in modo responsabile e propositivo, è chiamata a sviluppare intelligenze multiple (logica, somatica, trascendentale, estetica, motivazionale, di marketing, di saggezza, di *équipe*), ad alimentare la creatività, la flessibilità, l'autonomia, la coscienza della libertà, l'impegno ad internazionalizzare la propria formazione e cultura, la capacità di comunicare a vasto raggio e di responsabilizzarsi ad agire, anticipando, prevedendo-prevenendo e pensando il futuro, a operare con prontezza nella complessità, centrando sull'essenziale secondo una gerarchia di valori pienamente rispettosa di tutte le dimensioni umane.

Queste istanze culturali si raccordano con quelle presenti nel pensiero femminista, ma non sono esclusive delle donne, perché costituiscono sistemi di valori interscambiabili tra i generi. Gran parte dei libri scritti da donne sono fatti a più mani attestando un pensare "insieme"; manifestano la coscienza della parzialità specie nell'accostare temi relativi alla vita, all'etica, all'ecologia, alla pace, alla solidarietà. Recuperano la globalità del reale includendovi il futuro e la trascendenza, valorizzando la quotidianità, coniugando ragione e sentimento, sostituendo all'*aut aut* l'*et et*, ricomprendendo ad un livello più profondo – anche per l'uomo – i rapporti

[60] Cf IRIGARAY L., *Etica della differenza sessuale*, Milano, Feltrinelli 1985, 11.
[61] Cf FARINA, *Di generazione in generazione* 199-238.

donna-natura, donna-corpo, donna-famiglia, per coniugarli con i rapporti donna-cultura, donna-responsabilità, donna-autonomia, donna-storia.

Il pensare femminile, secondo U. Galimberti, coniuga più agevolmente inconscio e conscio, irrazionalità e razionalità; è un pensiero *confusivo, sim-bolico*, capace di "mettere insieme" gli opposti, in quell'*ambivalenza* dove l'uno vale l'altro, non dove l'uno vale negando l'altro. Perciò è aperto all'accoglienza, quale "volto rivolto", oltre le polarità oppositive di pubblico e privato, identità e ruolo, ecc., ricercando la globalità di senso. La donna, sempre secondo l'Autore, è più propensa, per la sua esperienza dello spazio come luogo interno, al pensare nell'esperienza, al comunicare dentro un'apparente frammentarietà e, data la mutevolezza della sua vita fisica – per il suo tempo interiore –, a non irrigidirsi sul già, ad andare oltre, a spingersi nel futuro. Queste qualità aprono la cultura a nuove prospettive.

La prossimità alla "matrice" della vita personale – biologica e psicologica – esperita tramite la madre, quindi l'archetipo materno, offre alle donne una propensione ad aprirsi alla ricerca e alla comprensione della vita come mistero. Così, la nascita diventa l'evento centrale dell'identità sessuata e sessuale, luogo in cui convergono destino biologico, storia personale e vita sociale, simbolo della nascita a se stessi, ove si svela il mistero del singolo nella sua peculiarità.[62]

Alcune studiose riflettono sulle prime tracce del cammino conoscitivo femminile individuandole nel rapporto madre-figlia, ove convergono le differenze individuali e di genere, in un contesto in cui si delineano molteplici e complesse relazioni in una sintesi "vitale". Molte, pur diversificandosi negli schemi mentali, richiamano l'ordine simbolico della madre. Non solo studiose, ma anche studiosi, sono propensi ad affermare che la madre sarebbe anche il primo volto umano di Dio e quindi la prima possibilità di riferimento al Trascendente. La madre rimanda alla relazionalità tra diversi non inferiorizzati, oltrepassando la simbolica dell'Uno e la sua tensione a ricondurre tutto al principio, al principe-capo; apre ad un pensare e ad un operare in reciprocità coniugando nella mutualità le differenze tra donne e uomini.[63]

[62] Cf GALIMBERTI U., *Il gioco delle opinioni*, Milano, Feltrinelli 1989; *Femminilità*, in *Parole nomadi*, Milano, Feltrinelli 1994.

[63] Cf DI NICOLA G.P. (ed.), *Il tempo dell'utopia. Itinerari al femminile: simboli, realtà, profezia*, Roma, Dehoniane 1992; ID., *Il linguaggio della madre*, Roma, Città Nuova 1994; DI CRISTOFARO LONGO G., *Codice Madre. Orientamenti, sentimenti e valori della nuova cultura della maternità*, Roma, Armando 1992; TERRIN A.N., *L'ar-*

2.3. *Dai pensieri di e sul Vangelo al pensare evangelico*

Parto segnalando come sia provvidenziale che la questione della differenza sessuale sia posta nella nostra epoca.

Il Vaticano II ha tematizzato la struttura teoantropologica della Rivelazione, quindi il suo aggancio all'autocomprensione umana e la sua trascendenza. La teologia, quale conoscenza storicamente condizionata, è un pensare "flessibile" che coniuga Rivelazione e storia. G. Lafont segnala l'eredità ellenista che l'ha caratterizzata, quasi fino al concilio, nella duplice dimensione della mistica dell'Uno e della gnosi.[64] In questo orizzonte culturale non poteva porsi in termini critici il pensare di genere. Esso è possibile oggi e ri-propone un incontro più fruttuoso tra cultura e fede.

Il racconto di *Gn* 2,16s; 3,1-13 circa l'albero della conoscenza del bene e del male potrebbe illuminare questo processo storico. Dio non proibisce di mangiare il frutto dell'albero della vita, ma quello dell'albero della conoscenza. La proibizione è un richiamo alla creaturalità. Dio proporziona il conoscere con misericordiosa condiscendenza, secondo le possibilità di accoglienza. La questione sulla differenza sessuale è posta, così, al tempo giusto; è avviata in modo critico proprio ai nostri giorni ove, grazie alla scolarizzazione anche femminile, è possibile cercare soluzioni con l'apporto di donne e di uomini, in reciprocità. Inoltre, l'esperienza della pluralità dei popoli con le loro peculiari culture, tradizioni storiche, forme organizzative, religioni, apre ad una reciprocità feconda, ad un dialogo in cui possono intrecciarsi le ricchezze dei singoli e dei popoli e spingere verso quell'umanizzazione delle culture che promuove la coscienza di appartenere all'unica famiglia umana.

La chiesa insiste sull'inculturazione della fede perché il messaggio evangelico raggiunga davvero tutti e ciascuno. La tf oggi ha raggiunto una sua maturità, è più propositiva e permette un dialogo fecondo tra donne e uomini di diverse spiritualità e appartenenze culturali, di varie competenze scientifiche e professionali, in una ricerca "insieme" che permette una ricomprensione più profonda della fede.

La settimana biblica della creazione può diventare una metafora che

chetipo del femminile nella storia comparata delle religioni, in *Credere oggi* 68 (1992) 2; FARINA M., *Dalla maternità-destino alla maternità simbolo dell'amore*, in *Theotokos* 2 (1992) 394-422.

[64] Cf LAFONT G., *Storia teologica della Chiesa. Itinerario e forme della teologia*, Cinisello Balsamo, San Paolo 1997, 11-79.

esprime queste esigenze. Nell'interdipendenza delle creature che culminano nella persona umana e, attraverso di lei, in Dio – nel settimo giorno – si può scorgere l'indicazione dell'interdipendenza dei saperi unificati nell'orizzonte teologale. Si apre la via a un pensare circolare, sistemico, ove la teologia non è la "regolatrice" delle altre scienze, ma si confronta con loro, ove i vari linguaggi non si contrappongono, ma si integrano come in un organismo vivente, ove le culture e le molteplici differenze sono interpellate a coniugarsi in un cammino di continua scoperta del mistero di Dio e del suo progetto di salvezza.

Vorrei segnalare qualche indicazione epistemologica più specifica con alcune annotazioni su Gesù e Maria quali paradigmi dell'umano e punto di riferimento fondamentale nel pensare.

Il Cristo e la Madre sono presenti nella storia in virtù della loro glorificazione. L'Eucaristia sigilla tale presenza nella prospettiva del viatico, del cibo del cammino. Qui nasce la Chiesa nel suo essere e nella sua missione, non genericamente, ma nell'identità e vocazione delle sue singole membra, quindi in essa ciascun soggetto matura nell'identità di genere. Quale fonte dell'essere e della missione del Popolo di Dio, l'Eucaristia è pure centro epistemologico del pensare la fede e dell'autocomprensione del e della credente. Questa sua funzione potrebbe essere esplicitata mediante la categoria del simbolo che cosmicizza, somatizza e responsabilizza in una comunione diacronica e sincronica.[65]

La vicenda di Gesù culmina nella sua pasqua e la croce ne è il segno nella storia. L'Eucaristia è memoriale di questo mistero, rendendo presente nel tempo, "fino a che Egli venga", la logica di quell'amore che giunge "sino alla fine". Così, mentre svela la potenza della carità di Dio, rivela la struttura costitutiva della creatura umana che, in quanto immagine di Dio, porta iscritto nell'*ethos* dell'amore la sua appartenenza al Creatore. L'amore non è un complesso di precetti o di nozioni, è come la logica nella grammatica della vita, come la linfa vitale che rinvigorisca l'esistenza.

Dal punto di vista epistemologico risulta che il pensare evangelico non è un complesso di formule, un insieme di pensieri di e sul vangelo, ma un processo, un cammino alimentato dal cibo dell'Eucaristia; non è mai concluso, è sempre in "viaggio". Il suo centro è l'*ethos* dell'amore, nel quale le differenze anche conflittuali sono presenti e avviate all'intesa sulla cro-

[65] Cf FARINA M., *Nell'esultanza dell'Eucaristia e di Maria. Per una mistica apostolico-educativa*, in *Rivista di Scienze dell'Educazione* 35 (1997) 201-241.

ce, nella quale Gesù ha eliminato il muro di divisione e costruito la pace, non esonerando, ma coinvolgendo i discepoli.

Nel dinamismo dell'amore si attua un sapere che accoglie l'universo e se ne fa carico partendo dal mondo materiale, per cogliere in esso le tracce del Creatore: come l'Eucaristia si attua mediante i segni del pane e del vino – cosmicizza –, così ogni nostra conoscenza parte dal mondo sensibile compreso come luogo di rivelazione di Dio; come l'Eucaristia somatizza perché ci fa uno con il nostro corpo nella comunione al Corpo di Cristo, così ogni percorso di conoscenza parte dalla percezione sensibile come possibilità di intuire il mistero del reale al quale siamo legati dal nostro "corpo"; come l'Eucaristia responsabilizza facendoci uno con il Corpo che è la Chiesa e quindi ci fa membra gli uni degli altri fino ad entrare in comunione con l'umanità intera, così la conoscenza ha come struttura costitutiva la dimensione etica in quanto ha come finalità l'umanizzazione del mondo, promuovendo la consapevolezza di appartenere ad un'unica famiglia umana che è pure la famiglia di Dio.

Maria è la realizzazione antropologica concreta, esemplare, di questo processo nel suo meditare continuamente, pur non capendo, raffrontando nel cuore, operosa e propositiva, nello stile del Magnificat. Ella, nella sua esperienza singolare, quale Nuova Eva, genera la Nuova Umanità.[66]

Nell'Eucaristia, vissuta con Maria, è offerta la radicale possibilità di un'analisi esistenziale come cammino della vita, incarnata e trascendente, singolare e solidale, teorica e pratica. Favorisce un pensare dentro un abitare e un diventare dimora, nell'interdipendenza con l'universo "fino a che Egli venga". Dà spazio a un sapere profetico che si spinge non solo in avanti, ma in tutte le direzioni, un sapere esultante e misericordioso che si prolunga nei secoli. È un pensare nello sguardo agapico di Dio, contemplando la sua tenerezza che si espande su tutte le creature attraverso una *scientia laeta*.[67]

Il teologare, mettendo in atto questo dinamismo, può favorire l'umanizzazione della cultura nella coniugazione di autocomprensione umana e Rivelazione divina, operando il passaggio dalla teologia alla teofania, dalla cristologia alla cristofania. In un certo senso esplicita l'estasi di fronte

[66] Cf ID., *"Vieni, ti farò vedere la bellezza delle mie creature". Saggio di antropologia teologica a partire dal femminile*, in *Theotokos* 4 (1996) 511-541; ID., *Dal Magnificat un umanesimo oltre le false dialettiche*, in *ivi* 5 (1997).

[67] È una prospettiva presente nella mistica femminile, specie in Ildegarda di Bingen (cf EPINEY-BURGARD G. - ZUM BRUNN E., *Le poetesse di Dio. L'esperienza mistica femminile nel Medioevo*, Milano, Mursia 1994, 38).

alla creazione, in particolare di fronte alla creatura umana, chiamata ad essere concreatrice con Dio.

La triade teologale – fede, speranza e carità – può indicare le condizioni di possibilità di questo pensare: un pensare di carità che coniuga tutte le realtà facendosene carico e accogliendone il dono, perché è un pensare abitato da Dio o dimorante in Dio Creatore e Salvatore dell'universo, un pensare di fede come affidamento che fa oltrepassare le sicurezze del "già" per spingersi nel "non ancora", in quanto è fondato nel Signore della storia, un pensare di speranza che sa ardire perché non vede il futuro come catastrofe, ma come luogo della presenza di Dio che, con la creatura umana, porta il mondo al compimento.

Nei secoli tanti paletti sono stati spostati in questo conoscere, tanti pregiudizi relativi all'essere uomo e all'essere donna sono caduti perché, dove c'è saggezza c'è ricerca, accoglienza, integrazione e generazione di vita.

Ogni generazione, nutrendosi dell'Eucaristia, in comunione con le altre, è convocata da Dio a dare nome, a dare corpo a un pensare, a "mettere al mondo il mondo", per trovare forme di rappresentazione sempre più adeguate alla realtà e, quindi, all'identità e missione della donna e dell'uomo nell'universo.

La creatura umana, quindi, cresce nell'autoconsapevolezza sempre più profonda, scoprendosi come un progetto divino, come evento che accade davanti a Dio, mettendo insieme tanti tasselli personali e comunitari emersi nei secoli, dentro il personale cammino fatto in comunione con altri.

Che cosa permette e da che cosa è favorito questo pensare? Dal dimorare in Dio, dall'essere, appunto, nell'Eucaristia con l'esultanza di Maria.

Può una cultura umanizzare senza queste prospettive?

La Chiesa è consapevole che lo Spirito continua ad insegnare, ossia rende costantemente presente nella storia, attraverso i suoi, il senso dell'Eucaristia, quindi la logica di Gesù, quella logica dell'amore che è l'unica vittoria che vince il mondo, che mette al mondo il mondo, quindi l'essere umano, secondo il progetto divino.

2.4. *L'itinerario dell'immagine*

«Ti mostrerò la bellezza delle mie creature»,[68] dice Dio a santa Cate-

[68] RASCHINI A. (ed.), *Dialogo della divina Provvidenza*, Bologna, Studio Dome-

rina. In un certo senso indica il luogo teologale ove confluiscono in unità e verità le analisi antropologiche, puntuali ed interessanti, ma sempre soggette al rischio di mediare stereotipi insieme ad itinerari propositivi. Le studiose lo hanno documentato. Ad esempio, hanno annotato le affermazioni dei genetisti dell'800 che, dalla morfologia femminile e maschile, hanno dedotto universi simbolici curiosi e grossolani che avallano l'inferiorità della donna. Il dato biologico è stato semplicemente l'occasione per continuare a credere quanto già si credeva. Oggi si è più consapevoli del fatto che l'identità non è un prodotto biologico, ma un cammino nel quale convergono molteplici fattori, ove confluiscono patrimonio genetico, ambiente-cultura e scelte personali.

In questa maturazione la teologia può dare un suo apporto e la tf lo fa in modo peculiare, con annotazioni di rilievo su tutta la tradizione di fede, a partire dalla Scrittura, e con proposte teoretiche che favoriscono l'elaborazione di un umanesimo che metta a tema il genere.

La svolta antropologica, operata in senso tematico e riflesso da K. Rahner secondo la prospettiva trascendentale soprannaturale, anche con le precisazioni contestuali di G.B. Metz, non pone a tema la differenza di genere. Questa tematizzazione è iniziata con l'ingresso delle donne nel sapere teologico. Così, oggi, disponiamo di studi esegetici e storico-patristici che permettono di valorizzare il patrimonio biblico-cristiano in modo critico e propositivo verso un'antropologia uniduale con indicazioni anche operative.

Non mi fermo a segnalare i singoli contenuti, peraltro interessantissimi, recuperabili in numerosi studi; sottolineo qualche istanza e possibilità per individuare prospettive pedagogiche. Veniamo da culture diverse che convergono, però, nell'omologazione, contrapposizione o inferiorizzazione delle differenze; oggi siamo interpellati a considerare le differenze come risorse da valorizzare nella costruzione di una civiltà più genuinamente umana. Le ricerche teoriche qui si coniugano con le strategie operative in quanto, secondo la circolarità di azione e retroazione – tipica dell'approccio olistico –, alcuni tratti vengono teorizzati perché emergenti dall'esperienza, mentre l'esperienza si chiarifica perché la riflessione critica la illumina.

Mi limito al tema dell'immagine di Dio perché abbastanza sintetico. Esso rappresenta una delle categorie portanti della fede biblico-cristiana, costituisce un luogo in cui anche donne non credenti si ritrovano e può

nicano 1989, 10.

essere il punto dal quale si possono enucleare alcuni elementi antropologici fondamentali di grande portata educativa.

Fino agli inizi degli anni '90 i primi capitoli della *Genesi*, i racconti della creazione, erano ritenuti la struttura portante dell'antropologia cristiana e interpretati in prospettiva egualitaria. La *MD* assume tale ermeneutica accogliendo dal femminismo la categoria della genitorialità, la uni-dualità dell'immagine di Dio letta in chiave trinitaria. Vi sono stati anche studi che partendo dalla *Genesi* hanno concluso affermando la superiorità della donna.[69]

Oggi le bibliste e le storiche, utilizzando il metodo storico-critico, l'analisi morfologica e strutturalista, valorizzando le acquisizioni dell'antropologia culturale, evidenziano anche nei testi "più promozionali", più egualitari, un sottofondo androcentrico indiscutibile fino all'epoca moderna.

È singolare e profetico dal punto di vista ecumenico segnalare che proprio dalle cristiane evangeliche viene l'indicazione che la Scrittura da sola non parla; è eloquente dentro il dinamismo della Tradizione vivente della chiesa. Pongono, così, in modo nuovo per le loro comunità, il rapporto fede-Scrittura aprendolo al rapporto fede-Rivelazione.

Siamo dopo la *MD* e sembra persino scontato il senso uniduale di *Gn* 1-2. Ma non è e non è stato così né nella Bibbia né nella tradizione cristiana.[70]

La tf inizialmente ha pensato ad un progressivo allontanamento delle chiese dalle prospettive egualitarie emergenti dal messaggio di Gesù fino all'accentuarsi di ordini simbolici patriarcali tradotti in strutture ecclesiastiche. Oggi sta "ricuperando" il "femminismo" di alcuni Padri della Chiesa e il loro sforzo geniale nel raccordare *mens culturale* androcentrica – un dato ovvio indiscutibile presente pure nella Bibbia – e *novità evangelica* che proclama la salvezza di tutti, senza discriminazione alcuna.

I cristiani ellenisti hanno letto i testi della creazione offerti dalla *Genesi*, compreso *Gn* 1,27, ammaestrati, in modo più o meno consapevole, dal platonismo, mediato da Filone. Ovviamente non distinguevano le va-

[69] Cf PORCILE M.T., *Uomo-donna: prospettive antropologiche e teologiche*, in MILITELLO (ed.), *Che differenza c'è* 125-145.

[70] Cf l'interessante volume interconfessionale, già citato, curato da Kari Børresen E., *The Image of God. Gender Models in Judaeo-Christian Tradition*, che raccoglie singolari studi su *Gn* 1,27 e *Gal* 3,28 considerati nella loro interpretazione nei secoli; cf pure WÉNIN A., *L'homme biblique. Anthropologie et éthique dans le Premier Testament*, Paris 1995, 29-58.

rie tradizioni del Pentateuco – una consapevolezza moderna –; leggevano, pertanto, i due racconti come fasi successive del gesto creatore di Dio. In questa prospettiva, utilizzando la seconda narrazione (*Gn* 2,5-25), senza difficoltà concludevano affermando la superiorità dell'uomo dal quale la donna è tratta. Tale superiorità sembrava, poi, confermata dal racconto del peccato originale (*Gn* 3,1-7) nel quale la donna è, per così dire, protagonista. Dal primo racconto (*Gn* 1,26-28) nel quale si afferma la creazione dell'uomo a immagine di Dio, in genere i Padri, rimuovendo il monoteismo trinitario rivelato da Gesù, si sono fermati al monoteismo di solitudine secondo la simbolica dell'Uno, tipica della cultura ellenista, e hanno tratto la conclusione – presente anche nei testi paolini – che solo l'uomo, il maschio, è immagine di Dio perché, come Dio è uno, l'umanità è una in Adamo.

Dall'economia ecclesiale, quindi dal messaggio di Gesù presente nella comunità, essi coglievano con molta chiarezza l'eguaglianza evangelica e la pari dignità della donna la quale, peraltro, nella chiesa faceva un'esperienza di liberazione e di protagonismo singolari, che suscitava scandalo persino nei pagani più colti.[71] Nello stesso tempo non potevano mettere in crisi la struttura androcentrica dell'universo simbolico, perché era assunta come rivelativa della verità delle cose. Per poter giustificare che anche la donna è teoforme, i Padri hanno dovuto oltrepassare categorie e concetti universalmente condivisi. Così sono ricorsi alla concezione asessuata, "spirituale", dell'immagine, dato che faceva problema il corpo femminile debole, inferiore – un maschio mancato secondo Aristotele. In tal modo hanno provocato problematiche non indifferenti nella ricerca del senso della corporeità. Si comprende, allora, la tendenza monofisita nelle dispute cristologiche e il rischio permanente di rimuovere la realtà della "carne" di Cristo, ossia la realtà-verità della sua incarnazione, del suo permanere in questo stato nella sua vicenda terrestre, quindi della sua vera umanità, della sua resurrezione e glorificazione. Ugualmente si può dire dell'Eucaristia e della resurrezione dei morti.

Tra i Padri spicca la figura di Agostino il quale, in modo più sistematico, ha affrontato la questione antropologica. Egli ha considerato la donna immagine di Dio non solo nel mistero della redenzione operata da Cristo, ma anche nella creazione, riscattando, benché nei termini ridotti tipici della cultura del tempo, il valore della corporeità anche nella resurrezione

[71] Cf RINALDI G., *Donne "autonome e innovative". Le donne cristiane viste dai pagani*, in VALERIO, *Donna potere e profezia* 97-119.

della carne. Non è il solo. Accanto a lui, prima e dopo di lui, vi sono stati vescovi, monaci, teologi – da Clemente Alessandrino a Tommaso d'Aquino – per giungere alla modernità con la filosofia razionalista e la proclamazione dei diritti legati alla comune natura umana.

Parallelamente, la tradizione cristiana contiene un filone misogino, più o meno accentuato, che si è alleato a livello "politico" con i sistemi organizzativi e amministrativi socio-culturali che, costruendo ideologie, hanno inferiorizzato le donne. Si riscontra una sorta di contraddizione molto eloquente che ci mette al riparo da ingenuità e presunzioni, ci mette ancora una volta di fronte al nostro essere storicamente condizionati e al nostro conoscere sempre parziale, ove nessuno di noi può avere la pretesa di offrire la proposta escatologica.

I Padri, certo, ci sono maestri perché per primi, nell'inculturare la fede, hanno fatto procedere il testo biblico oltre se stesso, secondo il dinamismo salvifico messo in moto dall'evento Gesù Cristo. Non sono, quindi, i testi che normano, ma l'evento operante nel mondo attraverso l'economia sacramentale della chiesa. Sono istanze che stanno emergendo in modo riflesso e articolato nella nostra generazione e certo non si tematizzano ingenuamente, né una volta per sempre. Piuttosto ci affidano il compito di vivere come soggetti evangelicamente pensosi, aperti alla scoperta del mistero umano e dell'universo nel mistero divino.

K. Børresen annota che una teologia sana deve ispirarsi al concetto cattolico della coerenza tra Scrittura e Tradizione. Il centro è l'evento Cristo sotto l'azione dello Spirito, in una visione olistica che rapporta la creazione, quindi l'origine, con la storia, nel dinamismo dello Spirito, una storia fatta pure di ambiguità. Lo Spirito conforma all'immagine di Cristo portando l'universo verso cieli nuovi e terra nuova. In questa prospettiva donne e uomini sono ugualmente teomorfi e, quindi, è possibile parlare di Dio e a Dio con metafore femminili e maschili fino a tradurre tale realtà nella struttura della chiesa, sacramento della nuova umanità.

2.5. *Il percorso dal terroso all'angelico*

In Gesù si svela in pienezza il cammino dell'immagine divina. Pertanto, nella sua preesistenza, kenosi e glorificazione si offre il senso del nostro essere donne e uomini nel progetto di Dio. Nella sua pasqua porta a compimento la sua vicenda e la nostra, e di essa l'Eucaristia è il memoriale permanente.

Gesù con il suo essere e la sua missione ci rivela chi è la creatura umana secondo il progetto divino. La sua vicenda è simbolo, mette insieme spingendo oltre. Quale Unigenito del Padre svela l'altissima dignità della creatura umana che in Lui partecipa della vita trinitaria; quale primogenito si pone in mezzo ai fratelli e inaugura il percorso che porta a compimento l'immagine divina, il cammino dall'Adam, il terroso, al Nuovo Adamo, il celeste.[72]

In Gesù, quindi, la persona umana trova la sua identità come un cammino, come un compito aperto, perché il suo mistero e, conseguentemente, il mistero dell'identità femminile e maschile, è nel mistero di Dio, da Lui custodito. Gesù apre una via per intuire e procedere nel cammino di consapevolezza, come risposta alla chiamata di Dio. È sintomatico il fatto che donne, anche in contesti di forti reazioni misogine, nel Vangelo hanno trovato un potenziale esplosivo di libertà, hanno tematizzato la propria identità oltrepassando gli stereotipi. La vocazione, direbbe la *MD*, ha sempre una dimensione personale e profetica. Dio chiama alla vita continuamente perché la creazione è in via verso il compimento. L'identità, quindi, non è un complesso di nozioni, ma la libertà liberata, ossia l'itinerario della verità dell'amore.

Il paradigma fondamentale è Gesù di Nazaret, non come un principio teoretico da svolgere, ma come una vicenda da coniugare nella propria vicenda e in quella del mondo. Per questo l'Eucaristia è Viatico.

Che uomo era Gesù, quale antropologia ci ha rivelato con la sua vita e la sua opera?

Come ha acutamente annotato P. Luzi, i Vangeli «parlano esplicita-

[72] Per l'esplicitazione di questi contenuti mi permetto di rimandare a FARINA M., *"Ecco l'uomo (Gv 19,5). Gesù di Nazaret rivelatore del mistero dell'uomo*, in FARINA M. - MAZZARELLO M.L. (ed.), *Gesù è il Signore. La specificità di Gesù Cristo in un tempo di pluralismo religioso*, Roma, LAS 1993, 99-162; ID., *Gesù di Nazaret Unigenito e Primogenito. La simbolicità di un evento*, in DOSIO M. - MENEGHETTI A. (ed.), *Celebriamo il Signore. Per un'educazione al celebrare cristiano in un tempo di pluralismo rituale*, Roma, LAS 1995, 27-66.

mente della sua faccia solo tre volte: sul Tabor, al Getsemani e durante la prima fase del processo; e cioè, allorché il suo volto assunse un altro aspetto e risplendette come il sole, sul Tabor; quando nascose la faccia prostrato a terra, durante l'agonia al Getsemani; e, infine, quando gli sputarono in viso, e, dopo avergli bendato la faccia, lo schiaffeggiarono dicendo: "Indovina, o Cristo, chi ti ha percosso?" [...]. Bisogna dire che gli evangelisti ci hanno lasciato un ritratto del Cristo davanti a cui non si finirà mai di meditare su quel che manca, partendo da quel che c'è: sole, terra, un cencio».[73]

Luca pone sulla bocca del Crocifisso il grido: «Padre, perdona loro perché non sanno quello che fanno!», un grido che congiunge Dio e la creatura umana dentro il mondo. Esso rivela fino a che punto Dio è a favore nostro e della creazione e fonda il nostro vivere un affidamento teologale radicale e operoso; nello stesso tempo, mostra fino a che punto la creatura umana è e può essere immagine di Lui, può assomigliarGli nell'amare senza limiti fino alla fine. L'*ethos* dell'amore è, appunto, l'iscrizione dell'immagine di Dio. Vivere secondo questo *ethos è* una possibilità effettiva, non fantasiosa, perché nella storia è presente un Uomo, Gesù di Nazaret, il Figlio di Dio, che, quale Figlio dell'Uomo, ha amato e continua ad amare così e comunica questo amore attraverso l'Eucaristia.

È possibile vivere nell'amore teologale perché nella storia, come nuova Eva, è presente la sua Madre, Maria, quale Madre della nuova umanità. Anche di lei nessun ritratto nei Vangeli, solo qualche pennellata inesauribile nella sua ermeneutica. Anche su di lei, paradigma della donna nuova e dell'intera umanità, non si finirà mai di meditare. Il Concilio invita ogni credente a rispecchiarsi in Lei, perché «nella sua vita fu modello di quell'amore materno, del quale devono essere animati tutti quelli che nella missione apostolica della Chiesa cooperano alla rigenerazione degli uomini» (*Lumen Gentium* 65). È un appello per le donne e per gli uomini perché procedano verso la pienezza della loro identità, maturando nell'amore che sgorga dall'Eucaristia e da Maria.

Così, "di generazione in generazione", fino al compimento!

[73] LUZI P., *Vogliamo vedere Gesù. L'uomo del Vangelo dagli Evangeli*, Leumann (To), Elle Di Ci 1992, 40.

LIBERTÀ E RESPONSABILITÀ. PER UNA PIENEZZA DI VITA

Gianni COLOMBO*

1. Antropologia teologica: un cantiere aperto

«Non dobbiamo avere timore del futuro.
Non dobbiamo avere paura dell'uomo».
(Giovanni Paolo II)

Tutte le scienze che si interessano dell'uomo stanno vivendo un'epoca di scoperte, di verifiche e di rielaborazioni. Il superamento quotidiano delle conoscenze e delle sistematizzazioni acquisite, induce a diffidare delle affermazioni e delle teorie definitive, favorendo un atteggiamento più cauto degli studiosi.

Tra i diversi fattori che hanno determinato il nuovo clima culturale, all'avvicinarsi del terzo millennio, alcuni sono particolarmente significativi: il venir meno delle ideologie totalizzanti e di ogni "grande narrazione" capace di interpretare e di orientare la storia umana; la fiducia delusa di un progresso inarrestabile, promosso dalla scienza e attuato da tecnologie sempre più raffinate; la fine dell'etnocentrismo che proponeva la cultura occidentale come paradigma esemplare di ogni cultura.

Il trapasso culturale in occidente tra modernità e postmodernità, non-

* Sacerdote della Congregazione "Oblati di Maria Immacolata", di nazionalità italiana.

Insegna *Teologia morale* presso la Pontificia Facoltà di Scienze dell'Educazione "Auxilum" dal 1971 e presso la Pontificia Università Urbaniana dal 1982.

Ha collaborato alla realizzazione di diverse pubblicazioni nell'ambito della teologia morale. Recentemente ha pubblicato il volume *La fede vissuta*, Milano, Paoline 1994.

È impegnato nella pastorale familiare (consultorio familiare e gruppi di spiritualità coniugale).

ché l'emergere delle altre culture sulla scena mondiale, ha stimolato un rinnovato interesse per la riflessione cristiana in ambito filosofico e teologico. In particolare, i nuovi fermenti hanno agito sul terreno della ricerca teologica in prospettiva antropologica, tenendo conto dei nuovi dati culturali.[1] Solo vent'anni or sono si poteva scrivere: «La situazione attuale dell'antropologia teologica è presto detta: non c'è una antropologia teologica».[2] L'affermazione era di tono provocatorio, ma richiamava l'esigenza di ripensare in forma sistematica l'antropologia cristiana.[3]

Troviamo qui un primo motivo che giustifica la descrizione dello stato attuale della antropologia teologica come «un cantiere aperto».[4] Ma c'è un altro motivo più rilevante che costringe a parlare di "cantiere aperto". Scorrendo il succedersi delle autocomprensioni dell'uomo nella comunità cristiana, constatiamo di trovarci nel cantiere avviato dal Creatore, dove, nel succedersi delle generazioni, lavorano donne e uomini di ogni cultura, scoprendo sempre nuovi tratti della sapienza e della bellezza del progetto originario.

È un cantiere che deve rimanere sempre aperto, perché ogni generazione cristiana si lasci guidare dallo Spirito di verità verso la verità tutta intera (cf *Gv* 16,13). Gesù parlava della guida dello Spirito alla comprensione della novità causata dagli eventi della Pasqua. È il nuovo ordine del tempo della Chiesa, continuamente guidata dallo Spirito alla contemplazione del mistero di Cristo e delle conseguenze che ne derivano per la comprensione dell'uomo, della donna e della loro storia.

Anche oggi le comunità cristiane sono chiamate ad assumersi questo impegno di approfondire il significato misterioso della persona di Cristo e il suo riflesso sul volto dell'uomo e della donna contemporanei. Ogni

[1] Per una visione d'insieme e una rassegna bibliografica ragionata cf COLZANI G., *Moderno, postmoderno e fede cristiana*, in *Aggiornamenti Sociali* 41 (1990) 779-798; VACCARINI I., *La condizione «postmoderna»: una sfida per la cultura cristiana*, in *Aggiornamenti Sociali* 41 (1990) 119-135; VANZAN P., *Crisi della modernità e ambiguo ritorno al sacro*, in *La Civiltà Cattolica* 146 (1995) IV 51-62.

[2] SERENTHÀ L., *Uomo. II Antropologia dal punto di vista teologico*, in PACOMIO Luciano (ed.), *Dizionario Teologico Interdisciplinare*, vol. III, Torino, Marietti 1977, 523.

[3] Un valido esempio di presentazione storico-critica dell'antropologia cristiana è offerto in COLZANI G., *Antropologia Teologica. L'uomo: paradosso e mistero*, Bologna, Dehoniane 1997.

[4] Cf FARINA M., *Di generazione in generazione. Un cantiere per la riflessione teologica di genere*, in MILITELLO C. (ed.), *Che differenza c'è? Fondamenti antropologici e teologici della identità femminile e maschile*, Torino, SEI 1996, 201-238.

tappa nel bimillenario peregrinare della Chiesa ha offerto interpretazioni del messaggio cristiano, illuminandone i molteplici aspetti secondo le prospettive e gli strumenti disponibili nei vari contesti storico-culturali.

Pur tra molte incertezze e contraddizioni, oggi viviamo un tempo favorevole per una più profonda e ricca comprensione della *"buona notizia"* sulla realtà e sulla relazione dell'uomo e della donna nel disegno salvifico di Dio. Molti elementi convergono a gettare nuova luce e a favorire una nuova comprensione della realtà umana.

Viviamo in un secolo che ha visto l'acquisizione di una impressionante messe di dati da parte delle scienze umane.[5] Biologia, psicologia, sociologia, antropologia culturale, con tutte le loro specializzazioni, arricchiscono continuamente le nostre conoscenze sull'essere umano, indagando sui vari aspetti della sua realtà complessa.[6] Quando non pretendono di dare risposte esaustive, e perciò stesso riduttive, ma rispettano correttamente il proprio statuto epistemologico e metodologico, contribuiscono a liberare la riflessione teologica da falsi presupposti, orientandola ad una lettura più vera della realtà umana.[7]

Un contributo rilevante per ripensare l'antropologia cristiana è offerto, in ambito teologico, dal dialogo ecumenico, che dal Vaticano II in poi, ha consentito di approfondire la conoscenza reciproca tra le differenti tradizioni cristiane. Secoli di lontananza e di diffidenza avevano creato incomprensioni e pregiudizi, chiusure e condanne, che oggi lentamente si vanno dissolvendo e rendono possibile il riannodarsi delle trame dell'unica fede cristiana. Ogni questione teologica comporta un risvolto antropologico, ma incominciano a svilupparsi dialoghi incentrati direttamente sui temi della antropologia.[8] Sottolineare le devastanti conseguen-

[5] Cf IMODA F. (ed.), *Antropologia interdisciplinare e formazione*, Bologna, Dehoniane 1997.

[6] Cf BÜHLER P. (éd.), *Humain à l'image de Dieu. La Théologie et les sciences humaines face au problème de l'anthropologie*, Genève, Labor et Fides 1989; SCABINI P. (ed.), *Scienze umane e scienze religiose*, Roma, EDR 1989; BOF G. (ed.), *Antropologia culturale e antropologia teologica*, Bologna, Dehoniane 1994.

[7] A titolo di esempio, si può capire facilmente come la scoperta della funzione attiva dell'ovulo (da parte di Van Boer nel 1827) e l'osservazione diretta del processo di fecondazione umana (da parte di Hertwig nel 1875), abbiano contribuito a sfatare la convinzione della funzione puramente ricettiva e passiva della donna nella procreazione umana. Le conoscenze in campo bio-fisiologico hanno contribuito non poco a modificare secolari convinzioni in ambito filosofico e teologico.

[8] Molti documenti toccano temi antropologici, trattando della giustificazione, del ministero delle donne, di questioni etiche. Non mancano documenti specifici sulla an-

ze del peccato secondo la tradizione protestante o la continua presenza dello Spirito santificatore, come afferma la tradizione ortodossa, oppure sostenere con quella cattolica il permanere di una natura umana portatrice dell'immagine di Dio, nonostante la ferita del peccato, non costituiscono necessariamente posizioni inconciliabili, ma visioni complementari.[9]

Il dialogo diviene più urgente nella nostra epoca, quando le Chiese sono chiamate a testimoniare l'Evangelo in un mondo complesso e frammentato, che rischia di compromettere e di ignorare la dignità della persona e di ogni persona. Una delle conseguenze più promettenti dell'ecumenismo consiste nel dialogo avviato tra donne di differenti confessioni cristiane, che arricchisce la riflessione teologica con il contributo di una nuova sensibilità, di valide revisioni su temi e soluzioni dati per scontati, di nuovi interrogativi e tentativi di risposta.

Un ulteriore motivo che rende favorevole la nostra epoca per un ripensamento dell'antropologia teologica, è offerto dall'estendersi del dialogo interreligioso[10] e interculturale.[11] Ho già accennato alla fine dell'etnocentrismo occidentale e all'affermarsi di una nuova concezione sul valore di ogni cultura. L'evangelizzazione missionaria si è svolta prevalentemente per via di acculturazione, in quanto l'annuncio dell'Evangelo avveniva in simbiosi con la trasmissione della cultura degli evangelizzatori. Le culture locali erano generalmente ignorate e a volte si è cercato di sradicarle. Solo in tempi recenti si è imposto il concetto di «inculturazione» e, soprattutto, si è compreso che un gruppo umano non sarà mai autenticamente cristiano fino a quando non sarà in grado di riesprimere il Vangelo nella propria vita, a partire dalle strutture caratteristiche della propria

tropologia teologica, come ad esempio: Consulta Nazionale Anglicana-Cattolica Romana negli USA, *Immagini di Dio. Riflessioni sull'antropologia cristiana*, luglio 1983, in *Enchiridion Oecumenicum*, vol. 2, Bologna, Dehoniane 1988, nn. 2148-2225.

[9] Cf FLICK M. - ALSZEGHY Z., *Antropologia*, in BARBAGLIO G. - DIANICH S. (ed.), *Nuovo Dizionario di Teologia*, Milano, Ed. Paoline [2]1979, 14-15.

[10] Si veda, per esempio, SCHWARTLÄNDER J. - BIELEFELDT H., *Cristianesimo e Islam di fronte ai diritti umani*, in Il Regno/Documenti 15 (1993) 494-511.

[11] Cf DUPUIS J., *Jésus-Christ à la rencontre des religions*, Paris, Desclée 1989 (tr. ital.: *Gesù Cristo incontro alle religioni*, Assisi, Cittadella [2]1991; tr. ingl.: *Jesus Christ at the Encounter of Religions*, Orbis Books, New York 1991); ID., *Verso una teologia cristiana del pluralismo religioso*, Brescia, Queriniana 1997; DHAVAMONY M., *Teologia delle religioni. Riflessione sistematica per una comprensione cristiana delle religioni*, Cinisello Balsamo, San Paolo 1997; TERRIN A.N., *Il Respiro religioso dell'Oriente*, Bologna, Dehoniane 1997.

cultura.[12] In questo ambito siamo solo agli inizi di un dialogo, dal quale sono ancora assenti troppi interlocutori, depositari di tradizioni culturali e religiose plurimillenarie.

Il Concilio ha riconosciuto in ogni cultura «elementi di verità e di grazia»,[13] «cose vere e buone»,[14] «cose preziose, religiose e umane».[15] È così aperta la via al riconoscimento dell'azione dello Spirito che farà fruttificare questi «semi del Verbo».[16] Alle comunità cristiane spetta il compito di discernere le ricchezze presenti nelle culture in cui sono inserite, perché diventino patrimonio comune di tutta l'umanità. La riflessione teologica sul mistero dell'uomo e della donna alla luce del Vangelo ne sarà arricchita nei contenuti e nella metodologia.[17]

Infine non possiamo ignorare il contributo, di giorno in giorno più incisivo e sistematico, rappresentato dall'ingresso delle donne nel campo della ricerca teologica. In ambito ecclesiale suscitò una felice sorpresa il fatto che Giovanni XXIII segnalasse tra i segni del tempo «l'ingresso della donna nella vita pubblica [...]. Nella donna, infatti, diviene sempre più chiara ed operante la coscienza della propria dignità».[18] Questa constatazione diveniva la consegna data alle donne dai Padri del Concilio: «Donne, voi sapete rendere la verità dolce, tenera, accessibile, impegnatevi a far penetrare lo spirito di questo Concilio nelle istituzioni, nelle scuole, nei focolari, nella vita quotidiana».[19] Nel periodo postconciliare le donne hanno preso sul serio questo impegno e contribuiscono a ripensare e riformulare il messaggio cristiano, in risposta alle esigenze della cultura contemporanea.

È ormai un dato acquisito che la riflessione teologica non può prescindere dalla peculiarità dell'intelligenza della fede dal punto di vista

[12] Cf ROEST CROLLIUS A.A. - NKERAMIHIGO T., *What is so New about Inculturation?*, Roma, Gregoriana University Press 1991; ROEST CROLLIUS A.A., *Inculturazione*, in KAROTEMPREL S. (ed.), *Seguire Cristo nella missione. Manuale di Missiologia*, Cinisello Balsamo, San Paolo 1996, 125-136.

[13] *Ad gentes* 9.

[14] *Optatam totius* 16.

[15] *Gaudium et spes* 92; cf *Lumen gentium* 16; *Ad gentes* 3, 18; *Nostra aetate* 2.

[16] *Ad gentes* 11.

[17] È indispensabile la consapevolezza realistica della necessità di un lavoro di analisi e di discernimento, da condurre con lucidità e pazienza, per non cadere in una acritica e ingenua esaltazione della cultura, dimenticando che si tratta di una realtà umana da *"sanare, elevare e perfezionare"* (cf *LG* 17; *AG* 9).

[18] GIOVANNI XXIII, *Pacem in terris* 22.

[19] *Messaggi del Concilio all'umanità*, in *Enchiridion Vaticanum* 1/509*.

della sensibilità e del genio femminile. Questo è particolarmente vero quando si vogliono affrontare i temi della antropologia cristiana, evitando discorsi frammentari e riduttivi, per valorizzare tutta la bellezza della creazione. L'apporto dell'esperienza e del pensiero delle donne in questo ambito è decisivo per dire con maggiore chiarezza e profondità, con parole pienamente umane, ciò che la Parola ci rivela sul mistero dell'uomo. Oggi uomini e donne credenti sviluppano insieme la ricerca teologica su alcuni temi nodali, dai quali dipende la qualità della vita e la vita stessa dell'umanità.

Il risveglio della consapevolezza delle donne nella Chiesa non è avvenuto in modo isolato, ma è espressione di un movimento più ampio. In particolare lo vedo come uno sviluppo, nel clima ecumenico del nostro secolo, della riscoperta della soggettività del popolo di Dio, che ha portato i suoi frutti nella teologia del laicato e quindi della vita coniugale e familiare. Faticosamente, ma in modo decisivo, questo movimento si è affermato nel Vaticano II, aprendo nuove vie sorprendenti e feconde, che lo Spirito indica oggi alla sua Chiesa.

Questi fattori di novità per l'approfondimento della ricerca teologica giustificano l'affermazione che l'antropologia è un cantiere aperto, e che deve sempre rimanere aperto, per accogliere l'apporto di ogni generazione. I primi frutti derivati dall'abbandono di schemi rigidi predefiniti si possono cogliere nella nuova sensibilità che pervade la ricerca teologica. Si passa da presentazioni prevalentemente razionali, proprie della teodicea, ad una riscoperta della narrazione biblica, che rivela la presenza e l'operosità di Dio Amore-Salvezza nella storia dell'umanità. Si esce dalla logica apologetica e polemica della comunità cristiana concepita come una cittadella assediata, per aprirsi al dialogo nella verità e nella carità con chiunque è in sincera ricerca. Il mondo, la storia, la cultura non sono il terreno dello scontro, ma lo spazio offerto da Dio Creatore-Redentore per la realizzazione della pienezza di vita nell'amore per tutta l'umanità.[20] La proposta della salvezza cristiana, in tutta la sua verità, è offerta alla libertà di ogni uomo e di ogni donna, di ogni popolo e di ogni cultura, nella convinzione di proporre il disegno salvifico di Dio sull'umanità, che è progetto non di imposizioni alienanti, ma di piena umanizzazione.

[20] «L'esperienza dei secoli passati, il progresso delle scienze, i tesori nascosti nelle varie forme di cultura umana, attraverso cui si rivela più appieno la natura stessa dell'uomo e si aprono nuove vie verso la Verità, tutto ciò è di vantaggio anche per la Chiesa» (*GS* 44).

La ricerca teologica, inoltre, supera i ristretti circoli ecclesiastici, per aprirsi all'interesse di ambienti più vasti, con l'apporto nuovo dell'esperienza vissuta dai laici, che favorisce incontri fecondi tra fede e vita, fede e storia, fede e cultura. Da un più vasto spettro di esperienze di fede, si passa ad una elaborazione teologica maggiormente vitale, in quanto interagisce con il vissuto di sposi cristiani, con la sensibilità e l'intelligenza femminili, con tutte le diverse componenti del popolo di Dio.

Siamo nel cantiere aperto dai tempi della creazione, un cantiere in cui uomini e donne credenti vivono e cercano di comprendere sempre meglio il disegno del Creatore, per svilupparlo nella fatica e nella gioia, di generazione in generazione. È un cantiere che concluderà i suoi lavori solo nel giorno dell'incontro con il Cristo nella gloria. Oggi l'impegno della ricerca ricade sull'attuale generazione cristiana, chiamata a vivere il «kairòs» del presente, per non subire il rimprovero di Gesù: «Come mai questo tempo (= *ton kairòn*) non sapete giudicarlo? E perché non giudicate da voi stessi ciò che è giusto?» (*Lc* 12,56-57).

È importante che la ricerca si svolga con un atteggiamento fiducioso, per offrire con convinzione una proposta di crescita verso la pienezza di umanità, valorizzando le opportunità offerte dalla cultura e dalle culture contemporanee. Un autentico discernimento evangelico introduce ed educa ad un dialogo empatico con i contemporanei, evitando sterili ripiegamenti polemici o nostalgici, per aprirsi alle promesse di futuro con le nuove generazioni.

2. Le coordinate dell'antropologia teologica

«L'anima della civiltà dell'amore è la cultura della libertà…
vissuta in una solidarietà e responsabilità oblative».
(Giovanni Paolo II)

Le domande sull'origine e sul destino e, quindi, sul senso della vita umana, hanno interpellato gli uomini di ogni tempo. La storia della filosofia è una rassegna di tentativi di risposta che singoli pensatori e scuole di pensiero hanno formulato e continuano a proporre.[21] È affascinante e insieme sconcertante ripercorrere le varie fasi della ricerca sul mistero dell'uomo e il risultato più evidente raggiunto da questi itinerari è proprio la

[21] Cf YARZA I. (ed.), *Immagini dell'uomo. Percorsi antropologici nella filosofia moderna*, Roma, Armando 1997.

constatazione della misteriosità dell'essere umano.[22]

D'altra parte ricercare la verità dell'uomo e della donna è la condizione ineludibile perché divengano soggetti consapevoli e responsabili di una piena umanizzazione di se stessi, delle loro relazioni, della loro storia e del contesto culturale in cui vivono. È questo l'intento della riflessione antropologica cristiana che, ricercando l'autocomprensione dell'uomo e della donna, alla luce dell'esperienza e della Parola di Dio, si propone di discernere gli orientamenti che consentano all'umanità intera di vivere in modo sempre più coerente con la propria dignità, cioè in modo sempre più umano.

Ne deriva che le affermazioni dell'antropologia teologica non sono mai neutre, ma svolgono una funzione «*profetica*», che si concretizza nella denuncia di quanto contraddice la dignità umana, nella proposta delle vie sulle quali l'uomo e la donna sviluppano le ricchezze della loro umanità e, infine, nel sostegno e nella partecipazione ad ogni iniziativa orientata nella prospettiva di un'autentica umanizzazione.

Con l'obiettivo di rispondere ad alcune delle attese e delle speranze più vive dei nostri contemporanei, la riflessione teologica odierna sottolinea alcune delle strutture antropologiche fondamentali. La ricerca potrebbe articolarsi secondo due percorsi.[23] Un primo percorso indagherebbe sulle strutture fondamentali dell'essere umano, organizzandosi sui concetti-chiave di persona, libertà, coscienza, esaminati teoricamente in se stessi e nella loro storia. Ne seguirebbe una trattazione della dignità della persona, come «l'unico essere che Dio ha voluto per se stesso»,[24] del valore della libertà, in quanto «misura della dignità e della grandezza dell'uomo»,[25] del primato della coscienza, quale «primo di tutti i vicari di Cristo».[26] Non trascurando l'importanza di questo primo possibile percor-

[22] Kasper W. nel suo volume *Geheimnis Mensch* (*Il mistero uomo*) afferma: «Mai prima d'oggi nel corso della sua storia l'uomo ha saputo tanto su se stesso. Mai prima d'oggi la quantità delle informazioni su se medesimo l'ha reso così insicuro» (*Geheimnis Mensch*, Mainz 1973, 3). Del resto K. Rahner arriva a dire che l'uomo è «indefinibilità ritornante e riflettente su se stessa» (*Saggi di Cristologia e Mariologia*, Roma, Paoline 1965, 98): citazioni da IMBACH J., *Senso della vita e problema di Dio*, Assisi, Cittadella 1976, 10-12.

[23] Cf FLICK - ALSZEGHY, *Antropologia* 14.

[24] *Gaudium et spes* 24.

[25] GIOVANNI PAOLO II, *Discorso all'ONU*, n. 18, in *Il Regno/Documenti* 19 (1995) 589.

[26] NEWMAN J.H., *Lettera al Duca di Norfolk*, 5, in *Catechismo della Chiesa Cattolica*, Città del Vaticano, Libreria Ed. Vaticana 1992, 1778.

so, anzi avendone sempre presenti e assumendone i dati essenziali, sembra preferibile, soprattutto in prospettiva educativa, privilegiare un itinerario storico-salvifico, quale è proposto dalla narrazione biblica. Attingendo alla fonte primaria di ogni riflessione teologica, il discorso risulterà più coerente e fecondo. Senza la pretesa di dire tutto sull'uomo e sull'umano, l'attenzione si concentra su alcuni aspetti decisivi per l'umanizzazione della cultura e di ogni cultura: grandezza e precarietà, alterità e reciprocità, libertà e responsabilità dell'uomo e della donna nel contesto culturale odierno.

2.1. *Grandezza e precarietà*

«…che cosa è l'uomo perché te ne ricordi?» (Sal 8,4).
«…perché quasi un nulla hai creato ogni uomo?» (Sal 88,48).

Un rapido sguardo sulla situazione dell'umanità mette in evidenza una serie di contraddizioni, che contraddistinguono un mondo smarrito, confuso e diviso. C'è una umanità ricca di beni materiali e culturali, che usufruisce dei successi della tecnica, che sfrutta i vantaggi del processo di globalizzazione nei campi dell'economia e della comunicazione. Ma gran parte dell'umanità soffre e lotta ogni giorno per sopravvivere, per liberarsi dalla schiavitù della fame e della malattia, per partecipare al banchetto del benessere dal quale è sistematicamente esclusa.

Il nostro secolo ha proclamato ad alta voce, come mai prima d'ora, i diritti umani, ha predicato la tolleranza come valore universale, ha dichiarato sacro il rispetto dei più deboli. Nello stesso tempo si deve constatare che mai si è versato tanto sangue in guerre mondiali e locali, mai si è assistito a tante forme di discriminazione etnica, politica e religiosa, mai si è vissuti nella paura di una ecatombe nucleare, come nel nostro tempo.

Sarebbe fuorviante una interpretazione della realtà odierna in termini apocalittici, come pure una lettura ingenuamente ottimista. Come sempre, anche oggi siamo di fronte ad una situazione che presenta tentazioni ed opportunità, rischi e occasioni favorevoli, sfide e diverse possibili risposte. È più forte la voce dei profeti di sventura, ma non manca chi, con buone ragioni, scrive l'elogio del nostro tempo, leggendovi un «*kairòs*» da non sprecare.[27] L'interpretazione cristiana della storia è nella speranza,

[27] Cf FAUSTI S., *Elogio del nostro tempo. Modernità, libertà e cristianesimo*, Ca-

perché il cristiano conosce la propria origine e il proprio destino e questa conoscenza fonda il senso della sua esistenza, nella certezza che l'umanità intera è salvata.[28]

Nella crisi odierna delle ideologie e di ogni progetto coerente a servizio dell'umanità, la visione religiosa mantiene viva la proposta di promozione integrale della persona umana: la riflessione cristiana continua a meditare sul racconto biblico delle origini, che svela la grandezza e la fragilità dell'uomo e della donna. È in quel racconto che le generazioni d'Israele e della Chiesa scoprono la sorgente della dignità di ogni uomo e di ogni donna, voluti da Dio «a sua immagine e somiglianza».[29]

Le due narrazioni delle origini sottolineano aspetti complementari dell'opera del Creatore. Al vertice della creazione è collocato l'uomo. Tutto il creato è «cosa buona/bella», ma l'essere umano è «cosa molto buona/bella» (*Gn* 1,31), perché è fatto a immagine di Dio: «Dio creò l'uomo a sua immagine; a immagine di Dio lo creò; maschio e femmina li creò» (*Gn* 1,27). La meditazione su questo testo ha portato generalmente ad individuare l'immagine di Dio nella spiritualità, intelligenza e libertà della creatura umana, posta davanti al Creatore come sua interlocutrice e sua rappresentante di fronte a tutte le opere della creazione.

Tutto questo è vero, ma il testo biblico precisa «maschio e femmina li creò». L'immagine e la somiglianza di Dio si realizzano pienamente nella coppia umana, nella sua relazione d'amore, che diviene segno dell'amore fecondo del Creatore: «La fecondità e la vita che la coppia umana ha radicalmente in sé sono, quindi, un segno, anzi l'"immagine" del Dio creatore e salvatore. L'umanità è immagine di Dio in quanto è "maschio e femmina"; la vera effigie divina sulla terra non è nelle statue (peraltro vietate a Israele dal Decalogo), bensì nella persona umana, considerata nella sua pienezza maschile e femminile, cioè nella sua capacità di posse-

sale Monferrato, Piemme [3]1997; si veda inoltre: MUCCI G., *La postmodernità buona*, in *La Civiltà Cattolica* 148 (1997) I 435-443; LLANO A., *La nuova sensibilità. Il positivo della società postmoderna*, Milano, Ares 1995.

[28] «Dobbiamo vincere la nostra paura del futuro… La risposta alla paura che offusca l'esistenza umana al termine del secolo ventesimo è lo sforzo comune per costruire la civiltà dell'amore… Non dobbiamo avere timore del futuro. Non dobbiamo avere paura dell'uomo» (GIOVANNI PAOLO II, *Discorso all'Onu*, n. 18, in *Il Regno/Documenti* 19 [1995] 589). Questo discorso del Papa di fronte ai rappresentanti delle nazioni è un programma di difesa della dignità dell'uomo, di speranza nel futuro, di piena umanizzazione per la famiglia umana.

[29] Su questo tema si veda, in particolare, GIOVANNI PAOLO II, *Mulieris dignitatem* 6-8.

dere e dare la vita».[30]

La seconda narrazione, di più antica redazione, presenta "*ha-'adam*", cioè l'essere umano in senso universale, precisando l'azione di Dio che consiste nel soffiare nelle narici una "nishmat" di vita (cf *Gn* 2,7). Non si tratta dello "*spirito di vita = rûah*", che è dato anche agli animali, ma «di qualcosa che è molto simile alla capacità di conoscersi e giudicarsi, al potere di introspezione, all'autocoscienza […]. Tra Dio e l'uomo corre questo particolare "respiro" comune che non è solo quello della vita, ma è qualcosa di più profondo: è la coscienza, la vita interiore, la spiritualità nel senso più alto del termine […]. Nella creatura umana c'è una presenza "miracolosa" dell'azione divina; in essa c'è un segno trascendente che rimanda ontologicamente al suo Creatore».[31] Questa dignità unica è comune all'uomo e alla donna. Solo quando si trova di fronte alla donna l'uomo esce dalla sterilità della solitudine ed esplode nel grido di gioia (cf *Gn* 2,23).

Il significato dell'essere immagine di Dio da parte della coppia umana non è spiegato teoricamente nella Bibbia, ma è esplicitato concretamente nei racconti dello sviluppo del rapporto tra Dio e l'umanità. La storia di questo rapporto si può sintetizzare nella logica contenuta nei temi biblici della «chiamata-risposta» e della «alleanza».[32]

Dio si rivolge all'uomo chiamandolo ad un continuo dialogo vitale, interpellando la sua libertà, perché scopra e realizzi il disegno amoroso e salvifico che il Creatore ha posto in lui come un seme: dalla chiamata all'esistenza alla chiamata di Abramo padre dei credenti, dalla chiamata del popolo di Israele, depositario della promessa divina alla chiamata definitiva in Cristo, Parola del Padre (cf *Gv* 1,1-18; *Eb* 1,1-4; *Rm* 1,1-7; *Ef* 1,3-10; *Col* 1,13ss). È un susseguirsi di chiamate che giungono fino alla nostra generazione: anche oggi, uomini e donne, sono chiamati a scoprire la loro radicale dignità, da vivere nel riconoscimento reciproco e da affermare in ogni essere umano, specialmente in chi non ha voce. Il cristiano è colui che vive «in risposta» alla chiamata di Dio, per dare pienezza di senso alla propria vita, partecipando alla risposta di amore che Cristo ha

[30] RAVASI G., *«Nella sua mano è il respiro dell'uomo di carne». Sacralità della vita nel messaggio biblico*, in MAZZONI A. (ed.), *A sua immagine e somiglianza? Il volto dell'uomo alle soglie del 2000. Un approccio bioetico*, Roma, Città Nuova 1997, 36.

[31] *Ivi* 38.

[32] Cf PIANA G., *Religione e morale*, in LORENZETTI L. (ed.), *Trattato di etica teologica*, vol.1, Bologna, Dehoniane [2]1992, 302-318.

dato al Padre (cf *Rm* 8,28-30).[33]

Il contenuto centrale della chiamata divina all'umanità è espresso nella categoria della alleanza: dalla alleanza cosmica con Noè dopo il diluvio (cf *Gn* 8, 15-9,17) alla grande alleanza del Sinai (cf *Es* 19-24), dalla promessa della nuova alleanza con i Profeti (cf *Ger* 31, 31-33; *Ez* 36, 26-28) alla sua realizzazione nel sangue di Cristo (cf *Mc* 14,22-25; *Mt* 26,26-29; *Lc* 22,15-20; *1Cor* 11,23ss).

La piena manifestazione in Cristo del disegno di Dio sull'uomo e sulla donna porta a compimento il tema dell'immagine, in quanto Cristo «immagine del Dio invisibile, generato prima di ogni creatura» (*Col* 1,15; cf *2Cor* 4,4), si riflette nel cristiano (cf *Rm* 8,29; *1Cor* 15,49), il quale si riscopre rinnovato «ad immagine del suo Creatore» (*Col* 3,10). Il salmista, contemplando le meraviglie presenti nella creatura umana, esprime tutto il suo stupore: «Che cosa è l'uomo perché te ne ricordi e il figlio dell'uomo perché te ne curi? Eppure l'hai fatto poco meno di un dio, di gloria e di onore lo hai coronato» (*Sal* 8,5-6) e ancora: «Ti lodo, Signore, perché mi hai fatto come un prodigio, sono stupende le tue opere, tu mi conosci fino in fondo» (*Sal* 139,14).[34]

Parlando dell'uomo e della donna, creati ad immagine di Dio, non dobbiamo collocare questo riferimento al passato, al "*principio*" in senso cronologico, immaginandoci le "*origini*" come una mitica età dell'oro ormai svanita. Questa visione ci impedisce di vedere il progetto eterno di Dio nella sua prospettiva dinamica di un futuro da costruire, affidato agli uomini e alle donne di ogni generazione, perché realizzino l'immagine di Dio nella loro relazione. In questo cammino è decisiva la rivelazione che Gesù compie del Dio Uno-Trino. Nella umanità di Gesù di Nazaret l'immagine di Dio è perfetta e tutta la sua vita è attuazione del dono totale di sé nel corpo donato e nel sangue versato per l'umanità, rivelando la natura intima di Dio, che si definisce nelle relazioni d'amore tra il Padre, il Figlio e lo Spirito. La ricerca teologica, riscoprendo la centralità del mistero trinitario e cristologico, porta una luce nuova sulla comprensione dell'uomo e della donna, soggetti di un progetto di relazioni d'amore e di armonia tra di loro, con il cosmo e con Dio.

[33] Cf FRIGATO S., *Vita in Cristo e agire morale. Saggio di teologia morale fondamentale*, Leumann (To), Elle Di Ci 1994, 145-150; CARRASCO DE PAULA I., *L'uomo immagine di Dio*, in RUSSO G. (ed.), *Veritatis Splendor. Testo integrale e commento filosofico-teologico*, Cinisello Balsamo, Paoline 1994, 186-195.

[34] Cf BARBAGLIO G., *Uomo*, in ROSSANO P. - RAVASI G. - GIRLANDA A. (ed.), *Nuovo Dizionario di Teologia biblica*, Cinisello Balsamo, Paoline 1988, 1590-1609.

Troviamo qui la chiave di ogni antropologia teologica. Cristo manifesta in pienezza la dignità della creatura umana: «In realtà solamente nel mistero del Verbo incarnato trova vera luce il mistero dell'uomo […]. Cristo, che è il nuovo Adamo, proprio rivelando il mistero del Padre e del Suo Amore svela anche pienamente l'uomo all'uomo e gli fa nota la sua altissima vocazione».[35] Per cui solo in Cristo si apre la via di una piena umanizzazione: «Chi segue Cristo, l'Uomo perfetto, si fa lui pure più uomo».[36]

L'antropologia teologica sottolinea la grandezza della creatura umana, ma nello stesso tempo non ne ignora la fragilità:[37] l'immagine di Dio è deformata dal peccato, l'uomo nella sua libertà spesso ignora o rifiuta la chiamata di Dio, la storia d'Israele e della Chiesa ci ricorda una serie di infedeltà all'alleanza. L'illusione di liberarsi da ogni dipendenza, anche da Dio, si risolve sempre nel rischio per la sopravvivenza stessa dell'umanità: «Ma che cosa diventa l'uomo senza apertura verso l'Assoluto? La risposta sta nell'esperienza di ogni uomo, ma è anche inscritta nella storia dell'umanità col sangue versato in nome di ideologie e da regimi politici, che hanno voluto costruire un'"umanità nuova" senza Dio».[38]

Questa tragica possibilità emerge con maggiore evidenza ai nostri giorni, quando il rispetto della persona umana si offusca o è negato, ad esempio, con il disprezzo della vita, con il degrado della sessualità, con tutte le forme di prevaricazione e di oppressione: le affermazioni bibliche sulle conseguenze del peccato trovano un continuo riscontro nella storia della sofferenza e della debolezza umana. Gli ambiti della bioetica, della sessualità, della famiglia, dei rapporti sociali, delle relazioni tra i popoli, costituiscono dei terreni per verificare se e come l'immagine di Dio è riconoscibile oggi nelle nostre culture.

2.2. *Alterità e reciprocità*

«*…a immagine di Dio lo creò;*
maschio e femmina li creò» (*Gn* 1,27).

[35] *Gaudium et spes* 22.
[36] *Ivi* 41.
[37] Sulla fragilità strutturale della creatura umana, che richiede un'etica del cuore imperniata sull'accoglienza dell'altro come fratello (cf AUTIERO A., *La cura della vita*, in *Il Regno/Documenti* 19 [1995] 618-622).
[38] GIOVANNI PAOLO II, *Redemptoris missio* 8.

Uno dei contributi più significativi della riflessione cristiana allo sviluppo del pensiero umano è stata la elaborazione del concetto di persona. Dalla necessità di precisare l'espressione del mistero trinitario e del mistero cristologico, i Padri della Chiesa sono stati indotti ad approfondire i concetti di natura, sostanza, ipostasi, persona, che successivamente hanno ricevuto gli arricchimenti decisivi della riflessione medioevale, specialmente ad opera di Tommaso d'Aquino.[39]

Dando per acquisiti i caratteri di sostanza, sussistenza, finalità, indisponibilità, spiritualità e trascendenza che definiscono la persona umana,[40] fermiamo l'attenzione sulla sua dimensione relazionale, in quanto solo in tempi relativamente recenti è stata affermata con chiarezza e studiata nella ricchezza dei suoi contenuti e delle sue conseguenze.[41]

Dal racconto biblico della creazione, con i suoi sviluppi nei temi della chiamata e dell'alleanza, abbiamo appreso che la mascolinità e la femminilità costituiscono la struttura essenziale dell'umanità voluta dal Creatore: «maschio e femmina li creò». Per secoli, esegesi riduttive, coniugandosi con infiltrazioni gnostiche, hanno preteso giustificare la diffidenza verso la corporeità e la sessualità e, in particolare, la discriminazione verso le donne. Superando queste visioni fuorvianti, con l'apporto determinante di donne studiose, la riflessione biblico-teologica moderna afferma con chiarezza l'armonia della creazione dell'uomo e della donna, uguali nella dignità e chiamati a valorizzare le ricchezze della loro differenza nella reciprocità.[42]

[39] Per una descrizione sintetica dello sviluppo storico del concetto di persona, cf CAFFARRA C., *La persona umana: aspetti teologici*, in MAZZONI, *A sua immagine* 76-90. Inoltre cf EDITORIALE, *Difendere e promuovere la dignità della persona umana*, in *La Civiltà Cattolica* 143 (1992) IV, 221-232.

[40] BOF, *Uomo*, in BARBAGLIO - DIANICH, *Nuovo Dizionario di Teologia* 1841-1867.

[41] Sono noti i ricchi contributi offerti su questo tema da pensatori di tradizione ebraica, tra i quali si distinguono Martin Buber, Emmanuel Lévinas e Hans Jonas. Non essendo mia intenzione sviluppare gli aspetti filosofici, rinvio per una introduzione sintetica ai seguenti studi: BORSATO B., *L'alterità come etica. Una lettura di Emmanuel Lévinas*, Bologna, Dehoniane 1995; SCILIRONI C., *Il volto del prossimo. Alla radice della fondazione etica*, Bologna, Dehoniane 1991. Per l'aspetto pedagogico vedi NANNI A., *Educare alla Convivialità*, Bologna, EMI 1994, 175-200 [con ampia bibliografia].

[42] Cf DEORITI A., *Dignità e riconoscimento. Mistero della Chiesa Mistero della donna*, in *Il Regno/Attualità* 4 (1997) 113-125. Di notevole interesse sono le osserva-

Sulla fecondità di questi studi ha riferito ampiamente la relazione di Marcella Farina. Il mio contributo intende sviluppare la comprensione del rapporto uomo-donna, interpretandolo come modello di ogni rapporto interpersonale, pur con le necessarie distinzioni e precisazioni.

Tradizionalmente si è sempre affermata la natura sociale della persona umana, fondandola sull'esigenza che il singolo ha degli altri per raggiungere la propria perfezione individuale: il rapporto sociale è un mezzo necessario, ma non appartiene all'essenza dell'essere umano. Da questa concezione strumentale del rapporto sociale si è passati all'affermazione del valore essenziale del rapporto interpersonale in quanto tale, per l'autocomprensione e, quindi, per l'autorealizzazione della persona. Questa importante acquisizione del pensiero filosofico moderno trova il suo sviluppo e il suo approfondimento nella riflessione teologica.

L'insegnamento del Vaticano II è chiaro quando afferma: «Dio non creò l'uomo lasciandolo solo, fin dal principio "maschio e femmina li creò" (*Gn* 1,27) e la loro unione costituisce la prima forma di comunione di persone. L'uomo, infatti, per la sua intima natura, è un essere sociale».[43] Ma l'insegnamento conciliare esprime tutta la forza innovativa della coscienza della Chiesa con l'ulteriore affermazione della analogia tra l'unione delle persone nella Trinità e l'unione dei figli di Dio: «Questa similitudine manifesta che l'uomo, il quale è la sola creatura che Iddio abbia voluto per se stessa, non possa ritrovarsi pienamente se non attraverso un dono sincero di sé».[44] La relazione sociale, in primo luogo la relazione tra l'uomo e la donna, è essenziale per comprendere la verità dell'essere umano e il dono di sé all'altro ne costituisce la piena realizzazione.[45]

In tutte le relazioni tra persone e tra gruppi umani si sviluppa una duplice intenzionalità.[46] C'è una intenzione più appariscente che consiste

zioni della teologa Lilia Sebastiani sull'urgenza di "portare l'integralità e la reciprocità nella teologia": impegno che assolve nel volume, SEBASTIANI L., *Morale personale*, Casale Monferrato, Piemme 1991.

[43] *Gaudium et spes* 12.

[44] *Ivi* 24.

[45] Nella Lettera enciclica *Evangelium vitae* del 25-3-1995, Giovanni Paolo II afferma con forza che il Vangelo della vita «è presentazione della vita umana come vita di relazione, dono di Dio, frutto e segno del suo amore; è proclamazione dello straordinario rapporto di Gesù con ciascun uomo, che consente di riconoscere in ogni volto umano il volto di Cristo; è indicazione del "dono sincero di sé" quale compito e luogo di realizzazione piena della propria libertà» (n. 81).

[46] Cf CHIAVACCI E., *Teologia Morale. 2/Complementi di morale generale*, Assisi,

nel ricercare l'incontro con l'altro per svolgere un impegno comune, utilizzando al meglio le competenze e le risorse di ogni persona. Associarsi per realizzare un fine ha i suoi aspetti positivi, anzi è necessario se si vuole promuovere il bene comune. D'altra parte, però, in questa modalità di rapporto i criteri prevalenti sono la competenza, l'efficienza, l'utilità. Ne sono esclusi quanti, per qualsiasi motivo, non rispondono a questi criteri, anzi il rischio è di vedere l'altro non come persona, ma come strumento utile per raggiungere un fine determinato.

Quando questa è l'intenzionalità unica o prevalente nelle varie relazioni (dalla relazione fondamentale di marito e moglie o di genitori e figli nella comunità coniugale e familiare alle relazioni tra i membri di una comunità o di uno stato, fino alle relazioni tra i popoli), il risultato è una reciproca strumentalizzazione, che mina alla base la dignità umana delle persone coinvolte, con lo sfruttamento sistematico dei più deboli. In queste situazioni è escluso il dono di sé, mentre l'altro è ridotto a mezzo.

Quando invece prevale la logica del dono di sé, si sviluppa un'altra intenzionalità che porta a riconoscere l'altro come un soggetto di piena dignità personale, con il quale si stabilisce una relazione di reciprocità. L'altro è riconosciuto come valore assoluto per il fatto stesso che è persona davanti a me, nella uguaglianza di dignità e nella ricchezza della differenza, con la quale si afferma nella sua soggettività.

In questa prospettiva è esclusa ogni prevaricazione del forte sul debole, del ricco sul povero, del colto sull'analfabeta, dell'uomo sulla donna o della donna sull'uomo, dei genitori sui figli e viceversa, di un popolo o di una cultura su altri popoli o altre culture…, ma ognuno si fa prossimo all'altro, riconoscendolo nella sua dignità e divenendo reciprocamente agenti di ulteriore umanizzazione.

Solo in questo modello di totale interpersonalità trova attuazione il primato della carità come valore supremo, in quanto Dio-Trinità si definisce nel dono interpersonale e si rivela nel Figlio Uomo-Dio come dono totale all'umanità. La verità dell'essere umano, e quindi la sua piena umanizzazione, consiste nella capacità di amare: «L'uomo non può vivere senza amore, egli rimane per se stesso un essere incomprensibile, la sua vita è priva di senso, se non gli viene rivelato l'amore, se non s'incontra con l'amore, se non lo sperimenta e non lo fa proprio, se non vi partecipa vivamente».[47]

Cittadella 1980, 75-78.

[47] GIOVANNI PAOLO II, *Redemptor hominis* 10.

Per umanizzare l'ambiente culturale in cui ogni persona e ogni popolo vive, tutta l'umanità è chiamata a riconoscere nel valore della interpersonalità-carità il criterio ultimo di ogni relazione interpersonale, familiare, sociale, internazionale. In un mondo che diviene sempre più piccolo, dove i contatti tra gruppi umani di culture diverse si intensificano, senza sviluppare atteggiamenti di riconoscimento reciproco, il rischio è l'instaurarsi di relazioni utilitaristiche e strumentali, che tendono a misconoscere la radicale dignità di ogni persona, provocando conflitti e violenze di carattere etnico, culturale e religioso.[48]

L'essere umano è immagine di Dio non solo come essere intelligente e libero, ma come essere relazionale. Nella solitudine l'uomo non può comprendersi, riconoscersi, identificarsi e tanto meno realizzarsi nella pienezza della sua umanità. Solo quando la donna gli è di fronte, l'umanità, nella quale Dio ha posto la sua immagine, si manifesta nella sua pienezza. Nella visione di Dio è l'avvio della storia dell'amore umano, da vivere nel riconoscimento e nel dono reciproco, nell'amore e nell'armonia di tutte le ricchezze e bellezze del creato.

È proprio nel dono di sé che la persona riconosce il suo valore assoluto, in quanto non si confonde e non si dissolve nell'altro, ma afferma la sua consistenza ontologica: solo donandosi si ritrova in pienezza. L'autonomia, l'autocoscienza, l'autopossesso, l'autofinalizzazione della persona, «l'unico essere che Dio ha voluto per se stesso», si realizzano nella sua capacità di trascendersi nella necessaria apertura agli altri e all'Altro, che la costituiscono come essere con e per gli altri nell'amore. Si può comprendere come il paradigma della relazione uomo-donna, caratterizzato dal dono di sé nell'amore, diviene esemplare per ogni relazione che voglia essere pienamente umana.[49]

Alle soglie del terzo millennio l'umanità è chiamata a costruire una nuova civiltà dell'amore, con il riconoscimento positivo delle alterità, con la valorizzazione delle differenze, con la riscoperta della interpersonalità. Un segno positivo su questo cammino, anche se tra quotidiane parziali smentite, possiamo leggerlo nel riaffacciarsi della interpretazione biblica,

[48] Cf GIOVANNI PAOLO II, *Discorso all'ONU* 588-589.

[49] «Nell'"unità dei due" l'uomo e la donna sono chiamati sin dall'inizio non solo ad esistere "uno accanto all'altra" oppure "insieme", ma sono anche chiamati ad esistere reciprocamente l'uno per l'altro… Dire che l'uomo è creato a immagine e somiglianza di questo Dio (= Dio-Trinità) vuol dire anche che l'uomo è chiamato ad esistere «per» gli altri, a diventare un dono»: GIOVANNI PAOLO II, Lettera apostolica *Mulieris dignitatem* 7.

per la quale «la differenza irriducibile fra l'umano e il non umano va rintracciata non nella sua "natura razionale" bensì nella sua "struttura responsoriale", non nel suo essere "io cogitante" bensì nel suo essere "io dialogante", non nel suo essere "soggetto che pensa il mondo" bensì soggetto che "risponde a Dio del mondo"».[50]

2.3. *Libertà e responsabilità*

«*…siete stati chiamati a libertà*» (*Gal* 5,13).

La realizzazione dell'altissima vocazione alla quale l'uomo e la donna sono chiamati, nel rispetto della struttura dialogica del loro essere, è affidata alla loro libertà. Ora esaltata ora negata, la libertà è al centro delle aspirazioni e della riflessione di ogni generazione, con esiti non sempre positivi.[51] La constatazione che le attese di libertà si scontrano con forme sempre nuove di schiavitù, ha favorito in occidente lo sviluppo di teorie e di movimenti che, da prospettive diverse, convergono nell'identificare l'affermazione della libertà umana con la liberazione dalla religione.

L'umanesimo positivista, l'umanesimo marxista, l'umanesimo di varie tendenze della psicoanalisi hanno contribuito ad eliminare tabù, miti e superstizioni, ma hanno dimostrato tutti i loro limiti, e spesso il loro volto disumano, negando ogni trascendenza dell'essere umano e aprendo la via a nuove forme di violenza e di alienazione.[52]

Ai nostri giorni si va diffondendo una cultura libertaria, che afferma il diritto dell'individuo ad una totale libertà da ogni vincolo e la svuota da ogni contenuto di valore oggettivo con «la radicale dissociazione tra libertà e verità».[53] Senza entrare direttamente nella esposizione di questo

[50] DI SANTE C., *Responsabilità. L'io-per-l'altro*, Fossano, Esperienze-Lavoro 1996, 7.

[51] Cf FRANCO V., *Etiche possibili. Il paradosso della morale dopo la morte di Dio*, Roma, Donzelli 1996. Di particolare interesse per il nostro tema, il capitolo dedicato a *Libertà, autonomia, responsabilità nel pensiero femminile*, 179-201.

[52] Cf MOLARI, *Liberazione*, in BARBAGLIO - DIANICH, *Nuovo Dizionario di Teologia* 726-753; BOF, *Umanesimo*, in *ivi* 1809-1831.

[53] GIOVANNI PAOLO II, *Veritatis splendor* 88. Le correnti filosofico-teologiche attuali sul tema della libertà sono descritte e valutate ai nn. 31-53 dell'enciclica, mentre il n. 84 ne descrive gli esiti negativi.

tema, che costituisce il punto nodale dell'enciclica *Veritatis Splendor*,[54] non sfugge ad alcuno come tale dissociazione è alla radice di ogni soggettivismo, relativismo e individualismo,[55] che conducono «al pauroso precipitare della persona umana in situazioni di autodistruzione progressiva».[56] Le opportunità di umanizzazione della cultura si giocano oggi sull'impegno di riscoprire e reinterpretare la verità sull'essere umano, sulla sua dignità, sulla sua origine e sul senso e la finalità della sua storia.

Con il Vaticano II la Chiesa ha ripreso il dialogo con la cultura moderna e la ricerca teologica ha ripensato il tema della libertà-liberazione dell'uomo in modo più integrale e globale, tenendo conto della unità e complessità, della sessualità e socialità, della storicità e culturalità della creatura umana. I primi frutti di questa riflessione rinnovata si possono rintracciare nelle varie elaborazioni della teologia politica e della teologia della speranza in occidente e della teologia della liberazione nelle altre chiese.[57] Il compito che incombe alle comunità cristiane di promuovere una cultura della pienezza della vita, richiede di mettere in luce il valore autentico della libertà, «misura della dignità e della grandezza dell'uomo»,[58] attingendo all'insegnamento biblico.

Paolo afferma che «Cristo ci ha liberati perché restassimo liberi» (*Gal* 5,1), per cui i cristiani sono dei «chiamati a libertà» (*Gal* 5,13). La libertà è dono e impegno a vivere nello Spirito, realizzando l'immagine divina impressa nell'essere umano: «Il Signore è lo Spirito e dove c'è lo Spirito c'è libertà. E noi tutti, a viso scoperto, riflettendo come in uno specchio la gloria del Signore, veniamo trasformati in quella medesima immagine, di gloria in gloria, secondo l'azione dello Spirito del Signore» (*2Cor* 3, 17-18). Riconoscendo le meraviglie operate da Dio, per mezzo di Cristo, nel

[54] Per uno studio più approfondito, cf RUSSO G. (ed.), *Veritatis splendor. Genesi, elaborazione, significato*, Roma, Dehoniane 1994; LUCAS L.R. (ed.), *Veritatis splendor. Testo integrale e commento filosofico-teologico*, Cinisello Balsamo, San Paolo 1994; VIDAL M., *La proposta morale di Giovanni Paolo II. Commento teologico-morale all'enciclica Veritatis splendor*, Bologna, Dehoniane 1994.

[55] Cf MUCCI G., *La diffusione dell'individualismo e lo sgretolamento della solidarietà sociale*, in *La Civiltà Cattolica* 148 (1997) III 468-477.

[56] GIOVANNI PAOLO II, *Veritatis splendor* 84.

[57] Sulla situazione attuale e le prospettive di sviluppo della Teologia della liberazione, cf GUTIÉRREZ G., *Un nuovo tempo della teologia della liberazione*, in *Il Regno/Attualità* 10 (1997) 298-315. (È la traduzione italiana di un contributo dell'opera in collaborazione *El futuro de la reflexión teológica en America Latina*, Colección Documentos Celam n.141, di prossima pubblicazione).

[58] GIOVANNI PAOLO II, *Discorso all'ONU* 588.

loro essere, l'uomo e la donna riconoscono la loro verità, scoprendosi liberi: «Conoscerete la verità e la verità vi farà liberi» (*Gv* 8,32). È la libertà che apre alla speranza (cf *Eb* 3, 4-6), coinvolge tutta la creazione (cf *Rm* 8, 19-21), esige la fedeltà (cf *Gc* 1,25), è vissuta in pienezza nella carità (cf *Gal* 5, 13-14).

Nella tradizione giudeo-cristiana l'uomo si riconosce creatura, amata dal suo Creatore, che l'ha dotata di intelligenza e libertà perché sia davanti a lui non come un oggetto, ma come un interlocutore capace di rispondere al suo amore, accogliendo la sua proposta di alleanza. Si superano così le visioni disumanizzanti, che negano ogni dipendenza dal Creatore, riconoscendo la libertà umana, con tutti i suoi limiti e condizionamenti, come capacità di risposta autonoma alla chiamata divina presente nella persona stessa. Allora la libertà si rivela quale «segno altissimo dell'immagine divina». [59]

La libertà, per essere autentica, deve misurarsi con la verità della persona, per attuarsi come dinamismo di liberazione da quanto nega la dignità dell'essere umano e come forza di sviluppo di tutte le sue potenzialità. Cammino di liberazione «*da*» tutto ciò che disumanizza, la libertà è impegno «*per*» attuare la pienezza di vita nell'amore, nella prospettiva comunitaria di vera reciprocità «*con*» i fratelli e le sorelle, lasciandosi trasformare dal dono della comunione che viene dallo Spirito.

La logica del discorso biblico sulla libertà porta a interpretare l'esistenza umana come un progetto che uomini e donne dovranno sviluppare nella storia, attraverso un esercizio faticoso ed esaltante della loro libertà, assumendosi la propria responsabilità di fronte a Dio, ai propri simili e al cosmo intero.[60] Essere responsabili di fronte a Dio significa riconoscere la propria dipendenza creaturale non come una schiavitù alienante, ma come fondamento del proprio esistere per amore e nell'amore di figli. È l'amore di un Dio che provoca e sorprende, non operando in modo deterministico, ma chiedendo una scelta, una decisione, una risposta della creatura. La teonomia del comandamento dell'amore non si risolve in una eteronomia alienante, ma fonda solidamente l'autonomia della persona, rendendola capace di assumersi la responsabilità di una risposta di amore liberante, che introduce alla pienezza di vita e di umanità. L'uomo e la donna, in

[59] *Gaudium et spes* 17.

[60] Il tema è sviluppato in modo originale, sottolineando le ricchezze della tradizione ebraica, in DI SANTE C., *Responsabilità. L'io-per-l'altro*, Fossano, Esperienze-Lavoro 1996.

questa decisione responsabile di carattere responsoriale, hanno l'opportunità di dare compimento alla loro umanità, come immagine che tende alla somiglianza con Dio.[61]

La risposta all'amore di Dio trova il criterio e la misura della sua verità quando la persona si assume la responsabilità dell'altro verso il quale è chiamata a farsi prossimo: «Istituendo il legame tra il primo e il secondo comandamento, il Nuovo Testamento, più che aggiungere un comandamento al primo, dischiude il senso del primo: non intende dire che oltre ad amare Dio bisogna anche amare il prossimo, bensì intende svelare il senso dell'amore di Dio che vuol dire amare il prossimo».[62] La responsabilità si attua riconoscendo, rispettando e amando il volto dell'altro, in tutte le sue espressioni, come Cristo ha amato, cioè con totale gratuità.

Amare Dio amando il prossimo si concretizza nel mondo e nella storia, che il Creatore ha affidato alla responsabilità dell'uomo e della donna. Dio ha destinato il mondo ad essere la casa dell'accoglienza e dell'ospitalità, non del possesso e dello sfruttamento: il cosmo è a disposizione dell'umanità perché è utile, ma soprattutto perché svela la bellezza e la bontà del Creatore. L'uomo e la donna sono chiamati a vivere nello stupore, nella contemplazione e nell'azione per promuoverne l'armonia e la bellezza.

3. La via del discernimento

«*…la vostra carità si arricchisca sempre più in conoscenza e in ogni genere di discernimento…*» (*Fil* 1,9).

Le vicende e gli sviluppi dell'antropologia teologica nel nostro secolo ci avvertono che siamo sempre in cammino verso una più adeguata comprensione del mistero dell'uomo e della donna, alla luce del mistero di Dio-Trinità, rivelatosi in Gesù di Nazaret Uomo-Dio. Cresce la consapevolezza della necessaria umiltà nell'accostarci al mistero. D'altra parte sono evidenti gli esiti negativi, a volte tragici, di molti modelli antropologici che, riducendo l'uomo ad un insieme di processi fisici, chimici o ad un fascio di emozioni e di passioni inutili, ad un prodotto anonimo della società e della cultura, ad una libertà senza contenuto e senza meta, ne

[61] Cf SEBASTIANI, *Morale personale* 34.
[62] DI SANTE, *Responsabilità* 80.

fanno un essere insignificante e in definitiva assurdo.[63]

Quali vie percorrere per umanizzare la nostra cultura e le nostre culture, per non cadere nella sfiducia verso l'uomo e il suo futuro? La riflessione teologica sull'essere umano ci porta ad affermare la sua capacità di discernere ciò che è bene e ciò che è male, ciò che è vero e ciò che è falso, ciò che è bello e ciò che è brutto, ciò che è umano e ciò che è disumano. Imparando e insegnando l'arte di discernere superiamo la tentazione dello scoraggiamento di fronte a tutte le negazioni teoriche e pratiche del valore e della dignità della persona e di ogni persona, sapendo individuare e coltivare i semi e i germi di una progressiva umanizzazione.[64]

In ambito educativo si constata l'insufficienza e l'inefficacia dei modelli antropologici caratterizzati dalla eteronomia nelle sue molteplici forme, in quanto propongono schemi normativi che si impongono dall'esterno sulla persona, negandone ogni autonomia e favorendo atteggiamenti di passività, infantilismo e legalismo. L'alternativa che pone tutta la fiducia nella totale autonomia della ragione, della libertà e della coscienza individuale, attribuendo loro la facoltà di creare la verità e il bene, ha rivelato tutta la sua precarietà nei suoi esiti nihilisti, distruttivi della persona stessa.[65]

La via che consente di evitare gli scogli dell'oggettivismo e del soggettivismo, è quella che parte dalla persona «chiamata», cioè dalla persona che legge in se stessa le esigenze del suo essere e della sua dignità, per realizzare in pienezza ciò che è chiamata ad essere nella sua essenziale relazionalità a Dio, agli altri e al cosmo. La persona, infatti, è una realtà ontologica, ricca di risorse dinamiche e creative, che la aprono ad una conti-

[63] Cf MOLARI, *Liberazione*, in BARBAGLIO - DIANICH, *Nuovo Dizionario di Teologia* 726-753.

[64] La categoria biblica del discernimento, come categoria decisiva per la vita cristiana, è stata studiata accuratamente in THERRIEN G., *Le discernement dans les écrits pauliniens*, Paris, Gabalda 1973; MAGGIONI B., *I fondamenti biblici del discernimento*, in AA.VV., *Formazione al discernimento nella vita religiosa*, Roma, Rogate 1988, 59-76. In anni recenti si nota una rinnovata attenzione all'importanza del discernere nell'ambito della Teologia Morale. Si veda, per esempio: CHIAVACCI E., *Teologia Morale. I/Morale generale*, Assisi, Cittadella 1977, 101; TRENTIN G., *Categorie cristiane fondamentali*, in LORENZETTI L. (ed.), *Trattato di Etica teologica* vol. I, 233-244; VIDAL, *Manuale di Etica Teologica* 606-613; MAJORANO S., *La coscienza. Per una lettura cristiana*, Cinisello Balsamo, San Paolo 1994, 146-163; TETTAMANZI D., *Verità e libertà. Temi e prospettive di morale cristiana*, Casale Monferrato, Piemme 1993, 307-329.

[65] Cf VIDAL, *Manuale di etica teologica* 234-243.

nua novità di autocomprensione e autorealizzazione.

Scoprire «la sua altissima vocazione»[66] per la persona non significa entrare in schemi predefiniti e stereotipati, ma individuare sempre nuove vie di umanizzazione. Neppure significa chiudersi in uno sterile individualismo ma, se si vuole «apportare frutto nella carità per la vita del mondo»,[67] bisogna aprirsi al dialogo nella reciprocità delle coscienze, nella ricerca condivisa di una pienezza di umanità. Il ritrovarsi odierno dell'uomo e della donna nel riconoscimento della uguale dignità e del valore della differenza favorisce il superamento di visioni riduttive che impoveriscono la comprensione dell'umano. L'uomo da solo o la donna da sola non possono trovare la propria verità, la pienezza della propria realizzazione, se non uscendo dalla loro solitudine per incontrarsi nella solidarietà, nella convivialità, nella comunione del "dono sincero di sé".

Al monologo maschile che ha caratterizzato per secoli la vita della società, e anche della Chiesa, oggi si sostituisce il dialogo per inserire nella cultura contemporanea i tratti di un'autentica umanizzazione. In questa prospettiva si inscrivono i compiti affidati da Giovanni Paolo II alle donne, perché offrano «il loro contributo tipico e insostituibile» per «dare piena dignità alla vita matrimoniale e alla maternità», nonché «assicurare la dimensione morale della cultura, la dimensione cioè di una cultura degna dell'uomo, della sua vita personale e sociale».[68] Questo contributo sarà tanto più efficace quanto maggiormente promuoverà un serio impegno di discernimento, coinvolgendo uomini e donne, per individuare ed elaborare progetti e iniziative di umanizzazione in ambito sociale e culturale.

Nel linguaggio cristiano discernere significa volere e saper esaminare, ricercare, valutare, giudicare per distinguere nelle varie situazioni il vero dal falso, il bene dal male. Non si tratta di una ricerca puramente teorica, ma finalizzata a porre scelte concrete che incidono sul senso della vita.[69] L'impegnarsi o il rifiutarsi a discernere diviene la discriminante tra i figli della luce e i figli delle tenebre (cf *Ef* 5, 8-10). Ne comprendiamo l'importanza rileggendo l'esortazione di Paolo, che riassume l'essenza della novità di vita del cristiano: «Vi esorto dunque, fratelli, per la misericordia di Dio, ad offrire i vostri corpi come sacrificio vivente, santo e gradito a Dio; è questo il vostro culto spirituale. Non conformatevi alla

[66] *Gaudium et spes* 22.
[67] *Optatum totius* 16.
[68] GIOVANNI PAOLO II, *Christifideles laici* 51.
[69] Cf ANGELINI G., *La virtù del discernimento*, Milano, In dialogo, s.d.

mentalità di questo secolo, ma trasformatevi rinnovando la vostra mente, per poter discernere la volontà di Dio, ciò che è buono, a lui gradito e perfetto» (*Rm* 12,1-2).

Nell'educazione all'arte di discernere si valorizzano la dignità della persona, l'importanza della libertà, il primato della coscienza responsabile: si sviluppano così le potenzialità creative di ogni persona e di ogni gruppo umano, nella prospettiva di una crescente umanizzazione della cultura in cui vivono. Nel rinnovato incontro tra l'uomo e la donna, si presenta oggi la condizione indispensabile per una comune ricerca delle vie che conducono ad una più profonda comprensione delle esigenze e ad una risposta più adeguata alle richieste di maggiore umanità espresse da ogni cultura.[70]

Per concludere, dando concretezza al discorso, segnalo sinteticamente alcuni percorsi che possono favorire un serio discernimento, con l'intento di giungere alla formazione di coscienze adulte e mature, capaci di scelte responsabili:[71]

• acquisire la consapevolezza della propria identità e dignità personale in prospettiva umana e cristiana; identità e dignità che si esprimono nell'essere soggetto libero e responsabile nella costruzione della propria personalità, in quanto essere unico e irripetibile, unitario e complesso, sessuato e sociale, storico e culturale; identità che il cristiano approfondisce nel riconoscersi creatura salvata da Dio, con il dono del Figlio fatto uomo;

• individuare l'orientamento di fondo che dà senso alla propria umanità nelle relazioni interpersonali, non nella linea dell'egoismo-possesso, ma del dono gratuito di sé nella reciprocità; l'orizzonte di senso per il cristiano si concretizza nel seguire Cristo con la vita di fede, speranza e carità, nello stile delle beatitudini;

• favorire la capacità di leggere e di interpretare la propria storia e la propria cultura, per cogliervi gli appelli concreti per un impegno di autentica umanizzazione; il cristiano sa di non poter ricercare una salvezza individualista e intimista, ma di essere coinvolto totalmente nella storia e nella speranza dell'umanità intera;

[70] Cf CHIAVACCI E., *Invito alla teologia morale*, Brescia, Queriniana 1995.

[71] Una proposta di itinerari a partire da Cristo "intercettando i sentieri dell'oggi", è presentata in CRIVELLI R., «*Allora aprì loro la mente…*» (*Lc* 24,45). *L'itinerario della mente in Dio nella prospettiva cristocentrica*, in MALAGUTI M. (ed.), *Prismi di verità. La sapienza cristiana di fronte alla sfida della complessità*, Roma, Città Nuova 1997, 372-383.

• confrontarsi con la verità della persona, che si riconosce nei valori oggettivi proposti dalla tradizione cristiana, attraverso la luce della Parola di Dio interpretata dal magistero, il consiglio e la correzione fraterna, l'esperienza e la condivisione di vita nella comunità.[72]

Discernere è la via per garantire la libertà nell'incontro fecondo con la verità. Formare alla capacità di discernere oggi significa innanzitutto educare la domanda prima di offrire la risposta, educare il cuore e l'immaginazione prima di interpellare la ragione, educare il desiderio prima di impegnare la libertà e la volontà.[73]

[72] Mi permetto segnalare che ho sviluppato questi temi nel volumetto COLOMBO G., *La fede vissuta. Dal Catechismo della Chiesa Cattolica all'educazione morale oggi*, Milano, Paoline 1994.

[73] Cf GALLAGHER M.P., *Il discernimento nell'ambito della cultura*, in *La Civiltà Cattolica* 148 (1997) III 119-129.

CONCLUSIONI DEL PRIMO NUCLEO

Marcella FARINA

La metafora del cantiere esprime il senso di questa conclusione provvisoria. Come nell'introdurre il presente nucleo non sono entrata nel merito dei contenuti, così ora non intendo sintetizzare gli apporti delle relazioni. Solo offro qualche "glossa", quasi ponendo ogni tanto l'evidenziatore sul ricco materiale proposto, che include anche il contributo dei gruppi di studio per aree socio-culturali e per ambiti disciplinari. Chi leggerà i testi probabilmente farà altre sottolineature.

Dai contesti alle consapevolezze e prospettive operative

Dalla *Tavola rotonda* emerge un quadro variegato circa la situazione della donna nei diversi contesti socio-culturali; da esso si possono individuare nodi problematici, risorse e prospettive utili a ri-comprendere, riqualificandola, la via dell'educazione quale scelta vincente nella umanizzazione della cultura.

Silvia Costa ha opportunamente inquadrato gli apporti nelle istanze e linee di azione maturate a partire da Pechino, illustrando, con esperienze e teorizzazioni, due parole-strategie: *empowerment* e *mainstreaming* che riassumono i percorsi prospettati nella IV Conferenza mondiale. Non solo, ma ha sottolineato e rafforzato l'esigenza di individuare vie efficaci che favoriscano una genuina valorizzazione delle risorse femminili e un autentico sviluppo dei singoli, dei popoli, delle civiltà, con particolare attenzione al mondo delle donne.

Eleonora Masini ha registrato alcuni processi e fenomeni a carattere mondiale che attraversano l'attuale svolta socio-culturale; ha fatto una diagnosi del presente per prospettare un futuro più umano che già si può intravedere in germe in alcune esperienze innovative. Ha inoltre rilevato

che il mondo del lavoro è, senza dubbio, uno dei punti, di osservazione che segnalano gravi ritardi e persistenti stereotipi, che inflazionano le risorse femminili, ma è anche uno dei punti di forza ove tali risorse danno prova di sé incidendo sulla trasformazione culturale.

Doriana Giudici ha illustrato l'areopago del mondo del lavoro e ha interpellato le chiese a lavorare per eliminare in sé e attorno a sé ogni forma di discriminazione.

Luisa Morgantini, attraverso la sua testimonianza e una serie di fatti, ha documentato come le donne nei luoghi di conflitto costruiscano solidarietà efficaci nella promozione della pace, consapevoli che tra l'uccidere e il morire vi è una terza via: il vivere. Di qui l'impegno dei singoli e dei gruppi ad operare costantemente per la soluzione pacifica dei conflitti.

Stefano Zamagni ha offerto una diagnosi della socio-cultura attuale segnalando una criteriologia che favorisce la disamina di alcuni fondamentali processi e dei loro esiti o "effetti perversi". Ha spinto ad uscire da una certa visione "tradizionale" del mondo, anche se molto recente, legata alla società fordista, caratterizzata dall'individualismo, per accedere ad una visione nuova, alla cultura della reciprocità da elaborare e tradurre in "buone pratiche". Ha inoltre esplicitato alcune fondamentali implicazioni e risvolti operativi che scaturiscono da questo nuovo paradigma sociale, a favore dell'umanizzazione della società. È una direzione in profonda sintonia con il messaggio evangelico che andrebbe ulteriormente esplicitata e articolata con approfondimenti e teorizzazioni pluridisciplinari e con linee di azione efficaci.

I *Gruppi di studio*, organizzati per contesti socio-culturali, hanno posto l'attenzione su come le problematiche, le risorse e le prospettive segnalate incidano nei rispettivi paesi per individuare alcune linee di azione. Le riflessioni condivise possono raccogliersi in quattro nuclei, rispettivamente *due nodi problematici* e *due risorse e prospettive*.

È costante il richiamo a promuovere una più profonda consapevolezza della transizione culturale in atto e della sua incidenza sul mondo femminile, specie giovanile. La carenza di consapevolezza è considerata da vari punti vista relativamente ai diversi soggetti (religiose/si, giovani, collaboratrici e collaboratori a vario titolo nella missione educativa) e ai diversi livelli (dall'identità psico-fisica alla spiritualità evangelica). Il quadro è abbastanza articolato.

La mancanza o la scarsa consapevolezza rende i soggetti, specie donne e bambini, dipendenti e subordinati, vulnerabili alle violenze e prepotenze, emarginati dalla visibilità sociale, privati dei diritti di cittadinanza

con conseguenze gravi che possono giungere all'incapacità di gestire il proprio futuro e di dare il proprio apporto alla costruzione della storia, alla delega e all'accettazione passiva degli stereotipi, alla mancanza di visibilità nel territorio e nella chiesa. Nelle varie regioni questo nodo problematico presenta forme diverse che vanno dalla bassa scolarizzazione all'analfabetismo, all'indifferenza di fronte ai valori, alla perdita del senso della vita e delle prospettive etico-religiose dell'esistenza.

Il secondo nodo problematico può essere sintetizzato attorno al polo della povertà nelle sue molteplici forme: materiale, culturale, morale, spirituale, che attraversa il mondo giovanile e femminile con connotati differenti secondo i contesti. Emerge, quindi, il bisogno di passare dalla coscienza pre-critica, più o meno implicita, della propria identità e del proprio compito storico alla consapevolezza critica e riflessa della propria vocazione-missione nel mondo. Di qui alcune risorse e prospettive che possono raccogliersi intorno a due indicazioni fondamentali: l'educazione e la rete o solidarietà.

L'educazione e la coeducazione sono la grande risorsa e la grande prospettiva da prendere in considerazione, non in modo astratto "per esportazione all'estero", ma a partire da noi educatrici ed educatori. Si sente il bisogno di una maggiore profondità spirituale, di una più adeguata competenza e abilità educativa, di una nuova consapevolezza da promuovere attraverso un processo di formazione e autoformazione, valorizzando il ricco patrimonio dei saperi femminili, delle molteplici culture e competenze, accogliendo i "diversi", nella coscienza della propria parzialità e dei propri limiti. Si avverte profondamente il bisogno di abilitarsi alla missione educativa con una profonda spiritualità evangelica.

La seconda indicazione punta sul bisogno di far convergere le risorse e di unire gli sforzi. Nella chiesa, nel territorio, negli Istituti religiosi vi sono tante energie, potenzialità e opportunità che possono circolare maggiormente a vantaggio di tutti. Per avere visibilità ed efficacia siamo interpellati a entrare in rete, a stabilire rapporti di solidarietà, raccordando le nostre risorse con quelle altrui (organismi, associazioni, istituzioni, volontariato, religiosi/e, laici, credenti e non credenti), per favorire una più efficace e incisiva azione educativa e una eloquente presenza a favore delle donne. È una via privilegiata di umanizzazione della cultura.

Maria Grazia Caputo, Presidente mondiale del V.I.D.E.S. (Volontariato Internazionale Donne Educazione Sviluppo), invitata a presentare i progetti attuati e in cantiere, ha offerto due contributi interessanti riguardo a quanto trattato: incrementare una solidarietà al femminile, di cui può

sottolineare l'efficacia per esperienza diretta sia a Pechino che altrove, per rafforzare e promuovere una più profonda autocoscienza; appropriarsi del messaggio lanciato dalle ONG a Pechino: "guardare il mondo con occhi di donna", anzi integrarlo per "guardare il mondo con occhi e cuore di donna".

Verso un umanesimo teologale e solidale

Le quattro relazioni hanno tematizzato le antropologie valorizzando le risorse del pensare di genere negli ambiti filosofico e teologico.

Virgilio Melchiorre ha riflettuto sulle condizioni di possibilità che permettono il delinearsi dell'identità di genere, in particolare della donna, valorizzando il ricco patrimonio di riflessione costruito in Occidente soprattutto dal cristianesimo. Ha segnalato alcune forme di rappresentazione dell'umano maschile e femminile in una continua circolarità tra implicazioni prese dalle scienze umane, specie quelle psicologiche e l'esigenza di radicalizzare la riflessione in senso filosofico. I paradigmi che ha messi in circolazione interpellano ad un pensare capace di trasgredire il "già" per aprirsi al "non ancora", senza svuotare di senso la memoria storica, specie la psico-storia femminile e maschile.

Non è una proposta che conclude, proprio per il suo rigore metodologico, ma vuole suscitare il confronto, il dialogo, il mettere in rapporto ordini simbolici diversi, per favorire l'elaborazione di un'antropologia uniduale oltre le retoriche e le contrapposizioni.

Marisa Forcina ha scomposto, per così dire, le carte dell'ovvietà soggiacenti alla pretesa di costruire l'antropologia universalizzando elementi ed esperienze di particolari soggetti e contesti, perché si rischierebbe di cadere in nuove gabbie nelle quali rinchiudere la persona la quale, invece, non è mai in equazione con se stessa. I filosofi più autentici sono fedeli custodi dell'umiltà critica e il pensiero più profondo non è quello che conclude, ma quello che fa interrogare più profondamente. La proposta di Forcina spinge in questa direzione coltivando l'"ironia" come una sorta di vigilanza critica di fronte alla presunzione di identificare il proprio pensiero con "la" verità.

La mia relazione ha inteso offrire una mappatura delle antropologie di genere emergenti dall'attuale riflessione teologica soprattutto femminista o al femminile. Essa prosegue la ricerca iniziata nel 1988 collocandosi nel nuovo contesto ecclesiale ed ecclesiologico, valorizzando le nuove acqui-

sizioni raggiunte nelle varie discipline teologiche e segnalando le caratteristiche emergenti dai diversi contesti socio-culturali. Su questa piattaforma ho offerto qualche pista, sulla quale procedere nell'elaborare un'antropologia uni-duale rispettosa della Rivelazione e dell'autocoscienza antropologica contemporanea. Di qui alcune indicazioni circa l'avvio di un processo nel pensare e nell'operare flessibili, disponibili all'ulteriorità, perché lo Spirito del Signore ha ancora molte cosa da dirci, coniugando nella fede, nel tessuto della nostra storia, di generazione in generazione, il senso e le implicanze dei due paradigmi fondamentali dell'umano: Gesù di Nazaret e la Madre.

Giovanni Colombo ha esplicitato alcune coordinate fondamentali dell'antropologia biblico-cristiana ampliando il cantiere fino ad arrivare a quello originario, impiantato dal Creatore e affidato alle generazioni umane. La proposta della via del discernimento nella costruzione della civiltà dell'amore e quindi nel creare le condizioni di possibilità della crescita umana, spinge a un processo di volere e di amare che abbraccia tutta la vita e l'intera storia dell'umanità.

Egli ha posto l'accento sul formare alla capacità di discernere che oggi interpella a educare la domanda prima di offrire la risposta, a educare il cuore e l'immaginazione prima di interpellare la ragione, a educare il desiderio prima di impegnare la libertà e la volontà.

Altri elementi per la costruzione

Annotazioni in margine

I gruppi di studio per ambiti disciplinari, che sono seguiti alle relazioni, mentre hanno ulteriormente esplicitato i nodi problematici, le risorse e le prospettive espressi da quelli precedenti, hanno avanzato pure alcune domande ed esigenze e hanno individuato dei punti di forza da potenziare per contribuire, attraverso una efficace azione educativa, all'umanizzazione della cultura.

In primo luogo è emerso il problema del "linguaggio" nel quale sono inclusi oltre gli aspetti propriamente linguistici anche quelli simbolico-concettuali e comunicativi.

Nelle antropologie di genere, sia in ambito filosofico che teologico, si constata una evoluzione semantica attraverso la quale alcuni termini, nei secoli e nelle diverse socio-culture, hanno assunto nuovi significati, talvolta impoverendosi, altre volte arricchendosi. È il caso della parola

"femminismo" che nasce con una accezione dispregiativa nell'800 e assume progressivamente significati molteplici fino a diventare un grande contenitore nel quale si possono raccogliere prospettive, ricerche teoriche e pratiche, movimenti ed associazioni finalizzati a mettere in luce i vissuti femminili. Il linguaggio evolve, è sempre storicamente condizionato, è sempre un mezzo di comunicazione, cioè una metà integrata dall'altra metà posta da chi ascolta. Nella comunicazione umana esiste uno scarto che va messo in conto.

Su alcuni termini si è raggiunta un'intesa, per cui la loro evoluzione semantica è condivisa. Su altri esistono ancora discordanze; tra questi spiccano "uguaglianza", "differenza", "reciprocità", "asimmetria", "complementarità". Forse in questa direzione emerge l'esigenza di abilitarci a saper cogliere le evoluzioni, a saper valorizzare le direzioni più propositive per approfondire la nostra autocoscienza ed iniziare quel processo di formazione permanente nel quale non diamo nulla per scontato, non pensiamo di essere già arrivati, ma siamo sempre in cammino. In questa prospettiva andrebbe collocata la formazione filosofica, pedagogica, psicologica, teologica.

Anche gli schemi mentali si arricchiscono, si intrecciano, si sovrappongono, si trasformano coniugandosi e modificando il nostro pensare ed operare. Nei gruppi è ritornata l'attenzione sugli ordini simbolici, perché le quattro relazioni hanno evidenziato il bisogno di esprimere le identità di genere a partire dalle forme di rappresentazione più comuni ed elementari, dall'esperienza corporea e dal nostro essere nell'ambiente. Sono forme di rappresentazione sempre limitate e superabili, non nel senso che l'una cancella l'altra, ma nel senso che nessuna è esclusiva e unica. In questa ristrutturazione degli ordini simbolici le forme precedenti si integrano con quelle che seguono, le personali con quelle altrui, le femminili con quelle maschili e viceversa.

Vi sono ordini simbolici della nostra tradizione storica, necessari un tempo, ma oggi improponibili. Pensiamo, per esempio, alle molteplici interpretazioni di *Gn* 1,26s circa la creatura umana fatta ad immagine di Dio. Nella tradizione cristiana ha prevalso per un periodo consistente la concezione di immagine asessuata per includervi la donna con pari dignità e, contemporaneamente, l'affermazione della sua inferiorità e subordinazione all'uomo, una dipendenza giustificata dal bisogno di conservare l'unità del genere umano raccogliendola nell'unico capo, il maschio, una "ideologia" legittimata con il rimando al monoteismo di solitudine del Dio Uno/Solo.

Gli ordini simbolici sono, quindi, necessari, ma anche per molti aspetti transitori; vanno corretti, integrati, coniugati, accogliendo alcuni elementi ed eliminandone altri. La fede, in tal senso, offre un grande orizzonte di possibilità perché include l'oltre, l'ulteriore, il futuro. Essa, però, non nasce sul vuoto, si radica su una fede umana, naturale, senza la quale non avrebbe la sua condizione di possibilità antropologica. Vi è una fiducia di base che rende possibile il procedere della ragione, la quale non si fissa nel già, irrigidendosi, né va oltre svuotando ed inflazionando il patrimonio del sapere umano. Senza la fede umana nella possibilità della ragione non vi sarebbe l'impresa del pensare.

Oggi, poi, si fa sempre più condivisa la consapevolezza che nessuno è autoreferenziale, nessuno è creatore di se stesso; si rimanda in modo più o meno esplicito all'Origine, quindi al Trascendente. L'esperienza del rapporto creatura-Creatore favorisce un affinamento nel pensare, perché costituisce la condizione fondamentale per avviare il processo molto faticoso di passare dai pensieri al pensare. È doloroso constatare che alcune volte si è più disposti a ripetere i pensieri che a pensare; ma, ripetendo, si è destinati costantemente ad arretrare perché i pensieri sono contestualizzati, cambiano, si arricchiscono nella storia personale e collettiva.

Un convegnista si è espresso con la metafora simpatica: «Noi uomini abbiamo sequestrato l'immagine di Dio». Vorrei fare qualche annotazione al riguardo.

La questione di genere si è posta nel nostro tempo ed è provvidenziale che non sia stata posta prima, non solo per le donne, ma anche per gli uomini. Forse spetta alla nostra generazione avviare verso una soluzione inclusiva, non omologante, dei generi. Sembra sia giusto affermare dal punto di vista storico che l'immagine di Dio sia stata coniugata unicamente al maschile. In realtà, però, è stata coniugata secondo un certo maschile, quello dell'élite occidentale. Esiste tutto un mondo maschile da riscoprire e valorizzare anche a livello antropologico. L'antropologia neutra è stata una perdita anche per gli uomini.

Oggi, grazie alla scolarizzazione di massa delle donne e degli uomini, si dà la possibilità di poter affrontare questa riflessione con più correttezza, con più dialogo, con più senso della parzialità e del limite. Forse è una fortuna che per tanti secoli l'immagine di Dio non sia stata tematizzata a livello di genere perché, data la scolarizzazione riservata a pochi maschi e a qualche donna, non sarebbe emersa un'antropologia veramente integrale ove le ricchezze dei diversi fossero valorizzate. La nostra è, quindi, un'epoca fortunata. Vi è un grande sforzo di ricerca per passare dal già

conosciuto al non ancora, in un pensare in cui il futuro è concepito come una categoria epistemologica fondamentale. In tal senso, si possono elaborare elementi di un'antropologia uni-duale un po' in tutte le scienze, non solo in teologia. Occorreranno, certo, altri paradigmi, altre forme di rappresentazione, altri ordini simbolici, altri modi di pensare, ma non si parte da zero; molti elementi stanno emergendo come particolarmente significativi nel tematizzare l'umano. Probabilmente lo scambio interculturale e interdisciplinare potrà favorire e incrementare tale operazione.

In teologia si ha una marcia in più: la Rivelazione propone il paradigma trinitario come paradigma dell'umano. La storia dell'esegesi ammaestra sulle difficoltà e sui fraintendimenti di questo messaggio. Sorge, quindi, l'interrogativo su come coniugarlo in antropologia. I limiti storici spingono non solo a integrare, correggere, eliminare concezioni dottrinali, ma anche ad ampliare l'epistemologia e la metodologia teologiche, coniugando molteplici intelligenze, molteplici culture, molteplici ordini simbolici, dialogando con le diverse discipline, superando il dilemma "teoria-prassi", per includere nel pensare l'agire e nell'agire il pensare.

Non è ancora sufficientemente esplicitato il senso della presenza nella storia di due paradigmi dell'umano maschile e femminile: Gesù e Maria. Questa presenza avvia ad un pensare che non permette di spartire semplicisticamente gli attributi femminili sul polo mariano e i maschili su quello cristologico, piuttosto spinge ad andare oltre l'ovvietà, per intravedere come sia possibile una comunione tra i generi, ove le ricchezze delle rispettive soggettività possono reciprocare in una profonda e feconda comunione. Vi sono risorse provenienti dalle diversità culturali che aiutano a vedere come sia possibile oltrepassare anche le antropologie di genere contrapposte.

Nella teologia femminista, questa è attualmente una delle aspirazioni più significative: non limitarsi alle antropologie di genere, ma provare a contestualizzarle. Vi sono ricerche molto interessanti in tal senso ove il processo di inculturazione non porta a contrapporre i contesti, ma a confrontarli, altrimenti si rischia di impoverirsi, di assolutizzare la parzialità e di perdere la risorsa del pensare nella coscienza del limite e nella coniugazione delle differenze.

Un altro elemento interessante è quello della spiritualità come esigenza a radicalizzarla più profondamente nella Rivelazione. Si rischia, talvolta, di ricalcare la pista che molte donne evangeliche stanno abbandonando: esse stanno maturando la convinzione che la sola Scrittura non basta, che essa ha un linguaggio storicamente condizionato, che parla solo den-

tro il processo vitale della Tradizione, sulla bocca della chiesa ove lo Spirito ricorda e spiega le "cose future". Se non si entra nel dinamismo dello Spirito la Scrittura resta una raccolta di pensieri e di fatti e non favorisce la maturazione nel pensare e nell'operare evangelici.

Il Vaticano II, nella *Dei Verbum*, parla della Rivelazione come realtà teoantropologica, non la identifica con la Bibbia, ma individua dei significativi rapporti tra Bibbia, Tradizione, Magistero, Teologia, Spiritualità. La Tradizione è identificata con ciò che la chiesa è e crede, cioè con la sua vita, con il suo DNA o patrimonio genetico. Quindi, non con le formule, ma con la vita che genera e alimenta lo Spirito dentro la chiesa si "conosce" progressivamente, proprio dentro l'esistenza e la storia, la Rivelazione attraverso le sue fonti.

Qualche pista

Più che concludere questo nucleo, è utile segnalare qualche esigenza e prospettiva che può aiutare a riflettere ulteriormente, raccogliendo delle istanze per l'educazione.

Sono emersi quattro elementi ricorrenti nei due tipi di gruppi di studio, che costituiscono come una piattaforma su cui far leva per approfondire la missione educativa.

Il primo riguarda la coscienza della peculiarità dell'*umanesimo cristiano*, una consapevolezza da approfondire ulteriormente perché, sempre storicamente condizionata, contestualizzata nelle varie socio-culture, etnie, caratterizzata da varie appartenenze vocazionali e professionali, da varie competenze disciplinari e dal complesso di saperi che, come singoli, e come gruppi coltiviamo e comunichiamo. In questa direzione bisogna avviare il processo di ricomprensione della nostra identità e missione educativa, appunto come un cantiere aperto in cui i materiali vanno messi in comune coniugandoli, secondo quell'itinerario peculiare che è, appunto, la crescita nella carità.

Il secondo tema è quello della *povertà* nelle sue molteplici espressioni. Vi è la povertà di espressioni linguistiche, di terminologie, di schemi mentali, di ordini simbolici, per cui si fa fatica ad esprimere la propria appartenenza di genere. Esiste la povertà nel trovare una strada per evitare nuovi trabocchetti alle appartenenze di genere con la ricerca dell'identità, fissando tratti e caratteristiche ritenuti specifici del femminile e del maschile e costruendo, così, nuove gabbie. Un'altra povertà è la pretesa di essere arrivati, di aver vinto finalmente tutte le battaglie, dimenti-

cando di essere sempre storicamente condizionati, con vittorie e sconfitte. Di generazione in generazione l'avventura della libertà va affrontata gestendo, articolando, svolgendo e coniugando la propria libertà con quella di Dio dentro il progetto di salvezza.

L'altra indicazione è relativa all'*educazione* come impegno ad educarci ad essere donne e uomini che pensano evangelicamente, introducendo nella loro sfera di pensiero il futuro, non come paura, come rischio, come minaccia, ma con speranza perché per i credenti il "non ancora" non è un vuoto minaccioso, ma è luogo di salvezza, luogo della presenza del Signore.

Nel contesto dell'educazione si delinea la tematica della *coeducazione* che interpella le scienze umane e anche la teologia ad elaborare a livello teorico e a tradurre in iniziative operative l'esperienza del pensare nella reciprocità quale stile di vita, quale abilità ad accogliere il diverso. Si accoglie il diverso, non perché lo si comprende, ma perché ci si pone nella condizione di reciprocare offrendogli una vera cittadinanza nella propria vita. In questa ospitalità può aprirsi una strada anche per la comprensione, si possono trovare i motivi per accoglierlo e, quindi, per capirlo.

Un'altra dimensione sottolineata è la *solidarietà*. Si è insistito sul fatto di lavorare nel territorio con tutte le altre agenzie, associazioni, organismi impegnati nel promuovere un umanesimo integrale.

Potremmo chiederci: nel cantiere aperto da Dio sono stati portati tutti i materiali? O mancano ancora molti strumenti, progetti, agenti, sogni?

Vorrei lanciare una suggestione, un compito: proviamo a sognare le coordinate fondamentali con le loro correlazioni e implicanze nella costruzione dell'umanesimo integrale, ove i generi siano tematizzati e valorizzati nelle loro risorse, ma anche nei loro limiti e difficoltà; proviamo a sognare sentieri antichi e nuovi, le strategie e gli strumenti attraverso i quali incrementare il processo di umanizzazione della cultura; sogniamo non in maniera autoreferenziale ma dialogica, comunionale, perché il processo di crescita nella consapevolezza dell'identità e missione, iniziato insieme, possa continuare in noi e irradiarsi nel territorio. Proviamo eventualmente anche a scrivere questo sogno; Dio susciterà lo spirito di profezia, carismi personali e di genere, dentro e fuori la chiesa, per dare vita ai sogni e trasformarli in realtà. Vi sono delle convergenze nel nostro pensare e sognare operativi, quindi è possibile sognare nella comunione un'antropologia in cui i generi non siano contrapposti, ma siano capaci di reciprocare, in cui le culture, gli schemi mentali, le intelligenze non siano separati e inferiorizzati, in cui i diversi contenuti, le diverse discipline, le

varie competenze siano valorizzati per convergere in questo banchetto, in questa tavola dell'arcobaleno della pace, dei cieli nuovi e della terra nuova.

La nostra ricerca è stata introdotta da un video nel quale tanti volti, più o meno lieti, apparivano e scomparivano, quasi alla "ricerca" di un altro volto. Tanti volti "rivolti" portiamo nel nostro cuore, nella nostra vita. Essi ci offrono, in un certo senso, il compito e la prospettiva per proseguire un pensare insieme, un cercare insieme, attraverso la via dell'educazione, il nostro contributo all'umanizzazione della cultura. Vogliamo offrire tale apporto con l'accoglienza delle molteplicità a livello interculturale, ma anche interdisciplinare, nelle diverse esperienze di vita, nella solidarietà tra le generazioni.

Tre parole potrebbero accompagnarci. La prima parola è *accoglienza e attesa* del futuro di Dio che mai delude, l'altra parola è *grazie* per la fatica sostenuta insieme "con-fortandoci" e per la ricchezza condivisa, infine la parola *gioia,* perché nel pensare e operare insieme si è sempre lieti, in quanto la solidarietà e la comunione sono segno della presenza del Signore che rende il nostro spirito esultante come quello di Maria.

Parte Seconda

LA PREVENTIVITÀ EDUCATIVA

INTRODUZIONE AL SECONDO NUCLEO

Piera CAVAGLIÀ

La preventività educativa, secondo il nucleo del nostro Convegno, è strettamente connessa al primo (*Nodi, problemi, prospettive del contesto socio-culturale contemporaneo*) e al terzo (*L'educazione della donna*), dunque è un'arcata ponte. Infatti, se vogliamo porre il problema educativo nel modo corretto, dobbiamo misurarci, oltre che con i valori, con il senso e le direzioni della transizione che viviamo.

Questa seconda parte, risponde alle domande di umanizzazione della cultura proponendo una via, forse povera in quanto ad efficienza, ma dai risultati certi, anche se difficilmente misurabili in termini quantitativi: la via della preventività educativa.

Nella socio-cultura contemporanea questa via è da molti, e da vari fronti, invocata come percorso imprescindibile per l'umanizzazione della cultura. Essa sfocia nella *scelta dell'educazione*, realtà che ci consente di governare la transizione, di non subirne passivamente gli effetti. Anzi, ci consente di influire e di intervenire attivamente nei processi sociali.

La dimensione preventiva occupa un posto di rilievo nel momento educativo, anzi è intrinseca all'atto stesso di educare. Educare – quando "educare" è inteso in modo adeguato – è infatti prevenire emarginazione, disagio, sfruttamento, violenza, ecc.; è perciò promuovere vita, libertà, responsabilità, pace, armonia. Attraverso l'educazione passa il futuro dell'umanità. Educare è un'opera di speranza perché avviene nel presente in vista di un futuro. Ma questo futuro non è in un lontano *là*, ma è già qui in mezzo a noi, in quelle ragioni di vita, di speranza, che sono trasmesse silenziosamente nel rapporto educativo, all'interno delle molteplici agenzie educative.

In questo nucleo ci proponiamo perciò di riscoprire il profondo significato dell'educare, dell'educare oggi in un'ottica cristiana, all'interno

delle sfide di una società post-cristiana e nella fedeltà al messaggio educativo preventivo di S. Giovanni Bosco e di S. Maria Domenica Mazzarello.

Le quattro relazioni sono appunto rispettivamente in chiave di *filosofia dell'educazione* (Carla Xodo Cegolon), di *teologia dell'educazione* (Jacques Schepens) e di *metodologia dell'educazione* (Pietro Braido e Piera Cavaglià). Alle relazioni seguiranno esperienze e comunicazioni che ci orienteranno ad esplorare la valenza preventiva di alcune delle nuove frontiere dell'educazione.

I luoghi dell'incontro preventivo sono pressoché infiniti: ovunque si trovano bambini, giovani, ragazze in difficoltà, famiglie in cerca di un nuovo senso della vita, dell'amore e della reciprocità, là vi è un appello all'intervento preventivo.

Nelle nostre riflessioni abbiamo individuato alcuni significativi ambiti dove la vita cresce, si sviluppa, si ristruttura o si orienta alla pienezza: scuola, famiglia, chiesa, volontariato, tempo libero, emarginazione. Non sono nuove frontiere educative, ma richiedono oggi nuovi impegni, nuove competenze e modalità pedagogiche. Sono i mondi vitali dove si celebra un modo nuovo di essere uomini e donne secondo l'Archetipo della persona che è Cristo, pienezza dell'umanità.

RELAZIONI

CONOSCERE LA VITA, EDUCARE ALLA VITA.
"Minimalismo logico massimamente esistenziale"

Carla XODO CEGOLON*

"Credo che nella sorte deprecabile di certe ragazze si specchi questo secolo che sta finendo". Così ha affermato, in un'intervista, lo scrittore Alberto Bevilacqua motivando in tal modo la scelta di dedicare alla donna il suo ultimo romanzo, *Anima amante*. L'affermazione dello scrittore sintetizza mirabilmente il dato storico-sociale che fa da sfondo a questo Convegno. Ne mette in luce la doppia angolatura implicita nel titolo, ossia l'intreccio virtuoso e/o perverso che può determinarsi tra donna ed umanizzazione-disumanizzazione della cultura, particolarmente oggi, in cui la fine secolo sembra coincidere, se non con la fine, con una tappa significativa del processo culturale occidentale, quello moderno. Oggi par-

* Laica, di nazionalità italiana.

È titolare della cattedra di *Storia della scuola* e incaricata di *Filosofia dell'educazione* presso la Facoltà di Magistero, Dipartimento di Scienze dell'educazione (Università di Padova).

Tra le ultime pubblicazioni: *Francesco De Vivo nell'Università di Padova. Un pioniere degli studi storici in pedagogia*, in AA.VV., *Educazione e ricerca storica. Saggi in onore di Francesco De Vivo*, Padova, Alfasessanta 1995, 259-270; *Stupore e conoscenza*, in *Scuola e Didattica* 40 (1995) n. 17, 49-64; *Educare senza autorità?*, in AA.VV., *La formazione degli educatori nella prospettiva della cultura degli anni Novanta. Atti del XXXIII Convegno di Scholé*, Brescia, La Scuola 1995, 137-147; *Alle radici del fallimento etico-educativo contemporaneo: l'intuizionismo di Moore*, in *Pedagogia e Vita* 54 (1996) n. 6, 36-53; *Discussioni sul personalismo. Il confronto Peretti-Catalfamo (1971-74)*, in *Pedagogia e Vita* 55 (1997) n. 1, 145-149; *Tempo di democrazia, professione genitore*, in *Pedagogia e Vita* 55 (1997) n. 2, 136-142; *Espressivismo romantico e autonomia educativa*, in *Rassegna di pedagogia* 54 (1996) n. 1-2, 27-46; *Legalità, democrazia, educazione*, in *Nuove ipotesi* 3 (1995) 313-336; *La famiglia? Ripartire dall'infanzia*, in *La famiglia* 31 (1997) n. 181, 26-40.

liamo infatti di postmodernità, fase che porta con sé anche la consapevolezza degli inevitabili approdi nichilisti di certe scelte moderne. La crisi dei valori, che caratterizza la nostra epoca e che deriva prima di tutto dalla messa in discussione del soggetto, del fondamento della persona, ha come conseguenze l'esposizione e l'insicurezza dei soggetti più deboli: bambini ed anziani, ma anche donne. Detto altrimenti, la disumanizzazione della cultura, l'attenuarsi della sua tensione umanistica, procede in maniera direttamente proporzionale all'emergenza di valori altri: non più l'uomo in primo piano, ma il benessere, l'utile, la ricchezza, il successo, ecc.; scelte giudicate superiori e, perciò, erette a criterio discriminante nei confronti anche dei nostri simili. Oggi si è riconosciuti non per se stessi, ma in quanto portatori di *status symbol*.

Per ricordare un noto saggio di E. Fromm, l'inversione dell'*essere* nell'*avere* penetrata ormai nel costume, nelle scelte e nei modi di essere abituali, influenza i comportamenti fin dalla prima età scolare: basti osservare l'identificazione di appartenenza sulla base delle "firme" degli indumenti, fenomeno di omologazione mondiale, se è vero che, per esempio, in Olanda esistono veri e propri *clan* esclusivi riservati solo a chi si veste in un certo modo. In questi comportamenti non bisogna sottovalutare la logica, il bisogno del gruppo, l'esigenza di trovare protezione entro la società dei coetanei, ma essi sono nondimeno indicativi del processo di reificazione in una cultura consumistica di massa.

La proiezione esteriore di se stessi, l'identificazione di sé con l'immagine, appare comune, se non esasperata, anche alle ragazze. Concentrare la propria vita nell'esclusivo apparire, trascurando la dimensione dell'essere, nella cura del corpo, nell'abbigliamento, nel *look*, nell'immagine che non ha come corrispettivo un proprio spessore interiore, un'identità personale, spiega la vaghezza di tante ambizioni adolescenziali ed, insieme, il senso di angoscia che le accompagna, inevitabile portato del vuoto dietro alla cultura del narcisismo e dell'automatismo televisivo. Ragazze ansiose di emergere, ma senza vocazione; ragazze appiattite sull'immagine di successo, indotte allo scambio del risultato esteriore con il traguardo di una vita, superficiali ed ingenue, totalmente ignoranti del significato del vivere, fragili e sprovvedute, facili prede delle trappole di una società scandalosamente oscena nei confronti della vita umana. Appunto, la vita: la vita umana e le sue condizioni, la vita umana ed il suo compito di realizzazione, la sua esigenza di educazione; questo mi è sembrato il tema da affrontare in questo Convegno, e proprio privilegiando un'ottica femminile.

Se, come credo sia stato nelle intenzioni degli ideatori dell'iniziativa, è possibile parlare di una umanizzazione della cultura attraverso la donna e la sua educazione, bisogna partire dall'assunto di una specificità femminile che chiede di essere riconosciuta, valorizzata e, per così dire, capitalizzata dalla nostra epoca. Il che impone di affrontare la questione dell'umanizzazione della cultura attraverso la donna, secondo due ordini di riflessioni. Da una parte, si tratta di individuare l'apporto specifico, femminile e non maschile, alla qualificazione della vita contemporanea, la qual cosa esprimiamo nei termini di *umanizzazione della cultura*. Per altro verso, si tratta di ricavare dal contributo culturale della donna anche quei principi e quelle forme di educazione che rappresentano per ciò stesso la valorizzazione del femminile e, *pour cause*, la messa in atto dell'unica azione preventiva possibile tanto nei confronti dell'alienazione della donna che della lacerazione, disprezzo e violenza a cui essa va incontro quando tradisce la sua identità, dimenticando se stessa. In questa mia relazione mi limiterò a trattare solo il primo punto, mettendo a fuoco solo certe categorie funzionali ad un percorso educativo per la donna oggi.

Il contributo delle donne alla qualificazione della vita

Lungi da me la pretesa di proporre un ragionamento esaustivo dei molti apporti culturali femminili, più semplicemente mi limiterò ad isolare alcuni motivi espressi in testi di autrici, di particolare interesse – almeno dal mio punto di vista – anche e soprattutto in vista di uno sviluppo pedagogico-educativo. I riferimenti fondamentali sono legati a Hannah Arendt, per i concetti dell'agire responsabile e della natalità; a Karem Blixen, per l'idea di dono del racconto; a Maria Zambrano, per il concetto di ragione sentimentale come componente imprescindibile di una ragione vitale o, se si vuole, della valorizzazione di una cultura dell'*anima* integrata alla cultura dell'*animus*.

1. Hannah Arendt e il concetto di agire responsabile

Ancora pressoché sconosciuta intorno agli anni '80, H. Arendt [d'ora in poi A.] si è ormai saldamente assisa sul trono della "fama postuma" che, nelle sue parole, è «dono raro e tra i meno ambiti» e, tuttavia, «meno

causale, spesso più solida delle altre poiché solo raramente si fonda sul semplice fattore commerciale».[1]

La "fama postuma" che ha raggiunto in Italia l'opera di A. rappresenta infatti un fenomeno culturale prettamente a-commerciale, completamente disinteressato; è il riconoscimento tributato ad un'autrice che ha saputo dar voce con parole originali, con sensibilità ed intuito femminile ai problemi che stiamo vivendo, prospettandone anche vie di uscita di particolare rilievo sotto l'aspetto che a noi qui interessa: pedagogico-educativo. Più in dettaglio, rispetto al vuoto di vocazione che sembra caratterizzare l'esistenza giovanile contemporanea, donne incluse, quella della Nostra sembra risuonare come la voce inconfondibile dell'impegno, del compito di vivere: un richiamo alla dimensione normativa dell'esistenza, alla responsabilità della vita, della *nostra* vita, reso attraverso la rivendicazione di uno spazio dell'azione e per l'azione. Nelle pagine della sua opera più famosa, *Vita activa*,[2] mirabilmente integrata dal successivo *La vita della mente*,[3] A. ci guida a riflettere sulla vita e a riguadagnare quella conoscenza di essa che oggi sembriamo aver smarrito, equivocando appunto il "vivere" con un "lasciarci vivere", nel credito eccessivo, nichilista, tributato agli altri, agli standard socio-politico-storico-culturali di un'epoca.

Allieva di Heidegger, formatasi alla scuola della filosofia dell'esistenza, che ha la sua matrice oltre che nella fenomenologia di Husserl anche nello storicismo tedesco contemporaneo, A. si fa interprete sensibile di quel pensiero della vita che da Dilthey fino a Simmel insegue come proprio obiettivo la possibilità di convertirsi in conoscenza, in ragione storica, presupposto di una scienza particolare, quella dello spirito.[4] Manca in A. uno sviluppo epistemologico della vita, ma vi è in essa l'identificazione precisa della sua problematica, nell'ambivalenza di soggettivo/oggettivo: la vita quale si manifesta nella sua urgenza nel singolo e la vita quale si dà nella sua oggettivazione in un mondo della vita, in cui siamo cioè chiamati a vivere e che ereditiamo dagli altri.

Con una certa libertà di interpretazione è infatti possibile una corrispondenza tra l'ambivalenza del concetto di *esperienza* in Dilthey e quello di *azione* in A. Nella categoria diltheyana di *erlebnis* (esperienza vissu-

[1] ARENDT H., *Il futuro alle spalle*, Bologna, Il Mulino 1996, 105.

[2] Cf ID., *Vita activa* [*The human condition*, 1958], Milano, Bompiani 1994.

[3] Cf ID., *La vita della mente* [*The Life of the Mind*, 1978], Bologna, Il Mulino 1987.

[4] CF ROSSI P., *Lo storicismo tedesco contemporaneo*, Milano, Ed. di Comunità 1994.

ta), intesa come "espressione ed intendere",[5] la possibilità della vita di essere compresa, conosciuta, riconosciuta nelle espressioni altrui è data dal suo essere vissuta, affrontata, esperita. Senza il nostro personale misurarci con la vita, non la si può conoscere, a partire dalla considerazione ovvia e banale che la vita non può risparmiare nessuno, giacché essa è sempre singolare, unica, non può essere scambiata né prestata ad altri. Quando deleghiamo le scelte che ci competono e ci adagiamo su quelle altrui sfuggendo alla comprensione, non solo rinunciamo a vivere, ma possiamo anche correre l'alea di trasformarci in inconsapevoli veicoli di odio, artefici del male: la *banalità del male*,[6] titolo di un'altra opera famosa di A., risiede per lo più non nell'intenzionalità perversa, ma nell'ignavia, pigrizia della mente. Di contro, *l'amore del mondo*, sottotitolo di *Vita activa*, rappresenta il contrario della rinuncia, della proiezione esteriore, dell'assenza di pensiero e di scelta; è, viceversa, l'esito paradossale del coraggio di vivere, di assumere consapevolmente il mondo e reinterpretarlo alla luce delle proprie esigenze soggettive.

Il luogo privilegiato di questa comunicazione con se stessi e gli altri, in cui consiste la vita, è l'azione. Ma che cosa significa "agire"? Merito di A. è aver offerto una risposta alla domanda, portando alla ribalta un sapere dell'azione che noi avevamo dimenticato e disperso e, con esso, aver ridefinito una dimensione della *praxis* molto più complessa di quella moderno-contemporanea. Scopo di A. non è tanto la messa in discussione dell'attivismo contemporaneo, quanto la sua concezione riduttiva, la sua tendenza a declinarsi prevalentemente in senso tecnico-strumentale. Il suo contributo all'umanizzazione della cultura va inquadrato proprio nella denuncia del limite, interno ad un concetto di attività concepito esclusivamente in funzione dell'utile, del conveniente, in rapporto a scopi precisi, già dati, nella dimenticanza di quella possibilità di azione che, invece, si sviluppa come libertà dell'agente e che spazia oltre l'immediato e il contingente, con motivazioni di più ampio respiro.

Recuperare questa dimensione dell'agire significa richiamarsi alla originaria polisemia del termine *praxis*, già presente in Aristotele, che A. sviluppa con specificazioni ulteriori. Con un'operazione che, per certi aspetti, richiama il suo maestro Jaspers[7] per lo sviluppo conferito al concetto di verità nei diversi sensi dell'essere vero, A. approfondisce i diffe-

[5] DILTHEY W., *Critica della ragion storica*, Torino, Einaudi 1982, 214.
[6] Cf ARENDT H., *La banalità del male*, Milano, Feltrinelli 1995.
[7] Cf JASPERS K., *La filosofia dell'esistenza*, Bari, Laterza 1966, 70 s.

renti sensi dell'azione. La distinzione aristotelica *praxis-poiesis*, l'agire libero e quello finalizzato si articola nell'analisi di *laborare, facere* ed *agere*. Da una parte, il lavoro come attività necessitata dal bisogno ed il *facere*, la produzione di oggetti anche voluttuari, ma frutto di tecnica già definita; dall'altra, l'azione che non presenta finalità esterne e che risponde solo alla libertà del soggetto e, in quanto tale, è autorealizzante. L'uomo come *animal laborans, homo faber* non esaurisce tutte le modalità dell'essere umano, che avverte anche il bisogno di quell'azione disinteressata e, per questo, massimamente comunitaria quale quella politica. L'uomo che lavora e produce si completa anche come animale politico per l'esigenza di vivere anche insieme agli altri sulla base di valori e scelte comuni, di un senso condiviso.[8]

È questa dimensione umana del vivere quella che oggi sembra segnare il passo, perché le azioni libere disinteressate, intraprese sulla base di scelte valoriali, sono sempre più rade. Queste infatti mancano perché abbiamo smarrito il senso autentico del vivere, equivocato, appunto, con il raggiungimento di traguardi esterni e non con mete interiori, non con la maturazione di una propria progettualità esistenziale, che si traduca in scelte nel senso autentico dell'*agire* e non solo del *facere* e del *laborare*. È sintomatico come questa carenza di azione sia oggetto di denuncia da parte di A. insieme ad un'altra limitazione nella vita odierna: il risucchio della sfera politica nell'alveo del sociale e del privato.[9] Se infatti le condizioni dell'umana esistenza sembrano rappresentate dalla possibilità, per ognuno di noi, di sviluppare la propria vita in una dimensione privata – gli affetti e le scelte soggettive – in quella sociale – rapporti lavorativi tipici in un'economia di mercato – in quella politica – la comunità dei valori e della solidarietà –, oggi non solo quest'ultima, la politica, ma anche la prima, il privato, sembrano soccombere sotto l'invadenza del sociale. La dimensione economico-lavorativa, portatrice di una relazionalità calcolata ed utilitaristica, ha subìto un processo di pervasività così violento che non solo non abbiamo più tempo da dedicare agli altri, ma non l'abbiamo neppure da dedicare a noi stessi. Il privato e il politico sono sempre più erosi dal sociale.

La via dell'umanizzazione della cultura invocata da A. s'impone dunque con una precisa denuncia ed una chiara indicazione della via da seguire per mantenere valore e dignità alla vita umana. Consiste innanzitut-

[8] Cf ARENDT, *Vita activa* 10 s.
[9] Cf *ivi* 127s.

to in un riequilibrio dei piani del vivere, nella giusta dosatura assegnata al sociale, al riconoscimento del politico e del privato. Obiettivo che appare subordinato ad un recupero più radicale che parta dall'educazione, con la promozione ed attivazione nei soggetti di una capacità di azione come facoltà di scelta, in vista di un'effettiva autorealizzazione. Il tutto può essere sintetizzato in una formula emblematica di A.: «pensare a ciò che si fa».[10] Pensare ciò che si fa per non scoprire, alla fine di una vita, di aver fatto l'opposto di ciò che si voleva fare, di non aver vissuto semplicemente perché si è seguito il flusso, ci si è abbandonati alla corrente, si è inseguito il successo mondano senza costruirsi una dimensione privata, oppure non si è saputo conservare la vita per non averla adeguatamente coltivata; o ancora, soli al momento del bisogno, scoprire di non aver dato nulla agli altri. La vita umana non è una casualità, è scelta, oppure non è vita: è responsabilità, è difesa di spazi e dimensioni del vivere.

1.1. *Il concetto di natalità*

«Con natalità – afferma H. Jonas – Hannah Arendt non ha soltanto coniato un nuovo termine, ma ha introdotto una nuova categoria nella teoria filosofica che tratta dell'uomo».[11] Filosofia e teologia hanno sempre posto al centro della loro riflessione la *meditatio mortis*; di contro, la natalità, il fatto cioè che ognuno di noi nasce e fa il suo ingresso nel mondo non è stato mai oggetto di specifica riflessione.[12] Impossibile evitare, nel momento in cui ci si appresta ad approfondirla, l'associazione immediata di questa categoria, alla sua provenienza femminile, il fatto cioè che sia stata una donna ad individuarla e proporla come concetto antropologico. Chi altro, se non una donna, poteva aver occhio per vedere questo aspetto della vita; chi, se non colei che ha esperienza della natalità, di un evento che si realizza per suo mezzo e del quale più compiutamente può misurarne la portata innovativa?

Il nuovo che appare con la nascita è precipuamente esperienza al femminile, che l'uomo condivide sempre da spettatore, mai da attore, giacché per lui l'evento è deprivato dell'immediatezza carnale. È invece un vissuto mediato dall'esperienza della donna. E tuttavia, ancorché fisio-

[10] *Ivi* 5.

[11] JONAS H., *Agire, conoscere, pensare: spigolatura dell'opera filosofica di Hannah Arendt*, in *Aut Aut* n. 51 (1990) 239-240.

[12] Cf ARENDT, *Vita activa* 8.

logicamente riservata alla donna, l'esperienza della natalità, metaforicamente estesa al nuovo che fa il suo ingresso nel mondo, è categoria che A. attribuisce all'uomo in modo indistinto, all'uomo antropologicamente considerato con la specificità precipua di *iniziatore*. La natalità è vista come capacità di dare inizio a qualche cosa di nuovo, di prendere l'iniziativa; come capacità di scelta, di decisione, di azione. La natalità come espressione di libertà appare infatti una prerogativa umana. *Initium ergo ut esset creatus est homo, ante quem nullus fuit*, afferma S. Agostino,[13] autore che A. ama spesso richiamare e dal quale ricava la stigmatizzazione della libertà umana come natalità, potere di novità, imprevisto radicato nel concetto stesso di azione umana.[14]

Con questa estensione semantica la natalità, lungi dal costituire un evento unico, diventa in realtà possibilità ininterrotta, cominciamento che sempre può essere rinnovato in virtù di una scelta, di una decisione, di un'azione. L'umanizzazione della cultura, attraverso l'azione prima considerata, riceve nel concetto di natalità una conferma ed un rafforzamento: non solo perché la natalità in senso metaforico è un altro modo per dire il potere realizzato dall'azione, ma anche perché, in quest'ultima meglio si evidenzia la possibilità di rinnovamento e di redenzione continua riservati all'uomo, nei termini di una vera e propria "seconda nascita", che sempre può accadere grazie ad un nuovo proposito e a un nuovo impegno di vita.

E tuttavia l'estensione antropologica della natalità, l'immissione di tale categoria nel linguaggio della filosofia non deve adombrare la matrice femminile da cui essa proviene, il fatto, cioè, che essa possa essere considerata come il contributo di un'interpretazione dell'esistenza derivante dalla sensibilità e dall'intelligenza femminile. Conservare alla categoria della natalità la specificità di un'ermeneutica femminile della vita significa anche riconoscere che alla donna, forse più che all'uomo, non solo in teoria, ma anche in pratica, è riservato il potere di valorizzare ed attivare la risorsa umana della novità. E infatti, la percezione femminile della vita, che porta A. a privilegiare il significato della nascita sulla morte, è la stessa che rende la donna, per un verso, più attenta all'indagine sul piano esistenziale dei sintomi di una coscienza incoativa, le manifestazioni di una volontà che si dibatte nell'esitazione di una scelta. Per altro verso, e proprio per questo, la donna appare più generosamente disposta a rinno-

[13] AGOSTINO, *De civitate Dei* 1.XII, 20, in *PL* 32, 47.
[14] Cf ARENDT, *Vita activa* 128-129.

vare il credito della natalità, più ottimisticamente fiduciosa delle possibilità umane di ripresa e di redenzione in un'azione che sempre può essere intrapresa, in una vita che sempre può iniziare da capo. A differenza dell'uomo, più aduso ad applicare alla vita una razionalità esorbitante, sofisticata e per ciò stesso lontana dalle misure dell'esistenza, fatalmente portata a definire, a delimitare, a chiudere la possibilità del nuovo, la donna più intimamente legata alla vita, più pratica nel senso più pregnante della parola, ossia più incline a ricalibrare il sapere sulla vita, a saldare il *gap* tra ciò che si sa e ciò che si è, appare anche più attenta a seguire il movimento della vita stessa, a non allontanarsene. Per questo, alla fine, si rivela un'interprete più raffinata, più precisa, che sa cogliere ed accogliere la vita in tutte le sue sfumature ed implicazioni, accettarla anche nelle sue contraddizioni, nella sua drammaticità e, paradossalmente, nella compresenza di contrari – vita e morte, *eros* e *thanatos* – che rappresenta la caratteristica di tante sue manifestazioni.

Che la gestione della natalità in senso antropologico resti prerogativa femminile più e prima che maschile non va considerata mera arbitrarietà; va invece ricondotta ad un'esistenza più influenzata *corporellement*, dunque, più pronta a riconoscere che il corpo non è solo strumento, ma parte integrante della sua identità, in cui resta viva la memoria dell'evento fisiologico della natalità, che si prolunga nella vocazione a convalidare ed accogliere positivamente l'atto della nascita in ogni *incipit* umano.

2. Karen Blixen ed il dono del racconto

Pensare ciò che si fa per essere attori e non spettatori del mondo, prendere l'iniziativa per affermare la nostra libertà e constatare la sorpresa che è possibile correggere, modificare e financo invertire condizioni apparentemente insuperabili, agire nella fedeltà a se stessi per scoprire che la vita dipende dalla responsabilità delle nostre scelte: questo è il messaggio vitale inequivocabilmente umanizzante che ci proviene da A. Un contributo, il suo, teso a restituire all'uomo/donna dignità e presenza, in un mondo sempre più portato ad espungerlo con l'avallo di una cultura dell'impersonale e dell'oggettivazione. Con le sue riflessioni A. sottolinea il limite di soglia raggiunto: le condizioni della vita richiedono non solo che l'uomo lavori e produca, ma che possa essere se stesso in azioni libere, entro uno spazio pubblico e privato. Se all'uomo è conservata questa possibilità di espressione si potrà parlare ancora di umanesimo e cultu-

ra umanistica; viceversa, laddove gli spazi si restringeranno e l'azione perderà il carattere dell'iniziativa per tramutarsi in esecuzione tecnica, l'uomo e il suo mondo, il senso del personale, dell'unico, dell'irrepetibile, del singolare, il senso della novità, l'*initium* di agostiniana memoria saranno per sempre inibiti ed alla fine dispersi: questo il messaggio vitale proveniente da A. che, senza averne piena consapevolezza, è riuscita a parlare alle donne, proprio per non averne fatto una scelta deliberata. È significativo come A. rifugga da posizioni di femminismo ostentato o esasperato. In un'intervista da parte dello scrittore Gaus, a proposito dell'emancipazione femminile, A. risponde semplicemente: «Vede, io ho fatto unicamente quello che mi andava di fare».[15] Appunto, per essere stata se stessa fino in fondo, per aver difeso la propria differenza, la propria sensibilità, il proprio modo di pensare, per aver per questo rifiutato il titolo di filosofa, per aver fatto del pensiero una scelta per vivere, A. ha dato voce alle istanze più autentiche della donna. Da ultimo, ma non ultimo come merito, ha saputo valorizzare anche altre figure femminili capaci di fornire, sotto forma diversa, lo stesso contributo. È il caso, appunto della scrittrice Karen Blixen (d'ora in poi B.).

B., al secolo Karen Dinesen: un'altra donna che rifiuta una qualifica standardizzata, omologante, per poter essere se stessa. Non volle mai essere considerata una scrittrice. Donde, lo pseudonimo Isak Dinesen con cui firmava le sue storie. In B. il modo più fedele di interpretare se stessa era quello della narratrice, non della scrittrice: «*Moi, je suis une conteuse, et rien qu'une conteuse*».[16] La sua abilità, la sua vocazione non era già scrivere, ma narrare, assumere cioè su di sé l'esperienza altrui, nella sua apparente curiosità, e restituirla, per così dire, districata, ricomposta, ordinata, quasi bonificata e normalizzata. In questa capacità di contenimento, proprio nel senso in cui ne parla Winnicott, che è capacità della buona madre; in questa capacità di comprensione del dolore e della sofferenza altrui e nella sua abilità di restituzione, B. trovava la via della propria realizzazione, la forma per dare espressione al suo potere di natalità, la prerogativa femminile di affermare e confermare la vita. La dimensione della maternità in B. si realizza attraverso il racconto, laddove essa si fa mediatrice di vita per gli altri consegnandola loro alleggerita, più sopportabile, creando la convinzione che quella che vivevano era proprio la loro vita. La matrice femminile della sua vena narrativa è data appunto dall'amore

[15] ARENDT, *Che cosa resta?*, in *Aut Aut* n. 239/240 (1990) 12.
[16] ID., *Isak Dinesen*, in *ivi* 162.

per la vita, lo stesso amore per il mondo che la rendeva così straordinariamente vicina ad A. Ciò di cui B. aveva bisogno per raccontare era solo un motivo, una richiesta che provenisse da un altro, l'amico o la persona amata. La mancanza di immaginazione, l'incapacità di narrare, alla luce dell'esperienza di B., si rivela più semplicemente aridità di cuore, insensibilità, mancanza d'amore indispensabile per condividere e rivivere gioie, dolori e sofferenze altrui. Al contrario, tutto ciò di cui B. aveva bisogno per cominciare era semplicemente la vita e il mondo, giacché per lei il mondo era un enorme geroglifico dove cogliervi eventi, storie, circostanze che aspettavano la voce del narratore. E quando poi l'amore si trasformò in passione per Denys Finch-Hatton, il compagno de *La mia Africa*, allora "tutte le cose si misero a cantare la loro verità", divennero parlanti, "come sono parlanti le piantagioni di caffè quando, ai primi acquazzoni, tutte stillanti si coprono di fiori". E B., che durante la di lui assenza, di storie ne aveva preparate tante ("*je me les raconte et reraconte*") si sedeva sul pavimento, le gambe incrociate come Sheherazade ed iniziava a raccontare.

In questa "affabulatrice" incontriamo, appunto, il dono vero della narrazione. Quest'ultima è infatti un discorso ideografico, "identitario"; la domanda di identità postulata nel "chi sono io?" trova infatti una risposta solo nel racconto. Il concetto di identità narrativa sviluppato da Ricoeur nella sua ultima opera[17]sottolinea l'indisponibilità della persona ad essere oggettivata in categorie astratte, pena la perdita della sua singolarità ed unicità che sono invece salvaguardate nel racconto. Quando noi oggettiviamo ci riferiamo solo al che cosa della persona, prendiamo in esame le sue qualità, i suoi caratteri fisici, psichici, il suo ruolo sociale, ecc., ma omettiamo di considerare sempre chi essa sia veramente. Nell'equivoco frequente tra il *chi* ed il *che cosa* delle persone si opera la riduzione del personale all'impersonale e, per suo tramite, si avalla una cultura della disumanizzazione.

Di contro a questa prassi epistemologica, sempre più diffusa oggi in pedagogia ed educazione per un malinteso concetto di scientificità portato a mutuare paradigmi e metodi dalla scienza empirica, si oppone la prassi del narrare, il racconto come discorso ideografico, foriero di un'altra intelligibilità: quella narrativa.[18]

[17] Cf RICOEUR P., *Sé come un altro*, Milano, Jaca Book 1993.

[18] Sul concetto di intelligibilità narrativa cf RICOEUR, *Tempo e racconto* 1, Milano, Jaca Book 1991, 57ss.

Ma stabilite le virtù del racconto, resta da spiegare perché esso sia da considerare nei termini di dono e, soprattutto, perché sembri prospettarsi come elargizione più femminile che maschile. È questo il passaggio in cui dobbiamo dimostrare come, attraverso la pratica narrativa, alla donna si confermino risorse peculiari per un contributo ad un'umanizzazione della cultura.

Per quanto riguarda il primo punto, questo fa riferimento al racconto che muove da un'esigenza di identità che è di ognuno di noi e che viene sollevata dalla frammentarietà, contraddittorietà o, più semplicemente, temporalità dell'esperienza, il più potente destabilizzatore di ogni permanenza. In secondo luogo, giova richiamare la situazione di impotenza in cui ci dibattiamo a soddisfare autonomamente questo bisogno e la necessità di interpellare l'altro. Qui è opportuno ricordare il movimento speculare, definito da Ricoeur, stigmatizzato fin dal titolo del suo ultimo saggio *Sé come altro*, già citato, ad indicare il processo di formazione di identità che chiama in causa l'altro. Per sapere chi siamo abbiamo bisogno di riconoscerci in un altro, non solo perché nelle reazioni altrui possiamo indovinare per analogia che anche noi siamo, ma anche perché l'altro si trova nella condizione di dire quali noi ci riveliamo alla vista e, per questo, può regalarci il racconto della nostra identità.

Quanto alla generosità femminile del narrare, essa va riferita, per un verso, al senso pratico della donna prima evocato, cioè la sua maggiore vicinanza alla vita, il gusto del particolare, il suo, per così dire, *minimalismo logico massimamente esistenziale*, la sua saggezza pratica garante contro il rischio delle astrazioni, le generalizzazioni esorbitanti, per poter così attingere ad una conoscenza più fedele alla realtà. Di qui, la vocazione al racconto; di qui, come per A., il privilegio assegnato alla politica, al sapere prassico piuttosto che alla filosofia. Dall'altro, vi è il dato ontologico dell'identità femminile, che è identità incarnata, sessuata, segnata dall'evento della nascita, votata ad affermare e a confermare la vita anche attraverso la mediazione di un racconto. Il dono del racconto è, nella donna, il dono di una seconda nascita, di un'identità che vuole essere la rappresentazione dell'unicità che noi siamo, conservata e coltivata nell'unità di una storia.

Nel bambino che si abbandona fiducioso al racconto della madre, nell'amante che cerca conferma nelle parole dell'amata: ognuno di noi cerca nella donna la sua storia, vuole e ricerca il suo racconto. Quando il rapporto umano non è freddo, distaccato, ma compartecipe, in un crescendo che va dalla solidarietà all'affetto, all'amore, di frequente è caratterizzato

da una spontanea reciprocità narrativa. Ma in nessun'altra condizione come nell'intimità che si realizza tra madre e figlio o tra amanti, il rapporto d'amore si sviluppa nel dono del racconto, perché in nessun'altra situazione noi ci esponiamo, ci riveliamo quali effettivamente siamo, come nell'amore. Ivi mettiamo a nudo noi stessi, vogliamo essere considerati, accettati, amati non per quello che abbiamo o che rappresentiamo, ma per quello che siamo nella nostra unicità e, subito dopo, chiediamo conferma in un racconto. Perciò ogni donna, alla maniera della baronessa Blixen o della fanciulla araba Sheherazade, si scopre di essere "*conteuse*": per intrattenere gli amici, le persone amate ogni donna impara, impariamo a preparare le nostre storie, perché nulla ha il potere di sedurre e appagare il nostro desiderio di essere come il racconto di una storia. "C'è una storia per me?": la richiesta di Denys Finch-Hatton, compagno di B., non è dissimile dal "Che cosa mi racconti?", detto da un amico. In entrambi i casi si esprime lo stesso bisogno di significato, di riconoscimento, di riconciliazione con se stessi ed il mondo. "Tutti i dolori – dice B. – diventano sopportabili se li si inserisce in una storia o si racconta una storia su di essi". Aggiungiamo: tutte le vite diventano importanti, sono degne di essere vissute se acquistano forma nell'intreccio di un racconto. La considerazione della nostra unicità, resa attraverso l'intrigo unitario di una storia, diventa conferma della natalità, rievocazione dell'inizio, dell'evento della nascita, del momento in cui siamo stati affermati all'esistenza come esseri unici. Al fondo, nel bisogno di storie, nel desiderio di essere raccontati, come la psicanalisi non ha mancato di sottolineare, vi è la nostalgia dell'accoglienza materna, la ricerca di una comprensione che avvalori ora come allora il nostro essere unici; che si traduca in una totale accettazione di noi, senza comparazioni, senza pregiudizi o giudizi, senza riserve, così come avviene in un racconto. È con la narrazione che la madre placa l'angoscia e lo smarrimento; e con un racconto restituisce identità, riconoscimento nonostante il tempo trascorso: lo stereotipo "sei sempre il mio bambino" è la formula rassicurante del riconoscimento materno che è l'equivalente del "per me sei l'unico, ti amo nonostante i tuoi difetti" che la madre volge all'amato.

Se tutto questo è vero, è possibile concludere dando pieno riconoscimento al racconto, non solo perché esso costituisce una memoria di umanità, una trasmissione di esperienza convertita in saggezza di vita, ma anche perché la narrazione esercita, come crediamo di aver dimostrato, la funzione educativa del riconoscimento, dell'attribuzione e conferma di identità, costituisce uno dei più potenti veicoli di umanizzazione. È allora

significativo che il filosofo americano R. Rorty,[19] ipotizzando una situazione catastrofica in cui si fosse chiamati a decidere che cosa salvare della civiltà occidentale, afferma senza tentennamenti: la letteratura piuttosto che la filosofia, proprio a motivo della forza umanizzante della prima, che Calvino ebbe mirabilmente a sintetizzare nel carattere della "leggerezza",[20] stigmate di quella "arte del romanzo" di cui parla Kundera,[21] come "spirito di *humour*", che è spirito di saggezza, di tolleranza, di profonda umanità, anima femminile materna del racconto.

Eppure, affermava W. Benjamin, «l'arte di narrare si avvia al tramonto. Capita sempre più di rado d'incontrare persone che sappiano raccontare qualcosa come si deve: e l'imbarazzo si diffonde sempre più spesso quando, in una compagnia, c'è chi esprime il desiderio di sentire raccontare una storia. È come se fossimo privati di una facoltà che sembrava inalienabile, la più certa e sicura di tutte: la capacità di scambiare esperienze».[22] Nell'analisi di Benjamin la causa della "rarefazione narrativa" è attribuita all'informazione e alla sua diffusione rapida, alla sua precisione che non lascia margine all'immaginazione. Il che ha indubbiamente una sua verità. Oggi, considerati gli strumenti di comunicazione in nostro possesso, le informazioni ci pervengono in tempo reale, viene sottratto spazio non solo all'immaginazione, ma anche alla necessità del narrare. Oggi non sentiamo più il bisogno di ritrovarci, come facevano le generazioni passate, per il *filò* veneto, nel tepore delle stalle trasformate quasi d'incanto in teatro in cui, ogni sera, entrava in scena, con la comunità, anche il palpitare della vita. Questa abitudine, questo *ethos* popolare che solo in casi eccezionali si colorava di sfumature politiche, era il prolungamento di un costume domestico familiare, una forma di apprendimento, una sorta di apprendistato del vivere che, cessata la fase delle storie materne, continuava nel racconto comunitario serale dei casi della vita, una sorta di educazione permanente dei poveri, di mutuo soccorso, di scambievole dono nella reciproca narrazione.

Ma se hanno un fondamento le nostre riflessioni, si può affermare, come fa Benjamin, che la tecnologia massmediologica sia la causa della disaffezione del narrare? Dipende essa veramente solo dal fatto che il nostro incontro serale avviene unicamente con un interlocutore uguale per

[19] Cf RORTY R., *Filosofi e romanzieri*, in *Lettera Internazionale* (1991) 27.
[20] Cf CALVINO I., *Lezioni americane*, Torino, Einaudi 1988.
[21] Cf KUNDERA M., *L'arte del romanzo*, Milano, Adelphi 1988.
[22] BENJAMIN W., *Angelus Novus*, Torino, Einaudi 1962, 247.

tutti: il televisore? E che per questo tendiamo ad isolarci dalla comunità? Certo, qui può trovare una risposta la narrazione come veicolo informativo, ma che dire dell'altra esigenza del narrare, di quel bisogno del racconto che proviene da quel sé narrabile che ognuno di noi è? Qui non c'è sofisticazione tecnologica che possa surrogare quanto noi cerchiamo nelle parole dell'altro: non solo per *come* dicono, ma anche per *che cosa* dicono, che deve essere racconto unico, a soggetto, senza rigidità strutturali, che deve poter dar corpo non ad *una* storia, ma alla *nostra* storia e, attraverso di essa, mettere in luce la nostra identità personale.

Per questo tipo di racconto, reso in modo emblematico da B., non vi è innovazione tecnologica che possa essere giustificativa della sua assenza, se non una mutazione di civiltà così profonda da diventare quello che, nelle parole del pedagogista Acone, è denunciato nei termini di declino della tradizione umanistica in Occidente.[23] Rispetto a questa analisi, che non è futurologia, perché noi già ne denunciamo i sintomi preoccupanti, la replica in controtendenza passa attraverso la via dell'educazione. A partire dalla donna?

Credo, a questo proposito, che agli ideatori di questo Convegno debba essere riconosciuto il merito di essersi posta la questione non in maniera generica, ma col preciso intento di porre le premesse per un'azione in positivo, in vista di un recupero del senso della vita attraverso l'umanizzazione della cultura. Ogni azione progettuale all'interno di realtà complesse come la nostra richiede un approccio sistemico, una visione strategica in cui ogni componente sia valorizzata nella sua specificità per poter contribuire alla realizzazione del disegno preposto. Ciò vale anche per la progettualità educativa che oggi, se vuole poter incidere, non può sottrarsi al compito di una giusta valorizzazione della specificità femminile, a partire da quell'unicità differente che ogni donna è rispetto ad un uomo. L'umanizzazione della cultura deve iniziare di qui per poi procedere verso ulteriori traguardi che dipendono anche dalla salvaguardia e valorizzazione della donna.

È per questo motivo che, in sede di conclusione di questa disanima di alcuni significativi contributi antropologici al femminile, vorrei richiamare un ulteriore elemento di riflessione che ho ricavato in un'altra autrice donna: Maria Zambrano.

[23] Cf ACONE G., *Declino dell'educazione e tramonto d'epoca*, Brescia, La Scuola 1994.

3. Maria Zambrano e la cultura dell'anima

Certamente meno nota di Hannah Arendt, anche perché gran parte delle sue opere non sono ancora disponibili in traduzione, la Zambrano [d'ora in poi Z.] ha il merito, per quanto andiamo qui sostenendo, di ricondurre, alla sua radice antropologica, la possibilità del contributo femminile alla questione dell'umanesimo. Nelle sue riflessioni tocchiamo con mano quanto fin qui abbiamo cercato di sostenere. La salvaguardia dell'umano, tradizione dell'umanesimo occidentale, meta principale della pedagogia e dell'educazione, non è di fatto garantita nel superamento di una concezione individualistico-astratta dell'uomo per una personalistica; neppure da un personalismo che, nei termini di Marcel, cerca di realizzare un "ispessimento esistenziale" misurandosi con il tempo e la storia. Ciò che a queste posizioni fa ancora difetto è la considerazione della pluralità del mondo di cui ha parlato A., sottolineando il fatto che non l'uomo, ma gli uomini abitano la Terra.[24] Questa pluralità, che porta sottesa l'unicità, la simmetria e la differenza degli esseri umani deve anche riconoscere la differenza del femminile dal maschile. È sorprendente che una teoria della persona impegnata sul fronte di uno sviluppo integrale dell'essere umano, a partire dall'integrazione psico-fisica, trascuri di considerare l'identità personale, che inizia dal corpo, come sessuata. La stessa sorpresa si avverte in Z. nei confronti del suo maestro Ortega Y Gasset. La filosofia della vita di Ortega[25] pecca della stessa omissione che A. imputava ad Heidegger. Come quest'ultimo trattando dell'esserci si perde nelle astrazioni di un concetto che non trova rispondenza nella pluralità degli uomini,[26] così Z. ravvisa i limiti della ragione vitale di Ortega nella sua unidirezionalità. La ragione che vuole essere orientativa, proporsi come cammino, "alveo per la vita", in realtà si fa carico solo di una parte dell'umanità e ne trascura un'altra. In breve: è ragione dello spirito, del "*nous*" e non dell'anima.[27] Per questo anche la ragione vitale di Ortega incorre nell'equilibrio di un metodo «*descalificador e desubjetivador*».[28]

[24] Cf ARENDT, *Vita activa* 4.

[25] Cf ORTEGA Y GASSET J., *Aurora della ragione storica*, Milano, Sugarco 1994, 34 ss.

[26] Cf ARENDT, *La vita della mente* 488 ss.

[27] Cf ZAMBRANO M., *Verso un sapere dell'anima*, Milano, Cortina editore 1997, 18.

[28] *Ivi* 20.

Alla ragione vitale, Z. affianca la ragione poetica, la conoscenza ispirata alla poesia ed alla mistica che inizia dall'amore. Essa implica «uno stile di vedere la vita e quindi di viverla in modo da star piantato nell'esistenza, una modalità di conoscenza svincolata dalla volontà e da ogni violenza più o meno precorritrice della sete di potere, un modo di stare nel mondo ammirati, senza pretendere di ridurlo a niente».[29] Ragione poetica e cultura dell'anima non come alternativa, ma completamento, un tassello mancante all'edificio costruito da Ortega con la «ragione vitale». «Dato che l'anima non è l'unica realtà dell'uomo, il sapere che la riguarda deve essere inserito in un sapere più ampio e radicale, come la navata di un edificio deve essere sostenuta dalla meccanica dell'intero edificio».[30] Il sapere più ampio non può essere un sapere qualunque, deve essere al contrario disposto ad accogliere «il delicato sapere intorno all'anima».[31] In breve, una filosofia della vita o, se si preferisce, dell'esistenza, nel senso unico e singolare con cui ne parla il personalismo, a partire cioè da una visione integrata ed integrale della persona, come appunto, nelle parole di Z., «un'idea dell'uomo nella sua integrità e un'idea della ragione ugualmente nella sua integrità», «una ragione della vita intera dell'uomo».[32] Insomma, una ragione estesa anche all'anima, che lambisca quel confine, quel "frammento di cosmo", tra la natura e Dio che la filosofia moderna ha trascurato o che ha creduto di poter delegare alla psicologia.

Ma in che cosa consiste l'anima e il suo sapere? Essa rappresenta quel sentire, quel legame più intimo con l'universo che precede ed illumina la stessa attività intellettuale. Questa sensibilità originaria viene assegnata da Z. più alla donna che all'uomo, non perché quest'ultimo ne sia privo, ma perché più portato ad eluderla, a scavalcarla proiettandosi in un'altra dimensione, quella dell'"*animus*" cioè dell'intelletto e della volontà, del "*nous*".[33] Esclusa per lungo tempo dalla partecipazione alla cultura, dall'esercizio delle attività intellettuali, più vicina alla vita, la donna si è fatta portatrice di una cultura dell'anima che oggi corre il rischio di essere abbandonata per un equivoco concetto di emancipazione femminile tendenzialmente proiettato in modelli maschili. Al contrario, quella dell'anima,

[29] *Ivi* 21.
[30] *Ivi* 18.
[31] *L. cit.*
[32] *Ivi* 19.
[33] Cf ZAMBRANO, *All'ombra* 112.

non come formula alternativa, ma come componente integrativa, può rappresentare l'apporto specifico delle donne all'umanizzazione della cultura oggi. La conoscenza della vita, la ragione vitale, deve prospettare una razionalità arricchita anche dell'anima, la conquista di un "*nous*" illuminato anche dal sentimento e, perciò, più flessibile, più disponibile ad accogliere le diverse articolazioni della vita. Il sapere dell'anima è visione del cuore. La sua impostazione deriva da Pascal, «il Pascal – afferma Z. – della frase ripetuta ed abusata fino a farle dire il contrario: ci sono ragioni del cuore che la ragione non conosce».[34] Si trova anche in Spinoza, oppure in Max Scheler, che reclama «un ordine del cuore, un ordine dell'anima che il razionalismo, più che la ragione, ignora».[35] Ed il cuore viene definito da Z. come «spazio interiore», «spazio vitale», luogo in cui albergano i sentimenti, in cui la sensibilità si ricompone in un ordine. Si può essere sensibili e non possedere cuore, si può essere capaci di sentire, ma incapaci di slancio, di generosità proprio perché si possono «possedere viscere e non possedere cuore».[36] Il cuore invece rappresenta quell'evoluzione della sensibilità originaria in interiorità aperta, una sorta di *passività attiva*. Il cuore è frutto di educazione, è interiorità che si forma nella persona quanto più essa si apre all'altro. Essere una persona di cuore significa dimostrare quella sensibilità che si fa accoglienza e si tramuta in azione. Per questo, virtù femminile è sempre stata considerata la pazienza, non nel senso banale del semplice sopportare, ma indice di quella sensibilità attiva che si fa capacità di contenimento e comprensione dell'altro.

[34] ID., *Verso un sapere* 14.
[35] *L. cit*.
[36] *Ivi* 49.

Conclusione

La donna è più visceralmente legata alla vita, più corporalmente connotata nella sua identità, più segnata dalla natalità, che si prolunga nell'esercizio simbolico di dare l'accreditamento e la conferma della vita sempre e comunque, senza alcun giudizio, senza alcuna distinzione, senza alcuna discriminazione: il messaggio vitale che proviene dalle donne è per eccellenza un contributo all'umanizzazione della cultura.

È l'essere attivi nel pensiero e nell'azione, pensare ciò che si fa, valorizzare nell'esistenza umana ciò che è vivo e che si manifesta come nuovo, che trova la sua ragion d'essere nella responsabilità umana e che, in quanto tale, vuole essere riconosciuta, detta e raccontato da altri. Questo appare l'approccio femminile alla vita, il contributo alla sua qualificazione umana. Come crediamo di aver dimostrato, la vocazione umanizzante è inscritta nella sua stessa natura, nella disposizione a donare agli altri non solo la vita fisiologica, ma anche quella esistenziale. Quello della vita e quello del racconto rispondono alla medesima etica altruistica, provengono da quella dimensione che rappresenta uno stadio della realizzazione di sé, in cui la maturità personale si rivela nella disponibilità verso gli altri, nella solidarietà, nella capacità di comunicare e di donare.

Vi è un "*ordo amoris*", nella visione di S. Agostino,[37] che va dall'"*appetitus*" alla "*caritas*", dal desiderio di possedere a quello di donare, dalla passione all'amore donativo.[38] La progressione che caratterizza la nostra formazione umana ci porta a scoprire i diversi livelli di verità, i diversi sensi dell'essere vero di cui parla Jaspers, lungo i quali quanto più si avanza, tanto più cresce la capacità di comunicare e di dare. L'umanizzazione della cultura è garantita per questa via, tanto per la donna quanto per l'uomo. La scoperta della natalità, l'effetto ingravidante dell'amore, il suo esito generativo in senso reale e figurato, nascono da un percorso intrapreso e da un traguardo di maturità. Ed allora il vuoto di vocazione che sembra colpire i giovani di oggi, anche le giovani, è soprattutto un vuoto d'educazione. Bisogna partire da lì, bisogna iniziare dall'educazione perché per ogni donna, come Karen Blixen, le cose tornino a parlare e brillare, come le piantagioni di caffè luccicanti sotto le gocce della rugiada mattutina.

[37] Cf AGOSTINO, *Amore assoluto e terza navigazione*; cf anche RODEI R., *Ordo amoris*, Bologna, Il Mulino 1991.

[38] Cf REALE G., *Saggezza antica*, Milano, Cortina Editore 1995, 137ss.

I motivi emersi da questa disanima di voci femminili, interpreti di aspetti della vita trascurati dalla cultura prevalente, possono, a ragione, rappresentare altrettanti criteri ispiratori di un'educazione della donna, con lo scopo precipuo di contribuire ad una umanizzazione della cultura nella nostra epoca.

In sintesi:

1. l'educazione della donna oggi non può non partire da quel sapere della vita che è sapere dell'esistenza personale, nel rispetto della pluralità e della differenza del femminile dal maschile;
2. una teoria pedagogica oggi deve basarsi su un'antropologia dell'educazione portatrice di un concetto di educabilità umana, arricchito anche delle dimensioni esistenziali testimoniate dal modo femminile di interpretare la vita;
3. l'identità femminile, ontologicamente connotata dalla categoria di natalità, prospetta l'educazione della donna nel senso di un'autonomia sviluppata in direzione della responsabilità;
4. la responsabilità, nel senso di A. del pensare ciò che si fa, appare il più importante veicolo di contrasto dell'omologazione ed oggettivazione tecnica disumanizzante presenti nella cultura contemporanea in vista della riaffermazione della tradizione umanistica occidentale;
5. senso della responsabilità e progettazione esistenziale appaiono le vie per garantire le condizioni della vita umana nella nostra epoca. Queste, nel caso della donna, devono privilegiare un intelligente equilibrio dei diversi spazi vitali: in particolare, la difesa del privato e l'affermazione della sfera politica della solidarietà;
6. da ultimo, la donna deve evitare l'equivoco di interpretare la propria realizzazione come estraneazione da se stessa. Essa, pur non trascurando di essere attiva interlocutrice culturale dell'uomo, deve salvaguardare il suo *background* che abbiamo definito nei termini di cultura dell'anima e della narrazione, perché queste due modalità possano rappresentare i più fecondi integratori di un'interpretazione della vita che invoca maggior umanità.

CRISTIANI IMPEGNATI NELL'EDUCAZIONE IN UNA SOCIETÀ POSTCRISTIANA

Jacques SCHEPENS*

Introduzione

Il secondo nucleo del Convegno tocca il tema della preventività educativa. Più specificamente si tratta di riscoprire, nell'ottica cristiana, il significato dell'educare oggi. Le strade per adempiere questo compito sono molteplici. Prima di sviluppare la tematica stessa, la scelta va motivata e spiegata.

La presente relazione non mira a formulare una "teologia dell'educazione", né a fondare teoricamente l'educazione o la pedagogia sulla fede cristiana. Basta sottolineare che nella cultura di oggi l'educazione è considerata soprattutto come un compito secolare e autonomo, condiviso con educatori e educatrici che non necessariamente si confessano cristiani. La fede cristiana offre indubbiamente un senso profondo a questo compito, ma lascia anche ai cristiani una scelta differenziata e aperta per realizzarlo, a condizione che l'educazione sia realmente basata su un umanesimo

* Sacerdote Salesiano, di nazionalità belga.

Dottore in Teologia, Licenziato in Filosofia, Diplomato in Scienze dell'Educazione.

Dal 1987 docente invitato presso l'Università Pontificia Salesiana di Roma.

Dal 1989 Ordinario di *Teologia Pastorale* presso la Facoltà Teologica della Philosophisch-Theologische Hochschule di Benediktbeuern (Baviera); Direttore dell'"Institut für Religionspädagogik" della stessa Facoltà.

Docente di AGORA: Istituto per lo studio del Cristianesimo e della filosofia (Lovanio); docente di *Pastorale Giovanile* al Seminario Maggiore di Mechelen (Malines), all'Istituto "Gaudium et Spes" (Università Cattolica di Lille, Francia) e all'Istituto Superiore di Scienze Religiose di Bruxelles.

Ha pubblicato numerosi saggi nel campo della Teologia Pastorale, delle Scienze dell'Educazione e degli studi Salesiani.

aperto, fondato su Gesù Cristo. La storia dell'educazione cristiana e dei cristiani documenta sufficientemente la pluralità delle scelte, diversificate secondo il tempi, i luoghi, le culture e le persone. Nella presente relazione il discorso viene orientato piuttosto sulla situazione concreta della realtà educativa di oggi, per offrire un quadro che permetta di specificare alcune dimensioni ritenute importanti per l'impegno dei cristiani nell'educazione, sia in istituzioni o strutture denominate "cristiane", sia fuori di esse. La sensibilità educativa propria della tradizione salesiana sarà tenuta presente, senza implicarla esplicitamente nell'esposizione.

Una preoccupazione costante pervade l'intera storia: l'educazione impartita dai cristiani è motivata dalla fede nel Dio di Gesù Cristo e tende a orientare possibilmente nei suoi destinatari il significato della loro vita e del loro impegno verso il Messaggio cristiano. Ma la fede che riconosce il mistero della creazione e dell'incarnazione tocca necessariamente le diverse dimensioni secolari del processo educativo. Sistemi e istituzioni educative di origine cristiana hanno potuto coabitare per secoli con la teologia, la Chiesa e la società. Per diversi motivi questa coabitazione pacifica oggi è problematica, tanto a livello teorico quanto a quello pratico. Subìta in certi contesti come una forma di paternalismo, l'offerta educativa cristiana è diventata a poco a poco oggetto di critiche a volte giustificate, a volte esagerate. L'emancipazione è sfociata in teorie educative "laiche" e, a livello pratico e organizzativo, nel potere dello Stato che ha inteso la responsabilità in campo educativo secondo diverse modalità. L'emancipazione delle istituzioni educative dalla Chiesa e il loro ricupero da parte dello Stato ha però condotto ad altre problematiche. Per ragioni diverse la neutralità educativa, voluta e difesa dallo Stato, si è mostrata sempre meno in grado di dare risposte adeguate al problema della crisi di senso, onnipresente nella società occidentale. Per un certo verso la causa di questa situazione sembra da ricercare nell'impostazione ideologica dell'istruzione e dell'educazione, tipica dello Stato moderno. Riguardo alla liberazione di diversi settori della vita sociale dalla tutela della Chiesa, gli Stati cercarono di garantire forze sempre più pluralistiche e differenziate su una base secolarizzata. In un primo momento l'emancipazione, assoluta o relativa, dell'educazione e delle sue istituzioni dal contesto teologico e ecclesiale risultò un guadagno a livelli diversi. In un momento ulteriore essa si dimostrò sempre più incapace di affrontare i problemi legati alla crisi generalizzata di senso, resa palese specialmente dai problemi di identità di molti giovani e adulti e dal dibattito sui valori fondamentali che rendono significativa la vita umana. Invece di aiutare i giovani a cre-

scere nella loro autentica autonomia, orientata verso il bene personale e comune, attraverso un'educazione specifica e aperta allo stesso momento, tutti quelli che volevano scopi educativi cosiddetti ideologicamente neutrali, ma di fatto camuffati o unilaterali, hanno abusato dell'educazione pubblica. Tale processo ha condotto l'educazione a una crisi profonda. Gli scopi, i metodi e i contenuti sono diventati talmente pluralistici, contraddittori e instabili che la pedagogia non sembra più in grado di chiarire il significato e il carattere vincolante delle sue affermazioni.[1]

L'educazione che giustifica i suoi obiettivi in tale maniera è sempre meno in grado di controllare la crisi di senso della società attuale, perché da se stessa è incapace di chiarire le condizioni e di perseguire chiaramente scopi mai neutrali. Un'educazione che prende cura soltanto dell'"oggettività", nel senso della misurabilità quantitativa e della neutralità, non è capace di definire concetti pedagogici vincolanti e così non può offrire un contributo per il superamento della crisi di senso. Oggi si vede meglio di prima che la formazione di personalità sicure di sé e capaci di affrontare le rapide trasformazioni sociali e ideologiche dipende molto da una chiara scelta a livello dei valori e del significato della vita. Oggi si vogliono persone capaci di affrontare positivamente il pluralismo di valori e la perdita di senso che ad esso è legato. Sembrano richieste sempre più persone che siano in grado di dare un contributo effettivo al superamento della crisi di senso anche nella realtà educativa. A questo compito possono contribuire tutte le pedagogie non-neutrali, partendo da una propria convinzione giustificata e allo stesso momento aperta ad altre posizioni. Le considerazioni che seguono vogliono offrire un quadro di riflessione, nel senso che partono da un'opzione concreta che permette di unificare la dimensione "secolare", comune a tutti, e quella specificamente cristiana dell'educazione, partendo da un umanesimo da inventare in ogni tempo e che sia aperto al Dio di Gesù Cristo con il suo messaggio specifico.

1. L'individualizzazione psicoemozionale dell'adolescente

[1] Per ulteriori considerazioni su questa tematica cf MOLINSKI W., *Weltliche Erziehung als Glaubensauftrag*, in *Politische Studien* 37 (1986) 177-194; ID., *Gibt es Ansprüche an das pädagogische Handeln?*, in DIKOW J., *Vom Ethos des Lehrers*, Münster 1985, 5-19.

Ogni educazione autentica deve partire dalla situazione in cui si trova il giovane. Questo vale anche per l'educazione impartita dai cristiani e fatta nello spirito cristiano. Applicando questo principio al tema presente, si osserva nell'età adolescenziale un processo che porta il giovane alla sua autonomia. Numerosi sono i termini che esprimono lo scopo da raggiungere ("autonomia", "maturità", "indipendenza", "identità" (personale), "individualità", "individuazione"...) e il processo che vi conduce ("maturazione", "sviluppo", "emancipazione", "crescita"...). In sé questi termini non sono neutri; ogni termine è legato a precomprensioni e teorie che andrebbero chiarite dal punto di vista epistemologico. Non essendo questo lo scopo del presente contributo, basta richiamare semplicemente che, sotto l'influsso della sociologia, soprattutto tedesca, oggi spicca soprattutto il termine "individualizzazione".[2] Tanto il concetto stesso quanto i suoi contenuti hanno una lunga storia. Nel contesto attuale il termine è diventato una parola-chiave per significare il processo di "modernizzazione" (*Modernisierung*) che caratterizza la società. Secondo U. Beck i tratti caratteristici delle diverse forme di socializzazione sono: l'isolamento da legami sociali (*Freisetzungsdimension*),[3] la perdita di certezze tradizionali (*Entzauberungsdimension*;[4] *Enttraditionalisierung*)[5] e una nuova reintegrazione sociale (*Kontroll-*, *Reintegrationsdimension*).[6] L'individualizzazione della società moderna si distingue dalle sue forme storiche per il suo carattere massiccio, ampio, radicale e sistematico. Il teorema dell'individualizzazione è usato soprattutto per riferire il nuovo contesto sociale oggettivo in cui l'uomo sembra meno esposto a forme prefisse nel raggiungere la sua individualità, pur essendo allo stesso tempo interpellato a decisioni più personali. È questo il quadro in cui i giovani possono raggiungere l'identità personale, alla quale l'educazione deve

[2] Cf soprattutto gli scritti di BECK U., *Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne*, Frankfurt a. M. 1986; BECK U. - BECK-GERNSHEIM E., *Das ganz normale Chaos der Liebe*, Frankfurt a. M. 1990.

[3] *Herauslösung aus historisch vorgegebenen Sozialformen und-bindungen im Sinne traditionaler Herrschafts- und Versorgungszusammenhänge*, in BECK, *Risikogesellschaft* 206.

[4] *Verlust von traditionalen Sicherheiten im Hinblick auf Handlungswissen, Glauben und leitende Normen*, in *ivi* 206.

[5] Termine quasi sinonimo di *Entzauberung* usato, ad esempio, da NUNNER-WINKLER G., *Entwicklungslogik und Wertwandel*, in LUTHE - H. MEULEMANN H.O. (ed.), *Wertwandel. Faktum oder Fiktion*, Frankfurt a. M. 1988, 239.

[6] *Eine neue Art der sozialen Einbindung*, in BECK, *Risikogesellschaft* 206.

dare il suo contributo.[7]

In certi contesti il termine "individualizzazione" prende una connotazione negativa. In se stessa l'espressione non è legata a un atteggiamento egoistico. Di natura descrittiva, il termine non esclude di per sé un significato positivo. L'individualità personale comporta necessariamente una sana stima di se stesso, indispensabile alla formazione di una personalità capace di attualizzare la sua unicità contro l'oppressione che proviene dal mercato del lavoro e le costrizioni degli standards dell'esistenza consumistica (*Konsumexistenz*).[8] L'individualità etica e religiosa che accompagna l'individualizzazione, include la necessaria capacità di relazionarsi con altri e di impegnarsi per valori e progetti sociali nell'immediata vicinanza, come nelle strutture socio-politiche più larghe.[9]

1.1. *L'età adolescenziale*

La prima forma di individualizzazione psicologica tocca l'aspetto emozionale della vita del giovane. L'emancipazione ad esso collegata si realizza lentamente in tappe, a volte tortuose, che coprono anni successivi. Durante questo processo i giovani sentono il bisogno di affrancarsi dalla tutela dei genitori e si liberano dalla "protezione originaria" in cui hanno, nel migliore dei casi, vissuto finora. Progressivamente subiscono questa sicurezza come soffocamento. Per poter diventare se stessi sentono il bisogno di "muoversi" e di "uscire", anche letteralmente, dal nido e dalla rete sociale (famiglia, quartiere, vicinato) in cui avevano trovato sicurezza, protezione e orientamento. Sempre accompagnata da tensioni e sofferenze, questa emancipazione deve condurre all'identità psicoemozionale. Si tratta di una "seconda nascita", più radicale della prima. La nota psichiatra francese F. Dolto ha descritto la radicalità di questo evento con l'immagine dei «gamberi che perdono il loro guscio».[10] I giovani in que-

[7] Beck sembra far oscillare il termine "individualizzazione" tra significato sociologico e psicologico. Cf BLEISTEIN R., *Individualisierung und Identität*, in *Stimmen der Zeit* n. 210 (1992) 665; più ampia informazione sulla terminologia in NUNNER-WINCKLER G., *Identität und Individualität*, in *Soziale Welt* 36 (1985) 466-482.

[8] Cf BECK, *Risikogesellschaft* 211.

[9] Per le idee fondamentali che seguono, cf soprattutto BURGGRAEVE R., *Christelijke waardenopvoeding drie-dimensioneel: emotionaliteit, rationaliteit en zingeving*, in *Collationes* 24 (1994) 227-257.

[10] DOLTO F., *Adolescenza. Esperienze e proposte per un nuovo dialogo con i gio-*

sto periodo sono spesso estremamente vulnerabili perché hanno perso il rivestimento che li difende.

1.2. *Il carattere ambivalente dell'individualizzazione*

I benefici del processo

L'autonomia psicoemozionale permette anzitutto di sviluppare una vita personale di affetti e di sentimenti. Ormai i giovani non sono più costretti a "sentire" su misura dei loro genitori, attorno ai quali si "satellizzavano",[11] o di altri adulti. Al contrario, a poco a poco, sono in grado di sviluppare nuovi registri emozionali nei confronti di se stessi e di altri. Cresce anche un nuovo vissuto del proprio corpo, scoperto e sperimentato attraverso l'immagine visuale dell'apparenza, soprattutto nel modo di vestirsi e di presentarsi (il cosiddetto *look*).

La nuova esplorazione di sé conduce allo sviluppo di nuovi sentimenti nei confronti di ambedue i sessi. Incuriositi dalla vita emozionale dei coetanei, essi vogliono attirare e affascinare. La nuova esperienza li spinge a cercare nuovi rapporti con altri e a scambiare emozioni a diversi livelli, per imparare dal vissuto dei coetanei il modo di sviluppare la vita emozionale personale.

I rischi del processo

Il rovescio della medaglia si rivela, tra l'altro, nell'esperienza, a volte dura, della solitudine. Ritirato su se stesso, il giovane perde i suoi punti di appoggio e di orientamento. Non è eccezionale anche lo sradicamento e la situazione di caos. Esperienze più o meno intense con forme di contatto e rapporti di ogni sorta, avventure soprattutto a livello dell'intimità sessuale, gettano i giovani in un vortice di esperienze emozionali contraddittorie in modo che perdono totalmente l'equilibrio. F. Dolto qualifica questo caos come "il complesso" del gambero. Finché il gambero, che ha perso prima l'antico guscio, non abbia secreto un nuovo rivestimento che lo difenda, sarà molto vulnerabile. Altrettanto vale per molti giovani in questa fase della vita.

vani tra 10 e 16 anni, Milano, S. Benvenuto 1990, 9.

[11] L'immagine è presa da AUSUBEL D.P., *Ego development and the personality disorders*, New York 1952, 132.

Nel contesto odierno la vulnerabilità giovanile è spesso sfruttata e manipolata, anche da parte degli adulti. Le forme sono note: abuso affettivo e sessuale; non meno minaccianti sono le diverse forme di sfruttamento psico-sociale e il pervertimento da parte del settore del divertimento: dalle bevande alcoliche e tabacco ai giochi d'azzardo. Anche la realtà economica non smette di sedurre i giovani attraverso tendenze sempre nuove e artificialmente spinte nel mondo della moda, della musica, del film, del video, dei gadgets, delle macchine, dei ciclomotori, etc.

La maturità non cresce senza rischi. Davanti a tante difficoltà il giovane è sottomesso spesso alla tentazione di darsi alla fuga; egli fugge precipitosamente "fuori di se stesso", buttandosi a capofitto in avventure dubbiose o "dentro se stesso", ritirandosi in forme di fantasia o barricandosi dietro un muro di robustezza difensiva.

1.3. *Compiti educativi*

In questi processi di cambiamento, gli educatori trovano un certo numero di compiti da prendere a cuore, anche dalla prospettiva cristiana.

Il radicamento psicoemozionale

Non è possibile un'educazione durevole senza la base di un attecchimento emozionale sufficiente. Questo si realizza soprattutto nella creazione di uno "spazio potenziale" (Winnicott), cioè di un ambiente ricco di proposte per l'autoscoperta e la ricerca della propria identità. Come ogni educazione autentica, anche quella cristiana deve in primo luogo creare un ambiente di sicurezza, un clima di cordialità, un'atmosfera di accoglienza affettiva, in cui i giovani possano sentirsi a proprio agio con se stessi e con gli altri. Nella situazione in cui hanno abbandonato "padre" e "madre", essi hanno bisogno di trovare un altro "nido sicuro", una nuova "rete" che li ripeschi quando rischiano di annegare.

Anche in vista dell'educazione morale-religiosa, gli educatori devono creare un clima di accoglienza concreta. Gli adolescenti non hanno bisogno di un amore astratto, ma della presenza concreta di persone capaci di esprimere loro, attraverso l'atmosfera generale e in forme concrete, che sono accettati. Non bastano buone intenzioni o l'amore di volontà. Il "voler" bene ai giovani è certamente cosa apprezzabile e necessaria, ma senza risultati, se i giovani non "sentono" un amore che diventa linguaggio e

segno, che sboccia in comunanza e in cordialità. I giovani devono poter "sentire" che sono accolti come sono, con la loro storia e le loro esperienze personali.

Il rapporto educativo è indubbiamente fondato sul riconoscimento dell'educando nella sua soggettività, sul «volere l'altro come soggetto» (Madinier),[12] sulla «volontà di promozione» (Nédoncelle),[13] ma deve esprimersi con la misura di un amore affettivo (Terruwe),[14] con le parole, con segni e gesti in cui l'educatore fa sentire al giovane che può esistere così come è in questa tappa della sua crescita. Questo atteggiamento crea un rapporto che ha senso in se stesso e che costituisce anche la condizione per ogni comunicazione a livello dei valori morali e del significato religioso. L'educatore che si dona interamente ai giovani, ma non riesce a far "sentire" che ciò che a lui interessa è la persona del giovane, rischia di avere pochi risultati. La prima dimensione dell'amore non è l'azione (l'effettività), ma l'attenzione alla persona come tale (l'affettività), l'incontro gratuito che "non serve" a nulla, ma che ha significato in se stesso e che dà valore a tutte le altre dimensioni della vita. In un'epoca in cui la pedagogia ricavava i suoi principi da un'ascesi volontaristica, questa dimensione era spesso trascurata e poteva persino condurre a una forma di abbandono emozionale. Il distacco dei minori dagli adulti, prodotto da certe teorie libertarie o dalle nuove condizioni di vita attuali, è fonte di non minori problemi.[15]

Il significato del "polo materno"

Il discorso in favore di un amore educativo espresso non è tuttavia senza rischi. Lo psicoanalista potrebbe scoprirvi un'apologia nascosta per il ritorno al cosiddetto "polo materno", con il rischio di una ricaduta nella fusione che solleva la necessaria distinzione e la differenza tra "madre" e

[12] «*Aimer c'est vouloir l'autre comme sujet; aimer c'est s'intéresser à ce que l'autre est dans son pour-soi, c'est s'efforcer de le constituer dans son intimité, c'est le vouloir comme liberté et principe d'initiative*» (MADINIER G., *Conscience et amour. Essai sur le "nous"*, Paris 1962, 86 e 114).

[13] NEDONCELLE M., *Vers une philosophie de l'amour*, Paris 1946, 13.

[14] Cf TERRUWE A. - BAARS C., *Loving and curing the neurotic. A new look at emotional illness*, New Rochelle 1972; ID., *Amore ed equilibrio*, Francavilla al mare 1970.

[15] Per un approfondimento psicologico dei rapporti interpersonali nell'educazione, cf BRONFENBRENNER U., *Two worlds of childhood: U.S. and U.S.S.R.*, New York 1970.

"bambino", tra educatore e gruppo, fusione con delle conseguenze nefaste di dipendenza, di mancanza di autonomia e di infantilismo. Questo pericolo non è oggi inimmaginabile.

Cosciente di questo problema D.W. Winnicott ha fatto l'apologia per una "madre buona quanto basta" (*a mother good enough*), una madre non totalmente, ma sufficientemente o relativamente buona. I termini usati dall'autore (*good-enough mothering; good enough environment*)[16] fanno intravedere che non si tratta unicamente di una qualità che la madre stessa ha in proprio, ma di un termine simbolico che si riferisce alla dimensione della presenza amorevole. L'educatore, il gruppo e il clima educativo non saranno "madri perfette". La madre perfetta accaparrerebbe il giovane emozionalmente e lo condurrebbe in un mondo illusorio, senza frustrazioni, mancanze o crisi. Un simile "stato perfetto" risponde appunto al desiderio del giovane che, liberatosi dell'abbraccio emozionale della famiglia, si trova senza vera protezione e esposto a pericoli di ogni tipo. Sebbene il giovane abbia bisogno in questo momento di una madre "supplente", questa non può mai essere l'*alter ego* della prima madre. In questo momento il giovane ha bisogno di educatori capaci di offrirgli un nuovo sentimento di sicurezza, senza essere soffocato. Gli educatori devono guardarsi bene dal pericolo di diventare persone invadenti, perché i giovani hanno bisogno di accompagnatori che sappiano tenersi a rispettosa distanza, pur essendo persone capaci di rapporti cordiali. Come ogni amore autentico, il rapporto educativo comporta sempre un amore che si trattiene (*amor sese retinens*), che preserva e custodisce l'educando, che rifiuta di legarlo a se stesso in una maniera troppo stretta, ma che lo rinvia e lo orienta verso gli altri, anzitutto i coetanei, per sviluppare con loro la sua vita emozionale e relazionale.

L'educazione consiste nella creazione di uno "spazio potenziale"[17] per giustificate forme di convivenza (scuola, associazione, tempo libero) tra coetanei, per l'iniziazione alla reciproca conoscenza e stima, per rapporti differenziati con coetanei di ambo i sessi, in cui la retrazione o la timidezza di fronte all'altro sesso siano superate e in cui il vissuto relazionale possa crescere e svilupparsi come un valore per se stesso, verso forme

[16] «... development depends on a good-enough environment, and the earlier we go back in our study of the baby, the more true it is that without good-enough mothering the early stages of development cannot take place» (WINNICOTT D.W., *Deprivation and Delinquency*, London-New York 1984, 101).

[17] Cf WINNICOTT D.W., *Play and reality*, Harmondsworth 1974; cf anche il titolo della traduzione francese: *Jeu et réalité. L'espace potentiel*, Paris 1981.

concrete di interiorità, di intimità e di impegno. Incontri adeguati offrono occasioni di relativa autonomia in cui è favorita la differenziazione della identità di genere[18] e promuovono il progresso qualitativo dei rapporti fra i giovani e l'immagine che maschi e femmine hanno di sé. In questo modo si creano condizioni per il senso del matrimonio come rapporto di vita e di amore, nonché la base di una eventuale vocazione al servizio degli altri, anche quella sacerdotale o religiosa. Qui si sviluppano anche le condizioni di qualsiasi educazione ai valori, a livello etico e religioso.

Concludendo il primo aspetto delle considerazioni, bisogna sottolineare che sarà compito educativo, soprattutto da parte dei cristiani, di offrire un contributo specifico nel demolire il muro di silenzio che separa oggi in molti casi le generazioni e nel cercare e promuovere strade di comunicazione in famiglia e fuori di essa.

2. L'individualizzazione razionale e morale dell'adolescente

Un secondo compito dell'educazione cristiana, impartita da individui o in istituzioni, tocca la dimensione della razionalità soprattutto nella sua espressione specifica di formazione etica. Reperire un complesso di valori, che deve via via diventare patrimonio delle coscienze dei giovani e permeare le loro idee e condotte, si avverte più che mai come una necessità.

2.1. *L'età adolescenziale*

Il giovane non tende soltanto all'individualizzazione a livello emozionale; anche quella a livello razionale e etico lo attira e lo interpella. Nel contesto attuale, questa dimensione va sottolineata in modo particolare. L'autentica maturità e individualità si esprimono nell'autonomia a livello di pensiero e di discernimento, soprattutto nella capacità critica. Sulla base della maturazione del pensiero e della crescita di coscienza il giovane giunge alla formazione di una propria visione ragionata, giustificata e giustificabile, prendendo magari le distanze nei confronti dell'autorità o della legge.

[18] Per "identità di genere" si intende il senso di se stesso, l'unità e la persistenza della propria individualità maschile e femminile.

2.2. *Il carattere ambivalente dell'individualizzazione*

I benefici del processo

Il processo di emancipazione razionale è la base necessaria, benché insufficiente, dell'età adulta con la sua tipica autodeterminazione cosciente e responsabile. Attraverso la maturazione del pensiero, del giudizio personale e della capacità di rendere conto della propria visione, si compie la formazione della coscienza personale e, in questo modo, anche il senso della responsabilità. L'individualizzazione etica non è una forma di egoismo condannabile, ma la modalità indispensabile della formazione dell'identità e della determinazione di sé. Sulla base di essa, l'uomo riesce a diventare rispettoso nei confronti dell'"alterità" delle persone, a fare delle scelte di solidarietà con altri e a rispettare la natura. Invece di lanciare fulmini contro la perversione dell'individualismo, spesso stigmatizzato di egoismo, sembra più saggio confermare i giovani nelle loro giuste aspirazioni di autonomia etica e stimolarli e orientarli verso forme concrete e fattibili di impegno sociale.

I rischi del processo

La libertà che risulta dall'individualizzazione razionale può rivelarsi anche come fonte di paura e di ansietà. Diventata più libera e autonoma, la persona si sente spesso abbandonata a se stessa. L'autonomia comporta il rischio di essere in preda alla solitudine. Facendo l'esperienza dell'abisso della libertà nuovamente raggiunta, i giovani possono darsi alla fuga o all'isolamento.

La liberazione dalla sottomissione può in certi casi condurre allo sradicamento etico, alla perdita del senso della norma e al caos. Si verifica spesso il fatto che i giovani "si immaginano" di agire in piena libertà, mentre in realtà sono preda dei propri impulsi. In questo caso sono le emozioni, i desideri, i bisogni a determinare i loro comportamenti e le loro azioni. Nella loro ricerca di liberarsi dalla stringente eteronomia, cadono involontariamente nella trappola di altre forme di alienazione, quelle soprattutto dei loro impulsi.

La sottomissione interna può andare di pari passo con forme di sottomissione esterna. Liberandosi dalle cosiddette forme autoritarie, essi sono incoscientemente in preda di altri modelli di pensiero e di comportamento. Pur reagendo in modo ipercritico contro persone e istituzioni che "pre-

tendono" immischiarsi nella sfera privata (sessualità), molti copiano acriticamente l'*ethos* vigente nella società, nel gruppo dei coetanei o imposto dal permissivismo diffuso dai mass-media. Senza misconoscere il ruolo positivo dei mezzi di comunicazione sociale per l'educazione, si rivela in ogni modo necessario confrontarsi criticamente con i modelli idealizzati che essi suggeriscono o impongono, spesso in maniera acritica. Questo fatto sembra indicativo per un confronto critico con i modelli della mascolinità e della femminilità, veicolati dai mass-media. Il confronto critico con i mezzi di comunicazione va imparato tanto nella famiglia che nella scuola, con l'aiuto di adulti (genitori, educatori, insegnanti, animatori...) capaci di dialogare criticamente con i giovani, partendo dalla loro esperienza e saggezza personale.

2.3. *Compiti educativi*

Oggi molti adolescenti crescono senza la guida degli adulti, rimanendo così senza punti fermi di riferimento in una società disorientata a causa di una certa eclissi di valori. L'educazione che sembra favorire maggiormente una maturazione armonica e sociale nei giovani è quella ferma, coerente e fondata soprattutto sul ragionamento e sulla discussione, e nella quale l'autorità degli educatori si pone con valori e modalità chiare, ma liberata da forme di autoritarismo sia sostanziale, sia formale.

La comunicazione contenutistica e discorsiva

• *Il discorso oggettivo*

Ponendosi la domanda sui compiti educativi che emergono dalle constatazioni fatte, è ovvio sottolineare che l'educazione non può limitarsi all'assicurazione di un clima emozionalmente rassicurante, descritto nel primo passo. Oltre ad essere emozionale, l'educazione deve essere razionale, cioè ragionevole. A causa del rischio di fusione, la dimensione soggettiva dell'emozionalità va sorpassata nella direzione dell'oggettività della ragione. L'educazione deve giungere ad un confronto onesto e oggettivo con i valori, attraverso il discorso, il ragionamento e la discussione che sono in grado di garantire il carattere oggettivo e la necessaria distanza per poter pensare e giudicare "in prima persona" e per giungere all'elaborazione di una visione personale, giustificabile e giustificata. Tuttavia, la maturazione psicoemozionale deve offrire la sicurezza indispen-

sabile per l'introduzione costruttiva della ragione con la sua "legge" che, rispetto al desiderio narcisistico, ha un carattere necessariamente frustrante. Ci vuole perciò una favorevole atmosfera educativa, che sproni ragazzi e ragazze a riflettere sui problemi della crescita ed ad agire nelle forme dovute.

• *Il significato del "polo paterno"*

Mentre la madre può essere considerata l'espressione simbolica della dimensione emozionale, il "padre" deve essere quella della razionalità. Nel caos affettivo, legato alla sua emancipazione emozionale, il giovane ha bisogno di un nuovo "nido", di una "madre buona quanto basta". A livello della formazione delle proprie idee e visioni l'emancipazione esige anche un padre ragionevole che, con la sua autorità, non abbindoli il giovane emozionalmente né lo manipoli ma che, partendo dal carattere oggettivo delle sue convinzioni comprensibilmente formulate e ragionevolmente argomentate, abbia il coraggio di confrontarsi con lui. In questo modo il giovane riceve elementi che lo stimolano, lo "provocano" ad andare oltre al livello di riflessione già raggiunto per arrivare a una convinzione personale. Tutto questo costituisce la base di una coscienza ben formata. La privazione di orientamento e di stimoli causa gravi problemi in educazione.

Come nel caso della madre, il padre non può essere "totalmente" ragionevole. In analogia con l'immagine della madre, secondo Winnicott, R. Burggraeve sottolinea il ruolo del «padre ragionevole quanto basta».[19] Se il padre (l'educatore, l'animatore...) difendesse le sue opinioni e convinzioni in una maniera "totalmente" ragionevole, toglierebbe al giovane la possibilità di argomentare e di discutere partendo dalle ragioni legate al livello personale già raggiunto. Un educatore "totalmente" ragionevole renderebbe impossibile ogni colloquio educativo. In un autentico rapporto, invece, anche il giovane stesso deve offrire il suo contributo. Anche sotto questa luce rimane fondamentale la qualità del rapporto che gli adulti sanno istituire con gli adolescenti.

La formazione della coscienza etica

L'educazione della dimensione razionale non si svolge soltanto attraverso la comunicazione contenutistica e discorsiva, ma anche attraverso il

[19] BURGGRAEVE, *Christelijke waardenopvoeding* 236.

confronto con la realtà. Per poter realizzare il desiderio in modo realistico, il principio del piacere che vuole "tutto" e "subito" ha bisogno di un confronto con la realtà. Abbandonato a se stesso, il desiderio vive nell'illusione della propria onnipotenza e megalomania. Ci vuole una saggezza "esterna" che lo riconduca alla "ragione(volezza)". Soltanto la verità della realtà può liberarlo dall'auto-sufficienza e aprirlo alla sua legge. Questa "saggezza" proviene dalla realtà "esterna", dal di dentro dell'uomo e fuori di lui; realtà "esterna" perché non ha la sua origine nel desiderio stesso ma, al contrario, gli "fa la predica". La realtà si presenta diversa dal desiderio e cerca di condurlo alla ragionevolezza. Il confronto con una realtà che pone inesorabilmente le sue leggi, introduce il buon senso e la ragionevolezza. La razionalità non soltanto mitiga il desiderio, ma lo apre anche a ciò che lo trascende, cioè alla realtà oggettiva nella sua differenza e nella sua alterità.

È questo il modo in cui l'etica fa il suo ingresso nella vita umana. Per lo stesso motivo non esiste educazione autentica che non sia allo stesso tempo educazione etica, con valori, norme e regole del gioco. L'etica è espressione della saggezza, orientata verso la prassi e l'azione, che l'uomo scopre e di cui si appropria attraverso il confronto con la legge della realtà, che gli impone i suoi limiti e le sue condizioni.

• *Il clima problematico del contesto attuale*

Oggi, l'introduzione nell'educazione di esigenze e norme si rileva in molti casi problematica. Nella società post-moderna l'individualizzazione è cosa di ordinaria amministrazione. L'individualizzazione confronta l'uomo moderno con il pluralismo dei valori, che si manifesta spesso come frammentazione e confusione dei valori. Come in altri settori, ognuno sembra fare il suo miscuglio o "cocktail": "ad ognuno la sua verità", "la sua etica privata". Le grandi verità e i sistemi di valori oggettivi universali cedono il loro posto al soggettivismo. Fioriscono invece quelli parziali e privati. Nella vita sociale questo fenomeno conduce alla tolleranza formale; tolleranza estrema rispetto alle opinioni, agli stili di vita e di comportamento, anche nel caso in cui l'individuo sceglie per se stesso uno stile di vita più rigoroso. Svanisce l'idea comune del bene e del male. Con una scala di valori strettamente privata, la persona non si sente in grado di giudicare l'altro nella vita pubblica. "Vivere" e "lasciare vivere" gli altri in pace: è questo in molti casi il *leitmotiv* etico.

È evidente che una tale mentalità rende difficile, per non dire impossi-

bile, ogni discorso sul contenuto del vero, del buono e del bello. La discussione etica che mette a confronto diverse opinioni, con lo scopo di giungere ad un consenso sul contenuto di una vita e di un'azione significativa, appare sempre meno all'ordine del giorno. Gli approcci sono talmente particolari che un discorso comune sulla significatività è reso quasi impossibile. In questa situazione gli educatori si accontentano di mettersi d'accordo sul livello inferiore, che garantisce un minimo di umanità, fondato sul principio dell'autonomia e di non danneggiare l'altro.

L'etica del minino, combinata con un clima di estrema tolleranza, non è senza problemi nel contesto educativo. Quando la tolleranza formale diviene involontariamente o esplicitamente principio e norma di una comunità educativa, l'educazione stessa è messa in questione. In questo caso i membri di un gruppo sono condannati a vivere l'uno accanto all'altro, non hanno più niente da offrirsi vicendevolmente, né da imparare dagli altri. Una comunità educativa, autenticamente umana e cristiana, si realizza sempre attraverso un dialogo e un confronto, partendo dalla convinzione che non tutto è totalmente soggettivo, ma che tutto ha anche la sua parte di verità oggettiva. Soltanto così la comunità educativa è in grado di promuovere la crescita autentica delle persone verso l'autonomia e di instaurare la base per una comunicazione che permetta di scoprire idee e convinzioni rispetto alla significatività della vita e dell'azione, elaborate e appropriate personalmente e condivise con altri.[20]

I giovani devono elaborare la loro concezione personale della vita. Ma la formazione della coscienza etica personale si svolge attraverso il confronto contenutistico con la visione di altri. Per questo si vuole, da parte degli adulti, la spiegazione della loro visione sul significato (cristiano) della vita che essi vivono o vogliono vivere ed esprimere a livello personale. I giovani hanno diritto a questo confronto. Senza condannarli, ma anche senza risparmiarli inutilmente, è compito degli educatori essere testimoni autentici della tradizione di vita, in cui essi collocano la propria convinzione e il loro sistema di valori. Nel clima pluralistico attuale che inonda il mondo e che li rende insicuri, i giovani aspettano dai loro educatori che esprimano le loro opinioni personali con argomenti e motivi, senza però imporle come l'unica strada possibile. La testimonianza degli

[20] «Allein das dialogische Sicheinlassen auf junge Menschen kann diese mit anderen Lebensvorstellungen konfrontieren, ihnen zur Bildung eines konturierten Bewußtseins verhelfen und Alternativen erkennen lassen» (cf *L'apologia di un'etica "discorsiva"*, in BLEISTEIN, *Individualisierung* 670).

educatori, offerta più che imposta, spiegata più che indottrinata, non può chiudersi in un contatto unilaterale. Più che mai essi sono chiamati a lasciarsi interpellare dagli educandi, dai quali hanno da ricevere molto. Questo processo di mutuo apprendimento è reso difficile quando la testimonianza dell'educatore è troppo carica di aspetti emozionali, soggettivi o intimistici. Al contrario, la sua testimonianza deve essere sufficientemente oggettiva, permettere una discussione aperta e lasciare ai giovani la necessaria libertà per formulare gradualmente un giudizio personale e formare la loro coscienza.

• *Prospettive per una educazione etica cristiana*

Per il confronto, basato sulla razionalità, R. Burggraeve difende il ruolo indispensabile, nel contesto contemporaneo, dell'interdetto, di regole restrittive e limitative che, a suo parere, servono più all'educazione morale che molti comandamenti o prescrizioni positive. Nonostante le note resistenze contro la morale esplicita, l'autore nota oggi un'avidità di morale implicita, espressa nella marea di consigli in tutti i campi della vita personale (salute, bellezza, sessualità, rapporti umani), professionale e sociale, trasmessi in una forma (pseudo-)scientifica dai mass-media e, in quanto morale "implicita" e "nascosta", acriticamente accettati dalla stessa gente, che si mostra molto critica nei confronti di un'etica "esplicita" che senza maschera si dichiara tale.

Secondo la stessa voce, nel contesto attuale, la formazione etica trarrebbe più profitto da norme che "interdicono" certi comportamenti, piuttosto che da regole positive e dettagliate. Nonostante il fatto che le formulazioni negative (presenti anche sulla seconda tavola del decalogo) in un primo momento limitino la dinamica totalitaria e narcisistica del desiderio, esse offrono paradossalmente uno spazio più ampio alla creatività e alla libertà che la prescrizione di comportamenti precisi. Una norma formulata negativamente può aprire la strada ad una molteplicità di comportamenti perché essa fissa soltanto il livello inferiore dell'*humanum*, senza precisarne con esattezza la realizzazione positiva. Lo specifico dell'interdetto sta nel fatto che, limitandosi a bloccare le strade senza uscita, lascia ampio spazio all'inventività. Nel contesto attuale l'educatore che indica autoritariamente la strada da prendere o che induce a scegliere la strada più facile o più bella sembra lasciare al giovane uno spazio troppo ridotto per crescere personalmente verso la vera libertà. L'interdetto, invece, può fondare la vera libertà, a condizione tuttavia che si avvii un ve-

ro dialogo tra giovani ed educatori. Lasciando spazio alla creatività, l'educazione facilita le capacità e il gusto di concretizzare il valore protetto dall'interdetto. Quello si limita a indicare la strada che conduce alla morte, lasciando però al soggetto tutta la responsabilità di scoprire e di esplorare le possibili strade che conducono alla vita, alla responsabilità e all'amore.

Per la realizzazione positiva di valori, ci vuole certamente un orizzonte, un'"utopia efficace" dell'auspicabile *humanum*. L'efficacia dell'auspicabile sembra oggi favorire più che norme precise, esempi concreti, modelli ispiratori, esperienze e testimonianze di persone, in breve un'"etica estetica". A questo serve soprattutto la narrazione, capace di dare il gusto per la realizzazione concreta, personale e sociale, dei valori. Più che presentare modelli da imitare per vivere l'amore o il rispetto delle persone o delle cose, la bellezza di esperienze suggestive invita a realizzare gli stessi valori, benché in modo personale, cercando il desiderabile senza trascurare il possibile. L'estetica dell'etica non mira al minimo, ma all'ottimo. Letteratura, opere d'arte, musica, ma anche i mass-media, possono offrire contributi per la creazione del necessario "gusto" per i valori, nel caso, dell'esistenza maschile e femminile, dei rapporti "donna-uomo". Il bello, il vero e il buono che risplende nella vita delle persone, è più convincente che ogni forma di impostazione cognitiva o astratta. Evidentemente, nell'educazione cristiana non può mancare la comunicazione riflessiva e discorsiva sui valori. Pur essendo educativamente importante, il "gusto" sta sempre sotto il pericolo della soggettività e va corretto ragionevolmente con un confronto oggettivo. La scelta però di una vita umanamente e cristianamente qualificata non dipende in primo luogo da argomenti penetranti o sottili, ma dall'irradiazione contagiosa di concreti progetti di vita. Tutto questo implica anche che l'educazione teorica non può svolgersi in un linguaggio astratto. Occorre anche un linguaggio evocativo, attraverso mezzi che si indirizzino possibilmente alla totalità della persona e che trascendano l'approccio unilateralmente astratto e tecnico.

Questa educazione si realizza inoltre attraverso la partecipazione diretta a progetti concreti, anche in situazioni di indigenza e di sofferenza. L'esperienza dei valori, favorita più da modelli che da comandamenti, deve concretizzarsi nella partecipazione in prima persona a iniziative, anche discrete, provvisorie, "a portata d'uomo" e in forme di "piccola bontà" (Levinas).[21] Il successo recente dei "nuovi" movimenti sociali è do-

[21] Sulla "petite bonté" di Levinas cf BURGGRAEVE R., *Die Ethik der Verantwortli-*

vuto probabilmente all'indignazione morale nata attorno a campi problematici, che non affrontano più l'intero sistema sociale, ma ne considerano un aspetto concreto. C'è da chiedersi seriamente se una certa educazione, che puntava molto sulla paura del peccato, non abbia peccato per mancanza di possibilità suggestive, capaci di mobilitare le risorse interiori di un'etica della significatività. Contemporaneamente i cristiani oggi sembrano aver bisogno di un'etica del fattibile. Nel contesto di tolleranza formale si impone l'urgenza di una riflessione sulle condizioni di base per una realizzazione dei valori. Soprattutto in situazioni caratterizzate dall'incapacità e dall'imperfezione, appunto come espressione della misericordia divina, va fatta un'apologia per l'etica del bene possibile e per un'educazione che non disprezzi il *minus bonum* o persino il *minus malum* quando *l'auspicabile humanum*[22] non sembra possibile.

Per i cristiani, la formazione etica come umanizzazione personale e sociale non ha soltanto un senso orizzontale, ma è parte integrante della loro preoccupazione, quella cioè di aprire la persona verso il dono gratuito di Dio all'uomo. Senza essere una morale in se stessa, la fede cristiana implica essenzialmente l'azione etica, che è fondamentalmente segno e elemento di verifica dell'autenticità della fede in Dio. I cristiani devono realizzare l'educazione etica e la formazione della coscienza, partendo dal primo comandamento: l'amore a Dio. L'educazione morale, da loro impartita, deve confrontarsi con le norme limitative dei dieci comandamenti, condizioni di un vero amore al prossimo e verifica della sua autenticità. Essa deve mostrare in forme concrete, in individui e in comunità, come il rispetto del prossimo è vissuto alla luce dell'amore di Dio, rivelato in Gesù Cristo. Senza ridurlo a un maestro etico, Cristo è l'icona per eccellenza dell'educatore attraverso la sua prassi e il linguaggio evocativo del suo insegnamento. Anche i cristiani del passato e dell'oggi, figure note e ignote, eroi, ma anche persone deboli o con forze limitate, hanno realizzato un'immagine concreta del vangelo di Dio. Sarà necessario legare al loro modello il vissuto dei giovani di oggi, senza per questo nascondere che i valori del Vangelo sorpassano spesso il buon senso umano.

3. L'individualizzazione e il senso ultimo della vita

chkeit im Plural.Die Auffassung von Emmanuel Levinas, München 1997, 38-41.

[22] Cf BURGGRAEVE, *Une éthique de miséricorde*, in *Lumen Vitae* 49 (1994) 281-296.

La terza funzione integrante di ogni educazione implica la significatività o il senso globale e ultimo della vita. Nel caso della fede cristiana, non si tratta unicamente né in primo luogo della volontà radicata nel soggetto di "dare" senso alla sua esistenza in modo attivo. Si tratta anche e soprattutto di un senso "ricevuto" e "accolto" della dimensione divina, intesa in senso personale. Va anche considerato il fatto che nel caso della fede cristiana il problema del senso della vita non è in primo luogo un problema teorico.

3.1. *L'età adolescenziale*

Anche in questo caso va preso in considerazione il fenomeno dell'emancipazione del giovane soprattutto a livello della visione della vita e della religione. La sociologia ha sottolineato che la "modernità" trascina fenomeni come la perdita del "senso del sacro" e lo "sradicamento dalla tradizione" (*Enttraditionalisierung*). Questi termini suggeriscono che per molta gente la realtà e l'esistenza hanno perso molto del loro significato sacrale. I termini suggeriscono ancora il distacco di molti contemporanei rispetto ai sistemi classici di significato (religioso) per non far menzione dell'indifferenza o del fenomeno recente della "vergogna religiosa", che considera la confessione di una credenza come debolezza.[23] Il fatto che anche molti adolescenti sembrano toccati da tale forma di emancipazione non è soltanto dovuto al fenomeno della secolarizzazione, ma è legato anche a problemi specifici dello sviluppo psicogenetico. Il distacco emozionale e razionale dall'ambiente familiare e dall'autorità va generalmente di pari passo con una forma di liberazione dalle tradizioni filosofiche, religiose e ecclesiali in cui sono eventualmente nati e educati.

3.2. *Il carattere ambivalente*

I benefici del processo

L'emancipazione ideologica e religiosa può anche essere positiva. Infatti, non necessariamente conduce all'indifferenza a livello trascendentale o religioso, ma apre lo spazio in cui può crescere una convinzione di vita e un atteggiamento di fede naturale o religiosa. Non si crede più per

[23] Cf VERGOTE A., *Religione, fede, incredulità. Studio psicologico*, Cinisello Balsamo, Paoline 1985, 289.

motivi di "tradizione" o di "dovere", ma direttamente per il senso specifico del messaggio cristiano. Per giungere a un livello personale di fede, vissuta e espressa in preghiera, riti e azione, è auspicabile una certa distanza nei confronti della tradizione. In alcuni si compie in modo aggressivo o cinico, in molti in modo silenzioso. Nel contesto attuale una scelta cosciente della fede in Dio si fa quasi sempre quando la persona ha preso in considerazione una eventuale forma di ateismo esistenziale.[24]

La religiosità del fanciullo è estrinseca e rimane legata a persone e a ambienti. Quella dell'adolescente invece fruisce dello sviluppo affettivo e intellettuale. L'emancipazione gli permette eventualmente di raggiungere un'identità intrinseca, facendo diventare le modalità religiose anteriori da estrinseche e marginali ad intrinseche e centrali. L'identità estrinseca consiste nell'identificazione con la religione in quanto entità sociale, riconoscibile in forme oggettive, in tradizioni e riti, strutture e attitudini ben definiti. Quando tale identificazione sia necessaria e significativa può fissarsi nella formalità. Un tale "tradizionalismo" però non può essere una ragione sufficiente per la fede. Nessuna esaltazione pedagogica, nessun fervore pietistico che cerca di "riscaldare" i giovani affinché si identifichino emozionalmente con la fede e con le sue forme espressive è in grado di provocare la fede personale. Per una fede autentica non basta un'adesione esteriore. Essa esige una scelta cosciente e decisa, un'interiorità profonda e una capacità di riflessione critica. La fede cristiana non respinge la razionalità, anzi la integra, senza condannare la religione ad una mera espressione allegorica. Nonostante il clima postmoderno, con la sua tipica diffidenza nei confronti della pretesa totalitaria della ragione alla base delle grandi ideologie e sistemi di significato, non vengono sospese le esigenze di una razionalità discreta, limitata e relativizzata. Non sarebbe giustificato ricadere in forme di irrazionalismo "premoderno" o di neo-conservatorismo. L'identità cristiana intrinseca, verso la quale l'emancipazione può condurre, deve essere sempre basata sull'appropriazione personale, riflessa e impegnata, del messaggio evangelico e del *Credo* della Chiesa. L'identità interiore deve esprimersi in forme oggettive di tradizione, di comunità, di sacramenti e di prassi reli-

[24] Sui conflitti maggiori (autonomia e dipendenza, desiderio e paura dell'illusione, risentimento e riconciliazione, utopia religiosa e fede spogliata dell'idealizzazione) cf VERGOTE, *Religione* 251-283: ripreso anche in SCHEPENS J., *Religione, esperienza e incredulità. Elementi per un approccio psicologico*, in MIDALI M. - TONELLI R. (ed.), *L'esperienza religiosa dei giovani*.1. *L'ipotesi*, Leumann (To), Elle Di Ci 1995, 126-130.

giosa. La sua fonte però è sempre la professione di fede, resa veramente possibile tramite il processo di emancipazione religiosa. Anche il terzo livello dell'individualizzazione del giovane, oggi rinforzato dal fenomeno sociale e culturale della secolarizzazione, va preso sul serio e, senza ansia o impazienza, accompagnato come una forma del divenire adulto, anche se questo conduce eventualmente alla scelta di addio alla fede e alla chiesa. Evidentemente tutto va fatto per evitare qualunque forma di secolarismo che chiuda in se stesso il processo di emancipazione.

I rischi del processo

Il rovescio dei lati positivi si rivela in un certo numero di rischi. Nella ricerca di una religiosità personale, il giovane può diventar preda di una forma di esteticismo religioso quando le sue preferenze e il suo gusto diventano il principio supremo di apprezzamento, senza alcun riguardo all'ordine oggettivo della rivelazione e della tradizione. Essere credente si riduce, in questo caso, a un'esperienza strettamente individuale di comunione: immergersi in un'atmosfera "calda", provocata da emozioni e sensazioni, rinunciando ad ogni considerazione di tipo metafisico o morale.

Oggi è una minaccia anche il pericolo del settarismo religioso. Quando i giovani si liberano dai significati originari di vita, arrivano ad una situazione di vulnerabilità e di labilità. Volendo decidere tutto secondo il loro gusto personale, indipendentemente dai punti di riferimenti della tradizione, rischiano di essere la preda di gruppi e di forme di tipo settario, che offrono loro un "secondo" nido sicuro nel caos emozionale. In questo nido possono vivere e esprimere tanto la loro radicalità giovanile ("tutto o niente") quanto la loro fame passionale di esperienze soggettive.

Esiste inoltre il rischio della perdita di significato. Quando il giovane abbandona la fede cristiana perché nella sua autonomia chiusa non è disposto ad accettare qualunque forma di eteronomia, rischia di staccarsi da ogni contesto di significato trascendente, che nonostante tutto, nella contingenza della sua esistenza fallibile, gli offre un sostegno e una prospettiva. In questo caso il giovane deve cercare l'unico punto di riferimento in se stesso. La sua esperienza di senso si limita in questo caso a un senso "attivo" che ha il suo unico centro in se stesso. Questo lo conduce inevitabilmente ad una situazione di potere totalitario che finisce nella scoperta dell'assurdità, che può esprimersi in forme di cinismo edonistico o anche suicida.

Chi abbandona la fede, perde anche il legame con il passato. Non esi-

ste identità senza legame con la storia e la tradizione. L'inventività è il privilegio dell'essere che dispone della memoria. Nessuno può cominciare la vita totalmente *ab ovo*. Voler fare questo significherebbe la follia dell'autonomia megalomane, simboleggiata nella torre di Babele, costruita fino al cielo, segno di orgoglio che conduce alla confusione delle lingue e alla distruzione del senso comunitario che immerge gli uomini in un tessuto di senso, che li porta e dà loro sicurezza.

3.3. *Compiti educativi*

Quali linee emergono dal discorso fatto in vista di una prospettiva educativa? Non sembra eccezionale oggi la domanda intorno a che cosa vada considerato affinché il giovane possa decidersi eventualmente per una vita cristiana e camminare sulla via di un più profondo atteggiamento di fede? In altre parole: in che modo l'io dell'enunciato "io credo" può crescere e diventare un "io personale"?[25]

Il divenire religioso

Anzitutto bisogna tener conto del fatto che l'uomo, dal punto di vista psichico, non nasce come un essere spontaneamente orientato verso Dio. Egli può diventare un essere religioso.[26] Soltanto gradualmente la persona giunge a un rapporto personale con Dio sulla base della mediazione di Cristo. Inoltre la via della fede è lunga e irta di difficoltà per il fatto che alcuni presupposti socioculturali rendono più difficile la disponibilità a credere al Messaggio. Anche colui che attraverso l'educazione è stato accolto in una religione, riesce soltanto gradualmente ad appropriarsi di questa religione. Per colui invece che non ha ricevuto nessuna socializzazione religiosa, la via è ancora più difficile.

• *Fattori del divenire*

Il fatto che una persona diventi credente dipende dall'interscambio di segni e di testimonianza della fede, e dipende dal consenso personale. La

[25] Le considerazioni che seguono sono sviluppate in SCHEPENS J., *Die Pastoral in der Spannung zwischen der christlichen Botschaft und dem Menschen von heute*, München 1994.

[26] Cf VERGOTE A., *Psicologia religiosa*, Torino 1967, 35.

crescita nell'atteggiamento di fede è sempre il risultato della convergenza di due dati: da un lato l'accettazione del messaggio religioso, da un altro le esperienze e i desideri umani.

Il "messaggio" deve giungere all'uomo attraverso diverse modalità di testimonianza in suo favore: personale o collettiva, silenziosa oppure esplicitamente proclamata. Soltanto per mezzo di un messaggio appropriato, esplicitamente annunciato e testimoniato, l'uomo può scoprire la realtà profonda che, in ultima analisi, egli aspetta per la sua esistenza. Nella situazione di un diffuso analfabetismo religioso e di mancanza di esperienze che rimandano verso Dio, è più che mai necessaria la presenza di un appropriato linguaggio e di simboli religiosi capaci di suscitare la possibilità della fede. I segni e le testimonianze della religione devono rispondere maggiormente al desiderio umano di partecipazione alla sorgente stessa dell'Essere.

Dal punto di vista dinamico-genetico, l'uomo si rifugia spontaneamente in Dio soprattutto per soddisfare bisogni umani molto concreti. Infatti, in base alla sua struttura psichica, l'uomo è un essere dominato dalla volontà di vivere e di essere felice. Ma questi desideri si scontrano con la realtà del mondo esterno, che dimostra il contrario e rende impossibile la soddisfazione dei bisogni. In forza della natura, i desideri sono però molto forti e ad ogni costo cercano di essere soddisfatti. Il desiderio di trovare soddisfazione per i bisogni viene trasferito spontaneamente su un Essere che è più potente dell'uomo. La preghiera che supplica di ricevere aiuto nel bisogno, di essere liberati dalla colpevolezza psichica; la ricerca di protezione, di forza morale, di sopravvivenza, di assicurazione del senso ultimo della vita si rivolge spontaneamente verso Dio, a condizione tuttavia che nell'ambiente un discorso su Dio sia realmente presente. La religiosità spontanea e funzionale ricava la propria forza dalle diverse forme di bisogni psichici e sociali.[27] Dal momento però che l'uomo è in grado di soddisfare personalmente i suoi bisogni, spesso non fa più ricorso a Dio. Dalla parte opposta si vede che l'uomo pienamente appagato non si dirige spontaneamente a Dio. Questa esperienza favorisce la critica, alimenta il dubbio e lo scetticismo. Diventa sovente motivo di indifferenza per la religione, soprattutto quando il giovane nei suoi rapporti riusciti, a livello personale e nella responsabilità, scopre l'identità personale e partecipa attivamente alla vita sociale.

Lo sviluppo dell'atteggiamento religioso consiste nel superare questa

[27] Cf VERGOTE, *Religione* 39-128.

tendenza naturale per passare da una religione vissuta soltanto in funzione dei bisogni a una religione che ha un valore in sé. La stessa cosa si verifica nell'amore: da un amore di dipendenza si passa a un amore che scopre la propria gioia nell'autonomia, nell'accettazione dell'altro e nella reciprocità della relazione. L'uomo giunge a un'autentica fede soltanto quando, in determinati momenti di sviluppo e di crisi, rimane fedele alla sua apertura scoprendo il Dio gratuito, che invece di servire direttamente l'ordine umano, apre lo spazio a una dimensione "altra". Questa scoperta presuppone tuttavia un grado di maturazione, che nell'attuale contesto culturale non si raggiunge senza tensioni e conflitti. Soltanto grazie a questa maturità la piena verità di Dio può essere riconosciuta. Essa infatti fa sì che le affermazioni specifiche del Messaggio cristiano possano essere comprese nel loro vero significato e non vengano ulteriormente misurate secondo la norma del proprio desiderio, sul quale è basata la religiosità spontanea. Questo riconoscimento disinteressato presuppone che l'uomo sia sufficientemente libero dai propri bisogni e sia in grado di trasferire in un'altra persona il centro della sua vita. Soltanto la percezione di avere il proprio centro fuori di sé permette all'uomo di lasciarsi convincere dal significato interiore dell'alterità di Dio e dalla infecondità dell'incapsularsi in se stesso riferendo tutto a sé.

• *L'aiuto educativo*

Dal punto di vista pedagogico, bisogna evitare di mettere l'accento sui bisogni, sulla privazione e sulle necessità umane, presentando Dio come una soluzione di ripiego per esse. Non è il caso, per esempio, di sottolineare esclusivamente il bisogno di liberazione dal peccato. Certo, la salvezza cristiana comprende anche la liberazione dal male e dal peccato. Ma insistere troppo sulle deficienze umane come luogo per eccellenza dove si ricollegano le esperienze di fede significherebbe orientare l'uomo verso una religiosità essenzialmente funzionale, che normalmente più tardi verrà rifiutata. In senso positivo bisogna cercare di rendere possibile il passaggio da una religione funzionale verso una religione che ha un valore in se stessa. Nel contesto attuale ciò si realizza nel modo migliore presentando l'esperienza religiosa come armonia tra il Messaggio cristiano da una parte e l'esperienza del mondo e dell'esistenza umana dall'altra. Tale dovrebbe essere il principio fondamentale dell'educazione religiosa.

Affinché l'uomo, in particolare il giovane, possa appropriarsi positivamente della fede, è necessario che possa fare esperienze soggettive di

pienezza dell'esistenza. Esse rendono possibile la scoperta del Dio di Gesù Cristo, il quale non ha più bisogno di essere smascherato come spontaneo o funzionale. Quando il giovane raggiunge la propria autonomia, egli scopre in una nuova prospettiva il mondo e il prossimo, e anche il compito della sua vita. La scoperta di questo nuovo spazio di vita, di cui le coordinate non gli appartengono in proprio, può essere riconosciuto come qualcosa di "sacro" o di "divino", come una insospettata profondità della sua esistenza.[28] Tale esperienza può aprirgli la sensibilità per il "mistero" della vita e della realtà. Essa comprende nello stesso tempo la possibilità che Dio nella sua alterità si riveli come "valore superiore" e come fonte definitiva della vita. In una cultura in cui la scelta personale della fede è molto scarsamente determinata da appartenenze collettive, dalla famiglia, dalla cultura o dalla chiesa, l'educazione deve allacciarsi a esperienze del genere, rendendo così possibile una adesione personale di fede. Quando il giovane, in qualche misura, si è liberato dalla dipendenza fanciullesca, è nella possibilità di sentire la Parola di Dio con una nuova sensibilità. In questo contesto, l'educazione della fede potrà aiutare a chiarire problemi personali di fronte alla vita: il desiderio di essere felice, di riuscire nell'amore, di trovare la pace interiore, di far luce sul problema della sofferenza e dell'impotenza personale, sul problema dell'angoscia e della morte. Un'attenzione particolare merita dunque il tema delle difficoltà della fede, che è intimamente connesso con il contesto del mondo contemporaneo e con lo sviluppo psichico dei giovani. Il clima generale ha fomentato nell'uomo la consapevolezza delle proprie capacità ed ha emarginato la religione nell'ambito del privato. Il clima dell'individualizzazione e lo sviluppo dell'adolescente verso l'autonomia psichica lo porta a domandarsi: a che serve la religione? a che serve la fede? Educatori ed accompagnatori devono prendersi il tempo per aiutare i giovani a chiarire l'inevitabile conflitto tra la crescente autonomia e la fede.

La motivazione soggettiva della fede deve essere accompagnata da uno sforzo di riconoscere meglio l'oggettività del divino nel mondo e della sensibilità religiosa dell'umanità. A questo fine è necessario che il linguaggio su Dio, i simboli e i riti religiosi e le mediazioni istituzionali, che dalla comunità si ripercuotono sulla persona, siano messi in collegamento con la scoperta personale delle tracce di Dio nel mondo. La sensibilità per il mistero di Dio deve soprattutto essere svegliata ed educata per mezzo di

[28] Le parole "sacro" e "divino" si riferiscono a una realtà inerente al mondo e/o alla vita personale e come mistero che traspare nelle loro manifestazioni.

una percezione simbolica del mondo, della natura, della creatività dello spirito umano o della bellezza artistica in quanto segni di Dio. Bisognerà cercare di ricollegare la fede con tutta la realtà del mondo e dell'esistenza. Colui che ha imparato a riconoscere e a sentire il sacro o il divino nelle realtà dell'esistenza e del mondo sarà in grado di ascoltare il messaggio del Vangelo di Dio a partire da questa sensibilità e potrà anche meglio interiorizzarlo. La capacità di stupirsi è il fondamento dell'atteggiamento religioso, ma non è ancora fede in Dio. La scoperta del sacro nella natura non dimostra in nessun modo l'esistenza di un Dio personale, annunciato dalla tradizione biblico-cristiana. Ma colui che ha imparato a vedere e a comprendere la profondità divina della realtà sarà probabilmente anche meglio in grado di ascoltare la parola originale e innovatrice che il messaggio religioso esprime riguardo a Dio.

La scoperta delle tracce di Dio presuppone che l'uomo sia in grado di lasciarsi toccare dagli aspetti positivi del mondo e della vita. Questi aspetti si possono percepire e permettono di catturare l'attenzione soltanto quando un movimento interiore spinge verso l'incontro con essi e quando una familiarità spirituale mette l'uomo nella condizione di riconoscerli. La sensibilità religiosa, nel senso di sensibilità per le dimensioni simboliche della realtà, richiede una certa esercitazione.[29] Per impararla non servono tecniche determinate; assai più servono l'atteggiamento fondamentale della disponibilità e il silenzio che viene imposto alle preoccupazioni e alle angosce della vita. In modo particolare lo sviluppo affettivo aumenta la sensibilità per le dimensioni simboliche. In questo modo viene anche facilitata la interiorizzazione delle parole di Gesù su Dio e la possibilità di sentirle come un messaggio che viene rivolto personalmente. Il negativo inevitabile può essere posto nella prospettiva della responsabilità e dell'impegno etico che il cristiano nelle diverse forme della società e dei rapporti con il prossimo deve assumersi come collaboratore di Dio e la cui accettazione deve valere come autenticazione della fede.

Inoltre, va sottolineato che la fede cristiana assume quanto vi è di buono e di valido nelle religioni e nelle visioni della vita, e che essa conduce a maggiore compimento la religiosità che, sotto diverse forme, è diffusa nelle culture. A questo punto si può mettere l'accento sulla presenza dello Spirito Santo, il quale fin dall'inizio opera nella storia come forza di Dio, preparando progressivamente l'uomo alla disponibilità per ricono-

[29] Su questo tema cf FATHER R., *Simone Weil. Aufmerksamkeit oder die Sinnstufen der Existenz*, in *Geist und Leben* 66 (1993) 121-144.

scere la rivelazione in Gesù Cristo e accoglierla. Se il cristianesimo non viene collocato nella prospettiva delle religioni mondiali, esso appare come fenomeno particolare, isolato e casuale. Soprattutto i giovani possono riconoscersi meglio in questa prospettiva e sono meno tentati di rivolgersi verso nuove forme di religiosità, che sopprimono la peculiarità della fede cristiana.[30]

Ogni famiglia, comunità, scuola o opera giovanile può dare un contributo a questa formazione e a questa educazione. È pure necessaria la preoccupazione di usare un linguaggio appropriato per mostrare ai giovani che anche oggi la fede in Dio è ragionevole, che a giusto titolo l'uomo crede in Dio, che la fede è significativa e importante per ogni uomo che riflette sull'esistenza, sulla cultura e sul mondo. Colui che volesse appoggiarsi unicamente su esperienze e bisogni soggettivi, o costruire unicamente a partire dal soggetto, non potrà evitare di essere ben presto confrontato con l'obiezione principale del nostro tempo, che cioè tutto ciò è soltanto una proiezione.

[30] Cf VERNETTE J., *Besoin du sacré et parole sur Dieu*, in *Athéisme et foi* 28 (1993) 14-28; KEHL M., *New Age oder neuer Bund. Christen im Gespräch mit Wendezeit*, Esoterik und Okkultismus, Mainz 1988; SÜDBRACK J., *Die vergessene Mystik und die Herausforderung des Christentums durch New Age*, Würzburg ²1988.

Forme espressive

Dal punto di vista cristiano non esiste un'educazione senza la prospettiva di significato, senza il suo radicamento nell'orizzonte globale e integrante, che dà un significato autentico alla vita personale e sociale, nonostante tutte le forme di frammentazione, di perdita di senso e di assurdità. L'uomo non soltanto ha bisogno di affetti cordiali e di amore, dell'oggettività della razionalità con la sua prospettiva etica, ma anche di una prospettiva integrante, dalla quale l'esistenza riceve la sua significatività, la sua espressione simbolica e il suo vissuto interiore. L'uomo vuole sapere perché egli vive, se la sua vita ha un destino, se tutto vale la pena di essere vissuto. La religione, particolarmente quella biblico-cristiana, parte dalla convinzione che, nonostante tutto, la vita ha un senso, che in primo luogo essa non è un prodotto dell'uomo, ma dono gratuito da parte di un Dio personale, dono che l'uomo può ricevere senza meritare.

Per l'educazione religiosa, che ha il coraggio di evangelizzare e non si limita a progetti socio-etici (ecologia, pace, problematiche del terzo e del quarto mondo), appare essenziale dare tutta l'importanza alla dimensione trans-etica della fede cristiana. Questa non è certamente riducibile alla sua etica, benché essa ne faccia parte integrante come mediazione e criterio di autenticità della confessione di fede. Come religione personale, la fede cristiana è essenzialmente una religione di grazia e di salvezza, di speranza, di promessa e compimento. Il cristianesimo non è in primo luogo comandamento di amore al prossimo (prassi etica) e neppure comandamento di amore a Dio (prassi mistica), ma la rivelazione e la realizzazione dell'amore di Dio verso gli uomini. Il nucleo delle fede biblico-cristiana consiste nell'ascolto – e nell'esperienza che ne segue – del fatto che una Persona, non una forza anonima o neutrale o una energia, accompagna incondizionatamente l'uomo nell'esodo e nel deserto. Gesù ha incarnato in modo unico e definitivo la rivelazione del nome di Dio a Mosé: «Io sono colui che sono» (*Es* 3,15) «Io sarò con te» (*Es* 3,12). In Gesù, il Cristo, «il Verbo si fece carne» (*Gv* 1,15), dice Giovanni nel suo Vangelo.

La rivelazione, la promessa e l'incarnazione in Gesù di Dio-Persona, che in tutte le vicende della vita è vicino all'uomo, a cui l'uomo può donare la sua fiducia, offre un fondamento all'esistenza e all'educazione. La confessione di fede in Dio implica anche la prospettiva trans-etica di riconciliazione, di riparazione e di compimento. I grandi problemi della colpa, della sofferenza e della morte non ricevono però una spiegazione, ma una risposta. Così, l'educazione ai valori, chiusa nell'etica della pre-

stazione attiva e della responsabilità per l'uomo, non potrebbe coniugarsi con i grandi problemi umani quali il fallimento, la sofferenza e la morte, a meno di poter "elevare" il suo progetto a una dimensione religiosa in cui queste domande trans-etiche ricevono una prospettiva di senso.

Per questa ragione sarà molto importante da un punto di vista educativo esprimere questo "mistero di significato" cristiano in forme concrete. A questo serve senz'altro la dimensione discorsiva e riflessiva. Il discorso e la riflessione su problemi come il senso e il non-senso della vita, del lavoro, della responsabilità e della solidarietà, della colpevolezza e del fallimento, della sofferenza, della morte e dell'aldilà aprono un'eventuale strada verso la convinzione della fede e del suo approfondimento.

Tuttavia, le discussioni teoriche in base ad argomenti e ragioni, non sono sufficienti. Il senso ultimo è sempre un mistero, mai totalmente afferrabile. Se fosse così il mistero religioso degenererebbe in un'idea, in una teoria, in un sistema, in un'ideologia, giustamente criticabile dalla post-modernità.

Inoltre, l'accesso al mistero cristiano deve esprimersi nella vita concreta e in forme espressive. Per questo motivo gli educatori dovranno cercare la strada per presentare ai giovani in forme sufficientemente accessibili la vita, l'esperienza e la prassi cristiana, senza adattarle a sproposito ai loro gusti e desideri. È assolutamente necessario introdurli gradualmente nell'espressione simbolica e rituale di questa tradizione (liturgia e sacramenti), ma anche cercare forme concrete, vicine, in cui essi possano impegnarsi personalmente attraverso il contributo della loro esperienza e della loro partecipazione attiva. Questa iniziazione graduale e parziale è in sintonia con il "mistero della fede" e con la finitudine dell'esperienza umana. L'iniziazione ai sacramenti è necessaria, ma va preparata e accompagnata con forme di celebrazioni più discrete, parziali e accessibili.

Conclusione

L'educazione impartita da cristiani, individui o istituzioni, ha come vocazione quella di soddisfare i bisogni affettivi, intellettuali, etici e spirituali, che nel contesto cambiato si presentano in forme e in espressioni diverse. La profondità e la forza interiore che risultano dall'educazione affettiva equilibrata suscitano nel giovane la gioia di vivere, lo preparano all'esercizio della libertà personale, rinvigoriscono la sua fiducia e la sua

responsabilità nell'agire e suscitano la sua apertura per i motivi profondi della speranza. Nella società postmoderna la missione dell'educazione cristiana prende un nuovo significato a condizione che ci siano uomini e donne, istituzioni e strutture, capaci di ripensare il loro compito e tradurlo nella prassi. La triplice linea tracciata può servire di ispirazione a questo scopo. Non per caso essa sembra ricca di spunti per ripensare certi aspetti del patrimonio educativo salesiano.

"PREVENIRE" IERI E OGGI CON DON BOSCO. Il significato storico e le potenzialità permanenti del messaggio

Pietro BRAIDO*

Premessa

È uscito recentemente un volume, ricco di informazioni, di idee, di suggestioni sul problema storico, teorico e operativo dell'emarginazione. Esso riporta il risultato di 21 ricerche di altrettanti studiosi, corredati ciascuno di specifici *Riferimenti bibliografici*, integrati al termine da una qualificata rassegna di *Orientamenti bibliografici*. La gamma delle forme di emarginazione considerate è vasta: dell'infanzia, di emigranti e immigrati, zingari, handicappati fisici e mentali, giovani "in disagio" "tra progetto di quotidianità e percorsi di malessere" o protagonisti della violenza negli stadi, tossicodipendenti; della donna, degli anziani, dei culturalmente "altri". I contributi sono riuniti in tre gruppi secondo altrettanti livelli di ricerca: *Storia e teoria dell'emarginazione*; *Soggetti e luoghi dell'emar-*

* Sacerdote Salesiano, di nazionalità italiana.

Per alcuni anni incaricato di *Storia della filosofia* presso la Facoltà di Filosofia dell'Università Pontificia Salesiana (Roma), quindi Ordinario di *Storia della pedagogia* e di *Filosofia dell'educazione* nella Facoltà di Scienze dell'Educazione della stessa Università. Per molti anni anche docente dell'insegnamento *Sistema Preventivo di don Bosco* nell'Università Pontificia Salesiana.

Dal 1965 al 1981 incaricato di Pedagogia nell'Istituto Universitario Pareggiato "Maria SS. Assunta" di Roma.

Più volte Preside dell'Istituto Superiore di Pedagogia - Facoltà di Scienze dell'Educazione dell'Università Pontificia Salesiana. Rettore della medesima dal 1974 al 1977.

Confondatore e Direttore della rivista *Orientamenti Pedagogici*.

ginazione; *Aree disciplinari e letture della diversità* (antropologica, sociologica, psicologica).[1]

L'esperienza "preventiva" di don Bosco – realtà complessa e viva molto più e prima della schematica espressione lessicale del 1877 – non ha ricoperto di fatto tutta questa problematica, ma ne include virtualmente le istanze e le prospettive fondamentali di soluzione. Nata da preoccupazioni morali e religiose di un prete, sollecito della salvezza eterna e temporale di giovani e adulti, essa si è acuita a Torino già nei primi anni '40 dinanzi all'"emarginazione" di giovani in difficoltà o a rischio di differenti categorie: carcerati o ex carcerati, "corrigendi" o ex-corrigendi, immigrati stagionali o stabili, ragazzi e ragazze "pericolanti" a rischio o già "sulla strada", "pericolati/e" (di queste ragazze aveva avuto conoscenza diretta al Rifugio della Barolo), analfabeti o esposti al proselitismo valdese, garzoni e artigiani potenziali vittime di società operaie e mutue di tendenza laica, studenti in pericolo di finire in scuole di ispirazione laicistica o massonica.

1. Le radici storiche di un "nuovo sistema preventivo"

Non sembra, quindi, inopportuno un nuovo "discorso del metodo", "radicato" nelle origini e nella tradizione quanto ai concetti di base e allo spirito, dalle solide fondamenta evangeliche, ma, su di esse, chiamato a evolversi "secondo i bisogni dei tempi".

Non lo si farà con un'ennesima riesposizione storico-sistematica, ma mediante sondaggi sulla realtà di ieri e di oggi, che aiutino a riapprofondirne il "significato" e la "validità".

L'"esperienza" vuol indicare il "vissuto" totale, non solo quello attuato da don Bosco come prete diocesano e poi, in forma più strutturata, nelle istituzioni e iniziative "salesiane" (SDB, FMA, Cooperatori e Cooperatrici) e "teorizzato" in rapporto ad esse, ma anche quello da lui sentito, presentito, "sognato", presente nella parola e negli scritti, e proposto universalmente a quanti riteneva doverosamente pensosi della sorte dei giovani e della società religiosa e civile.

A questo scopo ci si riaggancia a precedenti ricerche, cogliendone le risultanze sostanziali, quelle che si esprimono nella forma più matura nel-

[1] Cf ULIVIERI S. (ed.), *L'educazione e i marginali. Storia, teorie, luoghi e tipologie dell'emarginazione*, Scandicci (FI), La Nuova Italia 1997.

l'ultimo decennio della vita di don Bosco: 1° È *Il sistema preventivo pubblicizzato e proposto come metodo universale di educazione giovanile* [un'"educazione" che è insieme assistenza, prevenzione, rieducazione e ricupero], come si chiarisce in alcune pagine del saggio *L'esperienza pedagogica di don Bosco nel suo divenire*.[2] 2° È il "sistema" divulgato da don Bosco stesso in circolari e discorsi del decennio 1877-1887, in relazione ai giovani di cui perora la causa: situazione, pericolosità personale e sociale (vi si aggiungono gli "emigranti" e i "selvaggi"), entro e fuori le proprie opere (questi affidati a cooperatori ed antichi alunni). 3° È il "sistema" quale è visto da pubblicisti, biografi, benefattori, ammiratori. 4° È, infine, il "sistema" confrontato colle problematiche del tempo, suo e successivo, compreso e riletto *con* e *oltre* don Bosco e, per quanto riguarda evidenti angustie storiche e culturali, anche *contro* don Bosco e chi ne ha creduto esaurirne il messaggio in istituzioni e direttive ufficialmente formalizzate.[3]

In questa linea si collocano, più esplicitamente di altre, le pagine sul sistema preventivo del 1877 lette in connessione col discorso tenuto precedentemente a Nice il 12 marzo, il promemoria a Francesco Crispi (1878), la conversazione con Urbano Rattazzi del 1854 (BS 1882), gli scritti editi e inediti di don Bosco, precedenti o contemporanei, di singolare intensità educativa, pastorale e sociale.[4] Si aggiungono lettere individuali e circolari ad autorità civili ed ecclesiastiche, enti pubblici e privati, circolari in favore di lotterie o in occasione di particolari urgenze, lettere annuali o straordinarie e decine e decine di conferenze a cooperatori e cooperatrici pubblicate nel *Bollettino Salesiano*, discorsi a ex-alunni, sacerdoti e laici.[5]

[2] Cf BRAIDO P., *L'esperienza pedagogica in don Bosco nel suo «divenire»*, in *Orientamenti Pedagogici* 36 (1989) 11-39; 32-35.

[3] Cf ID., *«Poveri e abbandonati, pericolanti e pericolosi»: pedagogia, assistenza, socialità nell'«esperienza preventiva» di don Bosco*, in *Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche* 3 (1996) 183-236.

[4] Cf ID., *Il sistema preventivo di don Bosco alle origini (1841-1862). Il cammino del «preventivo» nella realtà e nei documenti*, in *Ricerche Storiche Salesiane* 14 (1995) 255-320.

[5] I testi delle conferenze e dei discorsi pubblicati nel *Bollettino Salesiano* [BS] suppongono, senza dubbio, una consistente attività redazionale del direttore effettivo, don Giovanni Bonetti, ma i contenuti sono nella sostanza attribuibili a don Bosco e le stesse amplificazioni non dissonanti dal suo pensiero: né don Bosco, geloso dell'organo dei cooperatori da lui voluto, seguito e controllato, avrebbe permesso un qualsiasi travisamento delle proprie idee, né lo avrebbe tollerato il gruppo dei fedelis-

In quest'ottica la riflessione e le modalità di applicazione possono e debbono, indubbiamente, compiere un deciso balzo in avanti – teorico e operativo – anche in sintonia con attuali svariate e volonterose esperienze salesiane[6] e programmazioni largamente diffuse.[7]

In ogni caso don Bosco non potrà offrire nel campo della "prevenzione" un sistema compiuto e immediatamente operabile: non sono pochi i limiti e le lacune, non solo "storiche", ma anche "culturali", personali e istituzionali. Sembra ancora valido quanto si scriveva anni fa: «Con lo "stile preventivo" dell'Ottocento si è, forse, concluso un periodo di storia della educazione cristiana. Nel medesimo tempo si sono andati agitando fermenti di una nuova età [...]. Sono alla radice di esigenze nuove, di diverse esperienze vissute e teorizzate, forse anche di nuove pedagogie cristiane, non necessariamente antitetiche alle precedenti, ma certamente alla ricerca delle indispensabili innovazioni e integrazioni».[8] Inoltre, traduceva in positivo analoga convinzione l'allora superiore generale dei salesiani, don Egidio Viganò, quando coniava la formula "nuovo Sistema Preventivo", che riteneva «in consonanza con "nuova evangelizzazione" e "nuova educazione": la novità di valori permanenti», e dava questa consegna alla Famiglia salesiana: «noi, come carisma, dobbiamo lanciare il Sistema Preventivo di don Bosco in forma nuova verso il 2000».[9]

Tuttavia, del "sistema" restano sempre vive e vitali le forti ispirazioni di base, le grandi idee orientative sorte da una visione razionale e di fede della vita e maturate in una esperienza creativa e straordinariamente effi-

simi della prima ora, a cui don Bonetti stesso apparteneva.

[6] Cf, per l'Italia, quelle descritte nel volume edito a cura di RICCA D., *Ripartire dalla strada. La presenza salesiana accanto ai minori in difficoltà, ai tossicodipendenti, agli immigrati*, Torino, SEI 1997.

[7] Per le iniziative concrete, cf VECCHI J.E., *Si commosse per loro* (*Mc* 6, 34). *Nuove povertà, missione salesiana e significatività*, Atti del Consiglio Generale [ACG] 78 (1997) 16-19.

[8] BRAIDO P., *Presentazione*, in ID. (ed.), *Esperienze di pedagogia cristiana nella storia II*, Roma, LAS 1981, 8.

[9] VIGANÒ E., *Chiamati alla libertà (Gal* 5,13*) riscopriamo il Sistema Preventivo educando i giovani ai valori. Commento alla Strenna 1995*, Roma, FMA 1995, 9; cf ID., *Un «nuovo» sistema preventivo*, in BS 119 (1995) 4, 2; *Educare i giovani ai valori*, in *ivi*, 5, 2; *Spiritualità salesiana per la nuova evangelizzazione*, in ACG 71 (1990) 23-38; *Nuova educazione*, in ACG 72 (1991) 6-9, 27-36; *Un messaggio ecclesiale di nuova evangelizzazione*, in ACG 74 (1993) 3-33; *Nell'Anno della Famiglia*, in ACG 75 (1994) 4-6.

cace tra i giovani.[10] Esse possono e devono costituire la base e il punto di riferimento di quella che si ritiene la necessaria "riscoperta" e "riformulazione" del sistema operativo di don Bosco e salesiano.[11]

2. Immagini variegate della "condizione giovanile" ieri e oggi

Negli scritti, soprattutto nelle circolari e suppliche per chiedere soccorsi per le sue opere fin dagli anni '50, nelle conferenze e discorsi dal '77 in poi, è ricca e variegata la gamma delle condizioni giovanili a cui accenna don Bosco, non certo tutte raggiunte dalle sue opere. Sono giovani usciti dal carcere o dal correzionale, ragazzi di strada, addirittura membri di bande di quartiere, giovani immigrati in città per lavoro e/o per una vita più facile, tra essi disoccupati e vagabondi, ragazzi e ragazze in più modi "pericolanti"; sono giovani e adulti da salvaguardare dall'ignoranza religiosa e dal proselitismo protestante; ed ancora, giovani affidati da ministeri (soprattutto degli interni), con difficoltà familiari, orfani, spesso rimasti tali per calamità naturali (terremoto, alluvioni) o epidemie (colera), ragazzi e ragazze ereditati da opere benefiche, come alla Navarre e a Saint-Cyr in Francia; figli di emigranti e di "selvaggi"; ma anche "collegiali" di svariati livelli sociali con scuole elementari, medie e superiori, ed istituti per qualifiche professionali, talora quale presidio nei confronti di istituzioni educative protestanti, massoniche e laiciste.

Effettivamente incontrati o conosciuti per diverse vie (colloqui e scambi di informazioni con autorità civili ed ecclesiastiche, lettura di giornali, lettere di salesiani operanti in Europa o in America) o "immaginati" e classificati in formule spesso ripetitive, essi erano portatori di problematiche psicologiche e sociologiche estremamente disparate, abbracciando tutte le possibilità "preventive". Prevalevano giovani disposti nella fascia della "prevenzione primaria" con facili escursioni verso quella "secondaria". Non mancavano, però, quelli che sfioravano la preven-

[10] Se ne può trovare una schematica sintesi in BRAIDO P., *La prassi di don Bosco e il sistema preventivo. L'orizzonte storico*, in MARTINELLI A. - CHERUBIN G. (ed.), *Il sistema preventivo verso il terzo millennio. Atti della XVIII Settimana di spiritualità della Famiglia Salesiana*, Roma, 26-29 gennaio 1995, Roma, Editrice S.D.B. 1995, 119-177.

[11] Suggestivi possono risultare alcuni contributi offerti da *Un groupe de salésiens et des salésiennes sous la direction de THÉVENOT X., Éduquer à la suite de don Bosco*, Paris, Cerf/Desclée de Brouwer 1996, 234.

zione "terziaria", con abitudini fortemente compromesse, ai confini dell'asocialità e della "delinquenza". Si accenna anche ad analoghi pericoli per le ragazze, quando il *Bollettino Salesiano*, per iniziativa di don Bosco e intraprendenza di don Bonetti, pubblicizza le iniziative delle Figlie di Maria Ausiliatrice a Chieri e Nizza Monferrato: «Guai invece se la giovanetta crescerà incolta ed ignorante, peggio poi se verrà guasta nelle idee e corrotta nel cuore!»:[12] «In questa guisa si ottengono due frutti, vale a dire s'instruiscono convenevolmente le ragazze e si tengono lontane dai pericoli, cui molte, soprattutto ai giorni nostri, andrebbero esposte».[13] «I pericoli e le seduzioni, alle quali stanno esposti i giovani delle campagne – diceva don Bosco ai Cooperatori e alle Cooperatrici di Marsiglia nella conferenza del 29 marzo 1883 – sono di certo maggiori per le povere ragazze orfane. Il più delle volte per guadagnarsi da vivere esse sono obbligate a condursi nelle città, adattarsi ad ogni mestiere, ad ogni servizio. La mancanza di educazione e di religione, per una parte, lo scandalo, la corruzione, la malizia per l'altra, fanno stragi immense. Chi può contare tutte le vittime? Chi può dire quante di queste creature ritornano ancora alle loro case quali erano partite? Voi vedete che urge il bisogno di opporsi a tanto pericolo di pervertimento. Era necessario pensare alle orfanelle della campagna, ed anche a questo si è provveduto».[14]

Naturalmente, sono assenti da don Bosco analisi specifiche delle radici economiche, sociali, culturali del disagio e dei "pericoli" giovanili, riportati essenzialmente a cause e responsabilità morali: l'indifferenza religiosa e la conseguente precaria moralità, la trascuratezza dei genitori, le compagnie cattive, l'ozio. Comunque, le tante enunciazioni rispecchiano *in nuce* realtà che non sono lontane da quelle di ogni tempo, compreso il nostro, che presenta, tuttavia, una gamma di situazioni e problemi di inedita complessità rispetto all'esperienza di don Bosco e del suo tempo.[15]

[12] BS 2 (1878) 9, 11-13; 3 (1879) 8, 7, ecc.

[13] BS 3 (1879) 1, 8-9. In particolare, è rievocata la novena dell'Immacolata con messa e predicazione di buon mattino, frequentate da 400 e più giovinette: «In quei giorni si ebbe la favorevole occasione di far sentire massime e verità molto adatte alla loro condizione; soprattutto si fecero conoscere i pericoli gravi che corre la loro età inesperta; che si può bellamente unire insieme la vera allegria colla soda pietà; e che solo colla virtù, colla sottomissione ai maggiori, colla fedeltà al lavoro, e colla pratica della religione cattolica una giovinetta si procaccia la contentezza del cuore e forma la felicità sua e quella della famiglia» (*ivi* 8-9).

[14] BS 7 (1883) 5, 79.

[15] Alla percezione di tale complessità potrebbe servire la semplice scorsa del fascicolo 44 (ottobre-dicembre 1996) di *Tuttogiovani Notizie* 1-95: MION R. - PIROLLI

2.1. *La situazione in negativo*

Sul piano sociologico e psicologico sembrano essere messe in evidenza da don Bosco soprattutto le negatività: abbandono, pericolo passivo e attivo, imprudenza, irriflessione. È da notare, inoltre, che quando parla di "giovani", soprattutto poveri e abbandonati, pericolanti e pericolosi, don Bosco si rifà spesso a una specie di "*cliché*", che riporta a un "volto" anonimo le mille facce della realtà.

Lo ripresenta immutato nei tanti discorsi, precisando il suo impegno nelle opere: «impianto di numerosi ospizi e laboratorii per insegnare arti e mestieri a giovanetti derelitti, onde renderli capaci a guadagnarsi un pane onorato; fondazione di colonie agricole per addestrare alla coltura della campagna fanciulli e giovinette di famiglie contadine e con questo mezzo tenerle lontane dal mettersi a servizio nelle città, dove farebbero facilmente naufragio e nella fede e nel costume; apertura di Collegi a modica pensione, per dare ad un maggior numero di giovani di eletto ingegno comodità di ricevere un'istruzione non disgiunta da una cristiana educazione, onde riescano col tempo o buoni Sacerdoti, o coraggiosi Missionarii, o savii padri di famiglia; istituzione di Oratorii festivi e giardini di ricreazione, per mezzo dei quali attirare i ragazzi al Catechismo, tenerli lontani dall'ozio, ed aiutarli a compiere i loro doveri di pietà e di religione»; poi le "sacre Missioni nella selvaggia e sterminata Patagonia", «Case già aperte colà a vantaggio dei figli e delle figlie dei selvaggi», «una nuova Casa che sarà aperta tra poco nell'impero del Brasile».[16] «Oggi più che mai – afferma nella prima conferenza ai cooperatori di Genova del 30 marzo 1882 – sono degni di nostra commiserazione, di nostra cura, di nostra carità i giovanetti poveri e abbandonati. Poveri fanciulli! Orfani talora dei proprii genitori, ben sovente lasciati in balia di se stessi, privi d'istruzione religiosa e di morale educazione, circondati da malvagi compagni, a qual sorte mai non vanno essi incontro? Ora noi li vediamo a scorazzare di piazza in contrada, di spiaggia in ispiaggia, a crescere nell'ozio e nel giuoco, ad imparare oscenità e bestemmie; più tardi li vediamo a di-

C., *Giovani e società: 1990-1995*: cinque anni di bibliografia selezionata sulla condizione giovanile in Italia e nel mondo.

[16] Conferenze ai Cooperatori di Casale Monferrato del 17 novembre 1881, in BS 5 (1881) 12, 5.

venire ladri, furfanti e malfattori; in fine, e il più delle volte sul fior dell'età, li vediamo a cadere in una prigione, ad essere il disonore della famiglia, l'obbrobrio della patria, inutili a se stessi, di peso alla società».[17]

2.2. *Positività emergenti*

Non sono, però, assenti le virtualità positive, fermamente sottolineate soprattutto sul piano antropologico e teologico. Scrivendo dei giovani del tempo ("de' nostri giorni"), don Bosco assume come tema: «*Ut filios Dei, qui erant dispersi, congregaret in unum*» *Gv* 11,52 e continua: «Questa porzione la più delicata e la più preziosa dell'umana Società, su cui si fondano le speranze di un felice avvenire, non è per se stessa di indole perversa»; perciò, «riesce facilissima cosa l'insinuare ne' teneri loro cuori i principi di ordine, di buon costume, di rispetto, di religione»; e «se accade talvolta che già siano guasti in quella età, il sono piuttosto per inconsideratezza, che non per malizia consumata».[18]

Egli non si nasconde la moltitudine dei «pericolanti». Vi concorrono «la trascuratezza dei genitori, l'ozio, lo scontro de' tristi compagni», «cui vanno specialmente soggetti ne' giorni festivi», il «contatto dei tristi». Anzi, arriva a ritenere che tutti i giovani in quanto tali, dall'infanzia alla

[17] BS 6 (1882) 4, 70. Più avanti si intrecciano con arricchimenti categorie di giovani e istituzioni: negli oratori i giovanetti «son tenuti lontani dai pericoli delle piazze»; «vi sono le scuole serali pei poveri artigianelli»; le scuole diurne e gratuite sono destinate a «quei giovanetti, i quali mal messi in arnese non osano presentarsi, o per qualche altro motivo non sono ricevuti nelle pubbliche scuole»; i catechismi domenicali o anche quotidiani si rivolgono ai fanciulli «che altrimenti o per propria leggerezza o per trascuranza dei loro parenti, ignorerebbero con immenso loro danno temporale ed eterno»; con «i così detti patronati» «si ha cura di collocare i giovanetti presso a padroni onesti, e si attende che non vi corrano pericolo né per la religione né per la moralità»; a chi non ha nemmeno «un tozzo di pane e non sa ancora guadagnarselo» si offre sostentamento finché non lo possa guadagnare col proprio lavoro; sono vestiti e allontanati dall'ozio quelli che sono «cenciosi, cogli abiti a brandelli, e in quello stato non possono collocarsi a lavoro»; negli «Ospizi di carità pei giovanetti più bisognosi»; «gli uni in appositi laboratorii sono avviati all'imprendimento di un'arte, perché possano un giorno guadagnarsi un pane onorato; gli altri forniti da Dio di particolare ingegno sono indirizzati allo studio; di questi una parte abbracciano poscia la carriera civile, e in questo o in quell'uffizio servono alla famiglia ed alla società; un'altra parte entra nella carriera ecclesiastica, e diventano apostoli di religione e di civiltà non solo presso di noi, ma presso le barbare nazioni» (*ivi* 71).

[18] *Introduzione a un Piano di Regolamento* (1854), in BRAIDO P. (ed.), *Don Bosco educatore*, Roma, LAS ^{3}1997, 108-109.

giovinezza adulta, sono in certa misura "a rischio"; «la scuola del male non opera solo nella società, ma spesso purtroppo i giovani trovano maestri di perversione anche nelle loro case e fra i loro parenti»: «i tempi sono critici». Però, «in generale la gioventù non è cattiva da per sé» e «gli stessi tristi gli uni separati dagli altri sono suscettibili di grandi cangiamenti morali»; per questo, «per le anime, per la società e per noi stessi importa grandemente preservare la gioventù in mezzo a tanta perversità».[19] La stessa esperienza nelle carceri torinesi dei primi anni '40 l'aveva persuaso di ampie possibilità di ricupero anche dei giovani più disgraziati: «si poté conoscere che per lo più costoro erano infelici piuttosto per mancanza di educazione che per malvagità. Si notò inoltre che di mano in mano facevasi loro sentire *la dignità dell'uomo, che è ragionevole* e deve procacciarsi il pane della vita con oneste fatiche e non col ladroneccio; appena insomma facevasi risuonare il principio morale e religioso alla loro mente, provavano in cuore un piacere di cui non sapevansi dare ragione, ma che loro faceva desiderare di essere più buoni. Di fatto molti cangiavano condotta nel carcere stesso, altri usciti vivevano in modo da non doverci più essere tradotti».[20]

Diagnosi, prognosi e terapie non subiranno sostanziali variazioni nella vita di don Bosco, che le formula alla luce di un'antropologia fatta di saggezza cristiana, di una ben configurata cultura teologico-morale e di una "sociologia" empirica. Esse richiedono di essere reinterpretate nei confronti di situazioni radicalmente mutate e in base agli svariati apporti delle attuali scienze dell'uomo: sociologiche, antropologico-culturali, psicologiche, cliniche, terapeutiche, criminologiche, politiche, giuridiche.[21]

3. Il "prevenire" nei molteplici "interventi" per la "salvezza"

[19] *Cenno storico dell'Oratorio di S. Francesco di Sales (1854),* in *ivi* 112-113; Discorso al Comitato femminile di Marsiglia (17 marzo 1884), in *Memorie Biografiche* [MB] XVII 51-52.

[20] *Cenni storici intorno all'Oratorio di S. Francesco di Sales (1862),* in BRAIDO P. (ed.), *Don Bosco educatore* 134-135.

[21] Per alcune approssimazioni cf MILANESI G., I *giovani nella società complessa. Una lettura educativa della condizione giovanile,* Leumann (To), Elle Di Ci 1989; BALDASCINI L., *Vita da adolescenti. Gli universi relazionali, le appartenenze, le trasformazioni,* Milano, F. Angeli 1995; FRABBONI F. - GENOVESI G. - MAGRI P. - VERTECCHI B. (ed.), *Giovani oggi tra realtà e utopia,* Milano, F. Angeli 1994; BASSOLI R. - BENELLI E., *I nuovi adolescenti: radiografia di un'età dimenticata,* Roma, Editori Riuniti 1995; TONOLO G. - DE PIERI S. (ed.), *L'età incompiuta. Ricerca sulla formazione dell'identità negli adolescenti italiani,* Leumann (To), Elle Di Ci 1995.

La complessità delle situazioni giovanili fu affrontata da don Bosco a un livello essenzialmente bipolare, assistenziale ed educativo, sia in città e zone di culture relativamente avanzate, sia in regioni meno evolute o in terre di missione e di incipiente civilizzazione. Secondo le indicazioni delle pagine del 1877-1878 sul *Sistema preventivo nell'educazione della gioventù* e nei discorsi dall'anno 1877 in poi, nel pensiero e nell'azione prevale la preoccupazione educativa: l'educazione come prevenzione, la prevenzione nell'educazione. Don Bosco, però, non ignorava altre dimensioni dell'intervento in favore dei giovani "pericolanti e pericolosi", anche in gran parte lasciate ad altri, come, ad esempio, l'azione rieducativa dei "corrigendi" istituzionalizzati.

3.1. *Prevenzione pluridimensionale*

Il suo "sistema preventivo" sembra, quindi, disponibile alla distinzione oggi largamente accolta fra tre o quattro livelli di prevenzione, trasferiti dalla medicina alla pedagogia, alla didattica, al ricupero e alla terapia. Si parla e scrive da alcuni di prevenzione primaria, secondaria, terziaria. La *prevenzione primaria* comprende gli interventi (politica e misure in favore della famiglia, della gioventù, della salute, della scuola, della formazione professionale, del tempo libero; ma soprattutto educative) destinati a una popolazione non selezionata di soggetti, per i quali esiste un rischio generale di devianza, di marginalizzazione o di patologia sociale (minori a rischio, profughi, immigrati, ecc.).

La *prevenzione secondaria* è destinata a soggetti che manifestano già sintomi di adesione, non tuttavia definitiva né strutturata, a modelli di comportamento deviante o, in generale, a situazioni di marginalizzazione, di anormalità, di patologia.

La *prevenzione terziaria* riguarda soggetti che hanno già strutturato un comportamento socialmente inaccettabile, ossia hanno già sperimentato la devianza secondaria o interiorizzato una o più forme di stigmatizzazione o accettato un'identità negativa generalizzata: essa mira a prevenire le recidive, a neutralizzare gli effetti negativi, a destrutturare i comportamenti inaccettabili, a riparare il quadro delle motivazioni e a ristrutturarlo.[22]

[22] Cf MILANESI G., *Prévention et marginalisation chez don Bosco et dans la pédagogie contemporaine*, in AVANZINI G. et al., *Education et pédagogie chez Don Bosco, Colloque interuniversitaire*, Paris, Lyon, 4-7 avril 1988, Paris, Editions

Altri distinguono quattro livelli e adottano una diversa terminologia. La *prevenzione potenziale* o *promozione* che comprende gli «interventi che influiscono in modo positivo sulla qualità della vita giovanile promuovendo salute, cultura, socializzazione». La *prevenzione aspecifica del disadattamento*, che raggruppa con «gli interventi che scaturiscono da progetti mirati su fattori di disagio personale e/o sociale che possono favorire l'instaurarsi di situazioni di disadattamento e di devianza giovanile», «attività e servizi rivolti ad alleviare condizioni di svantaggio famigliare e psicosociale»: essa «opera soprattutto in campo *primario* (cioè nell'ambito della cosiddetta normalità), ma anche in campo *secondario*, nei confronti di ragazzi che manifestano i primi segni di un disadattamento generico» (in forza di «condizioni di svantaggio famigliare e psicosociale»). La *prevenzione specifica primaria* che promuove «quegli interventi che si focalizzano su fattori-rischio inerenti i fenomeni di *dipendenza* giovanile», «centrati sul tema dell'abuso di sostanze, del consumismo, della manipolazione del corpo», «promuovendo senso critico, capacità di reagire alle frustrazioni, perseveranza, maturità affettiva». Infine, la *prevenzione specifica secondaria*, che si muove tra la prevenzione secondaria e terziaria del primo schema: «potrà trattarsi di iniziative di aggregazione, sostegno, inserimento lavorativo, ovvero di interventi di psicoterapia precoce».[23]

La distinzione è metodologicamente utile dal punto di vista sia scientifico che operativo, anche se, nell'impegno di lavoro tra soggetti concreti e comunità, l'azione di prevenzione (educativa, rieducativa, terapeutica) generalmente non si svolge né può svolgersi senza svariate contaminazioni tra i diversi livelli. Parallelamente gli educatori, pur operando al loro

Fleurus 1989, 195-226 [211-216, 225-226] (si veda ancora di MILANESI G., *Sistema preventivo e prevenzione in don Bosco*, in AA.VV., *Don Bosco. Ispirazioni proposte strategie educative*, Leumann [To], Elle Di Ci 1989, 33-62); cf TARTAROTTI L., *Droga e prevenzione primaria. Prospettive e strategie dell'intervento preventivo scolastico*, Milano, Giuffrè 1986, 6-8 (Riferimenti bibliografici 141-153); ID., *Il concetto di «prevenzione». Problemi, miti e dilemmi*, in REGOGLIOSI L. (ed.), *Un approccio formativo alla prevenzione*, Milano, F. Angeli 1992, 27-43; FRANTA H. - COLASANTI A.R., *L'arte dell'incoraggiamento. Insegnamento e personalità degli allievi*, Roma, La Nuova Italia Scientifica 1991, 28-29.

[23] REGOLIOSI L., *La prevenzione possibile. Modelli, orientamenti, esperienze per l'operatore di territorio sulla prevenzione della devianza giovanile e della tossicodipendenza*, Milano, Guerrini Studio 1992, 32-36; 235-241. Lo schema viene ripreso da D. Castelli nella voce *Prevenzione*, in PRELLEZO J.M. - NANNI C. - MALIZIA G. (ed.), *Dizionario di scienze dell'educazione*, Torino, Elle Di Ci-SEI 1997, 850-853.

livello specifico, spesso (o sempre?) dovranno lavorare – singoli o in équipe – in più modi congiunti: non potranno mancare quasi costantemente i "samaritani" promotori a vario titolo di sanità e crescita umana di soggetti bisognosi, ma insieme capaci di medicare ferite più o meno gravi e di dare una "casa" a chi manca in forme disparate di punti di riferimento e di "accoglienza". Di conseguenza si determinerà il passaggio attraverso i vari livelli di rischio e di strutturazione patologica messo in evidenza in particolare per la tossicodipendenza,[24] ma estensibile agli innumerevoli casi di "disagio": "disadattati" nella famiglia e nella scuola, giovani vittime di "violenze" di vario tipo e di "precarietà" indotte da guerre esterne e intestine, profughi, migranti, ragazzi di strada, adolescenti prostitute e prostituti, ecc.; in particolare, le masse di giovani che si orientano all'uso delle droghe sintetiche – in primo luogo l'*ecstasy* –, nei riti delle discoteche e situazioni affini, convinti di differenziarsi dal tradizionale drogato che si buca, si considerano socialmente integrati e vivono il loro inconsapevole disagio in un sostanziale mimetismo, col pericolo di scivolare verso la cocaina e l'eroina. Essi si aprono così la via alla dipendenza e all'inevitabile ricorso alle comunità terapeutiche.[25] È un'esemplificazione, ma le situazioni sono molteplici e altrettante le terapie.[26]

Una miscela di rischi analoghi, in piccolo formato, vivevano i giovani di cui scriveva don Bosco in una circolare del 20 dicembre 1851: «Giovani oziosi e malconsigliati, che vivendo di accatto o di frode sul trivio e sulla piazza sono di peso alla società e spesso strumento d'ogni misfare»; «molti di coloro, che si sono per tempo dedicati all'esercizio delle arti e delle industrie cittadine, andar nei giorni festivi consumando nel gioco e nelle intemperanze [nelle bettole, nei caffè o peggio] la sottile mercede guadagnata nel corso della settimana».[27]

[24] Un'interessante esemplificazione per un settore particolare si trova in TARTAROTTI L., *Droga e prevenzione primaria* 8-38 (vedere in particolare tabella di p. 32, *Modelli della prevenzione della tossicodipendenza*).

[25] Cf BAGOZZI F. - GROSSO L. - SCHIFANO F. (ed.), *Nuove droghe, 1. Riti e miti nelle tribù dell'ecstasy*, in *Animazione Sociale* 27 (1997) 1, 29-55; CAMARLINGHI R. - GALIMBERTI U. - GARELLI F. - MELUCCI A. (ed.), *Nuove droghe, 2. I crocevia inesistenti nei percorsi giovani*, in *ivi* 4. 27-59; CHAPRON P., *Toxicomanie: parcours de dépendances*, in *Sauvegarde de l'enfance* 52 (1997) 1, 3-20.

[26] Cf ad esempio, CAVALLO M. (ed.), *Le nuove criminalità. Ragazzi vittime e protagonisti*, Milano, F. Angeli 1995; COLECCHIA N. (ed.), *Adolescenti e prevenzione: disagio, marginalità, devianza*, Roma, Il Pensiero Scientifico 1995.

[27] BOSCO G., *Epistolario. Introduzione, testi critici e note a cura di Francesco Motto* I (1835-1863), Roma, LAS 1991, 139.

3.2. *Per una "salvezza" a più dimensioni*

Don Bosco riassumeva lo scopo del "prevenire", la ricerca e la scoperta del "senso del vivere", nel concetto cristiano della *"salvezza"*, il cuore della sua ansia cristiana e umana, dell'intera sua azione assistenziale, educativa e pastorale.[28] Egli attuava il "prevenire" nella duplice classica accezione: 1° preservare, proteggere, difendere, dagli ostacoli, dai freni, dai pericoli; 2° potenziare, formare, costruire positivamente soggetti in grado di affrontare con adeguate competenze morali, culturali, professionali la vita personale e sociale. In altre felici formule don Bosco ne precisava i fini intermedi e i contenuti. Egli intendeva attuare in senso forte e integro, secondo le differenti disponibilità, il *buon cristiano e l'onesto cittadino*, ossia il candidato alla "triplice città" e alla correlativa triplice "salvezza", nel tempo e nell'eternità: la *città celeste*: la "vita eterna" come termine ultimo; la *città religiosa*: la Chiesa cattolica; la *città terrena*: famiglia, società civile in tutte le sue articolazioni, Stato.

Vi si radicano pure le formule proposte ai giovani stessi in termini semplici, accessibili, ma essenziali, le tre SSS: *sanità, sapienza, santità*; *allegria, studio, pietà*.

La loro realizzazione è la "beatitudine", la felicità essenziale, nome plenario della "salvezza", vita riuscita; la "gioia", l'"allegria" ne può essere il complemento e l'aroma.

4. Il "significato" della vita: la risposta a "due inganni"

I "pericoli" e i "rischi" si innestano, già nel primo don Bosco, su *due tendenze quasi connaturate alla "condizione giovanile"*, apparentate, del resto, con "mentalità" largamente diffuse anche nel mondo adulto. «Due sono gl'inganni principali, con cui il demonio suole allontanare i giovani dalla virtù. Il far venir in mente che il servire al Signore consista in una vita malinconica e lontana da ogni divertimento e piacere». «L'altro in-

[28] In una breve esortazione del 12 gennaio 1873 don Bosco sollecitava i suoi collaboratori a tener sempre «presente lo scopo di questa Congregazione, di istruire la gioventù, e in generale il nostro prossimo, nelle arti e nelle scienze e più nella religione, cioè, in una parola, la salvezza delle anime» (MB X 1063).

ganno è la speranza di una lunga vita colla comodità di convertirsi nella vecchiaia od in punto di morte».[29]

4.1. *Valore dell'età giovane*

Secondo l'educatore torinese il "serio" della vita – «Ricordati, o Cristiano, che sei uomo di eternità. Ogni momento di tua vita è un passo verso l'eternità»[30] – assume per i giovani un significato particolare, in prospettiva di fede, ma anche di "responsabilità" umana individuale e sociale. Perciò l'età giovane non va sprecata: è già "valore" per se stessa, ma è soprattutto ricchezza di "futuro", di potenzialità e di speranze, che, frustrate o deluse, sono difficilmente ricuperabili. È anche fermo monito a genitori e educatori ad evitare ogni forma di prevaricazione, di possesso, di ricatto e di dirigismo paralizzante.

«Vita e morte – avverte don Bosco – sono nelle mani del Signore, il quale può disporne come a lui piace. Che se Iddio vi concedesse lunga vita, sentite ciò che vi dice: quella strada che un figlio tiene in gioventù, si continua nella vecchiaia fino alla morte. *Adulescens iuxta viam suam etiam cum senuerit non recedet ab ea*. E vuol dire: se noi cominciamo una buona vita ora che siamo giovani, buoni saremo negli anni avanzati, buona la nostra morte e principio di una eterna felicità. Al contrario se i vizi prenderanno possesso di noi in gioventù, per lo più continueranno in ogni età nostra fino alla morte. Caparra troppo funesta di una infelicissima eternità».[31] Molti anni dopo dirà ai cooperatori sul futuro dei giovani: «Se una mano benefica li strappa per tempo al pericolo, li avvia per una carriera onorata, e li forma alla virtù per mezzo della religione, essi si fanno capaci a giovare a sé ed agli altri, diventano buoni cristiani, savii cittadini, per divenire un giorno fortunati abitatori del Cielo. Per questa ragione la gioventù, specialmente la povera e derelitta, fu e sarà sempre la delizia di Gesù Cristo, fu e sarà sempre l'oggetto delle amorose sollecitudini delle anime pietose, amanti della religione e del vero bene della civile società».[32] Identica è la prospettiva per le ragazze: «Se la cristiana

[29] BOSCO G., *Il giovane provveduto*, Torino, Tip. Paravia e comp. 1847; ID., *Alla gioventù*, in *Opere Edite* [OE] II 185.

[30] ID., *La chiave del paradiso in mano al cattolico che pratica i doveri di buon cristiano*, Torino, Tip. Paravia e comp. 1856, 24.

[31] ID., *Il giovane provveduto*, 4-5, in OE II 186-187.

[32] *Prima conferenza dei Cooperatori di Genova*, in BS 6 (1882) 4, 70.

educazione dei ragazzi è ai giorni di massima importanza, non di minor momento si è la buona istruzione delle fanciulle. Una figlia saggiamente istruita, e cristianamente educata riesce una benedizione, un angelo, un sostegno, una sorgente di prosperità e di pace per una famiglia. Guai invece se la giovanetta crescerà incolta ed ignorante, peggio poi se verrà guasta nelle idee e corrotta nel cuore! Non vi è male peggiore che una donna cattiva».[33]

4.2. *"Programma" o "metodo di vita cristiana"*

Si configura in quest'ottica il "programma di vita" plenario proposto a ragazzi a ragazze. Esso può essere ricondotto, non solo per la "metodologia", ma anzitutto quanto ai contenuti, alla formula uni-triadica "ragione, religione, amorevolezza". Anche per le ragazze si tratta di un programma, seppure storicamente coartato, tendenzialmente completo e indefinitamente dilatabile: «Scopo di queste Case di educazione si è di dare l'insegnamento scientifico e morale in modo, che lasci nulla a desiderare per una giovanetta di onesta e cristiana famiglia, cioè arricchirne la mente di utili cognizioni, educarne il cuore a sode e cristiane virtù, addestrarla ai lavori femminili, e informarla a quei principii di civiltà, che sono richiesti dalla sua condizione».[34]

Contro la cultura intellettualistica dominante, erano inclusi anzitutto *i bisogni e i valori connessi con il "benessere" psico-fisico e culturale*: "ragione" come "ragionevolezza", stile di vita su schietta misura "umana", salute fisica e mentale, cultura, professionalità. «La limosina – spiega ai benefattori – che si elargisce in favore delle opere Salesiane si estende al corpo e all'anima, alla società e alla religione, al tempo e alla eternità. Si estende al corpo, perché serve a provvedere albergo, vitto e vestito a più migliaia di poveri giovanetti, raccolti nelle nostre Case di beneficenza, i quali senza di questo aiuto languirebbero nella più squallida miseria, o perché privi di parenti, o perché abbandonati».[35]

Vi è presente nella pratica effettiva, seppure non esplicitamente tematizzato, il *mondo affettivo*, promosso per giovani "poveri e abbandonati"

[33] *Educatorii per le fanciulle*, in BS 5 (1881) 9, 4; 6 (1882) 9, 147.
[34] BS 5 (1881) 9, 4 ss.
[35] *Conferenza ai Cooperatori di Casale Monferrato* (17 novembre 1881), in BS 5 (1881) 12, 5.

con lo sforzo di ricreare l'amore e le relazioni col mondo fisico e umano; di costruire e ricostruire l'affettività e la capacità di amare in chi non ha ricevuto amore o l'ha ricevuto "malato". Di fatto, don Bosco può efficacemente ispirare un impegno più deciso e qualificato a rimedio di una lacuna anche recentemente segnalata: «Il femminile, il sesso, gli affetti sono dei "vuoti" strutturali della pedagogia occidentale, fino a ieri, forse fino ad oggi, poiché non si sarebbero distillate tutte le conseguenze relative alla "rivoluzione psicoanalitica" o alla "rivoluzione femminista"».[36] Sembrerebbe essere il corollario di un millenario dualismo antropologico, dominante anche in pedagogia, "tra anima e corpo, tra soggetto e oggetto, tra uomo e natura, tra natura e cultura, tra mente e affetti", che avrebbe portato al "privilegiamento della mente noetica", implicando, «correlativamente, l'abbandono educativo degli affetti, rivissuti solo attraverso il governo dell'intelletto sulla volontà e quindi imbrigliati in un processo apertamente costrittivo e repressivo».[37] È un settore del "sistema preventivo" in gran parte da ripensare e da costruire *ex novo*: in particolare, «in materia di educazione sessuale il linguaggio di don Bosco è generico e riservato».[38] L'affettività, infatti, non è solo la condizione insostituibile di una produttiva collaborazione educativa, ma fine e oggetto specifico di essa.[39]

[36] CAMBI F. - ULIVIERI S. (ed.), *I silenzi nell'educazione*, Scandicci (FI), La Nuova Italia 1994, 8.

[37] *Ivi* 12; cf approfondimenti in MOTTANA P., *Formazione e affetti. Il contributo della psicoanalisi allo studio e alla elaborazione dei processi di apprendimento*, Roma, Armando 1993; CAMBI F., *Mente e affetti nell'educazione contemporanea*, Roma, Armando 1996; MASSA R., *Il bambino "affettivo" come oggetto pedagogico. Per una clinica della formazione*, in MORO W. (ed.), *Conoscere il bambino*, Firenze, La Nuova Italia 1988; ID., *La clinica della formazione*, in MASSA R. (ed.), *Istituzioni di pedagogia e scienze dell'educazione*, Bari, Laterza 1990; ID., *La clinica della formazione*, in MASSA R. (ed.), *Saperi, scuola, formazione. Materiali per la formazione del pedagogista*, Milano, Unicopli 1991; PELUSO A., *Informatica e affettività. L'evoluzione tecnologica condizionerà i nostri sentimenti*, Roma, Città Nuova Editrice 1995.

[38] CAVAGLIÀ P. - BORSI M., *Solidale nell'educazione. La presenza e l'immagine della donna in don Bosco*, Roma, LAS 1993, 49. Non senza incoerenza si aggiunge: «Con fine saggezza pedagogica egli non intende anticipare problematiche proprie dell'adolescenza o della giovinezza, ma neppure affrontarle pubblicamente» (50).

[39] Al tema *L'affectivité dans l'éducation* la rivista *Catéchèse* ha dedicato tutto il numero 109, ottobre 1987. Vanno segnalati i contributi di un salesiano, PETITCLERC J.-M., *Sans affection, pas de confiance; sans confiance, pas d'éducation. Itinéraire d'un responsable de centres de jeunes en difficultés*, in *ivi* 21-27 e di ANATRELLA T., *Éduquer l'affectivité?*, in *ivi* 29-41, dedicati ai due aspetti accennati.

Sovrabbondano, naturalmente, *i valori religiosi*, con tutta la ricchezza della "legge della grazia" portata da Cristo. A questa luce e con questa forza era ovvio il fondamentale impegno: "Dare senso alla vita": accettarla, amarla, promuoverla come dono dall'alto, gioia, responsabilità personale e comunitaria. Dopo aver raccomandato contro il colera ad ex-alunni sacerdoti, con parole anche troppo rassicuranti e promesse "interessate" e terrene, la divozione a Maria Ausiliatrice, il portare la medaglia della Madonna, ecc., don Bosco concludeva: «Il Signore che ci vuole tutti felici, con questi flagelli intende di farci conoscere la preziosità della vita eziandio temporale. E voi, miei cari figliuoli, abbiate di mira nelle vostre prediche di parlare sovente della morte. Oggi giorno non si fa alcuna stima della vita. Chi si suicida per non sopportare i dolori e le disgrazie; chi arrischia la vita in un duello; chi la sciupa nei vizi; chi la giuoca in arrischiate e capricciose imprese, chi ne fa getto affrontando pericoli per eseguire vendette e sfogare passioni. Predicate adunque e ricordate a tutti, che noi non siamo i padroni della nostra vita. Dio solo ne è il padrone. Chi attenta ai proprii giorni fa un insulto al Signore, è la creatura che fa un atto di ribellione contro il suo Creatore. Voi che avete ingegno troverete idee e ragioni in abbondanza e modo di esporle, per indurre i vostri uditori ad amare la vita e rispettarla, nel gran pensiero che la vita temporale bene impiegata è foriera della vita eterna».[40] È il terzo pilastro della triade, la "religione", inscindibilmente "ragionevole" e "affettuosa": "non mai annoiare", della religione "si faccia rilevare la bellezza, la grandezza, la santità", scrive nelle pagine sul sistema preventivo del 1877.

[40] Discorso a ex-alunni sacerdoti del 17 luglio 1884, in BS 8 (1884) 8, 115-116.

4.3. *Uno stile di vita: camminare verso la felicità*

«Io voglio insegnarvi un metodo di vita cristiano – avverte don Bosco nella presentazione del "*Giovane provveduto*" (1847) –, che sia nel tempo stesso allegro e contento, additandovi quali siano i veri divertimenti e i veri piaceri, talché voi possiate dire col santo profeta Davidde: serviamo al Signore in santa allegria: *servite Domino in laetitia*». «Vi presento un metodo di vivere breve e facile, ma sufficiente perché possiate diventare la consolazione dei vostri parenti, l'onore della patria, buoni cittadini in terra per essere poi un giorno fortunati abitatori del cielo».[41] È atmosfera che avvolge e permea l'intera proposta di crescita. Essa ha i suoi fondamenti a) nella naturale aspirazione giovanile alla gioia, ossigeno della gioventù; b) nel radicale ottimismo antropologico; c) nella religiosa "speranza" cristiana. Don Bosco «santificò il *lavoro* e la *gioia*. Egli è il santo della eutimia cristiana, della *vita cristiana operosa e lieta*».[42] Tutto è impregnato di gioia, ma essa si esprime in misura incontenibile nelle forme del "tempo libero". «Si dia ampia libertà di saltare, correre, schiamazzare a piacimento. La ginnastica, la musica [...]».[43]

4.4. *La "realizzazione personale" al maschile e al femminile*

Il «sistema preventivo» di don Bosco è nato «maschile» a tutti gli effetti; è mancata una sua «versione al femminile»[44] anche se, non senza forzature, si sono avuti contributi sulla «relazione di don Bosco con le donne».[45] Di fatto, la norma dei rapporti fanciulli-fanciulle, ragaz-

[41] BOSCO G., *Il giovane provveduto*, III e V, in OE II 185; 187.

[42] ORESTANO F., *Il santo Don Bosco*, in *Celebrazioni* I, Milano, Bocca 1940, 76.

[43] *Regolamento per le case*, Torino, Tip. Salesiana 1877, 7. Troviamo una perfetta sintonia con questo messaggio in una vivida intervista rilasciata dallo psicologo psicoterapeuta Fulvio Scaparro: *Iniziazione ai giochi della vita*, in *Animazione Sociale* 27 (1997) 3-11.

[44] Altre unilateralità sono dovute alla sua cultura – che non può assimilarsi semplicisticamente a quella dell'Ottocento, molto più variegata entro e fuori il mondo cattolico – e al fatto che la sua esperienza e le sue formulazioni sono riferite in larga misura all'Oratorio di Valdocco e, particolarmente, alla sezione studenti, sorta di "piccolo seminario".

[45] Cf BORSI M. - CAVAGLIÀ P., *La relazione di don Bosco con le donne e l'immagine della donna emergente dall'epistolario*, in *Rivista di Scienze dell'Educazione* 29 (1991) 159-202. Quanto al volume, già citato di BORSI M. - CAVAGLIÀ P., *Solidale*

zi-giovani e ragazze-giovani donne è recisa: separazione, distanza, "fuga". È ovvio che sul piano operativo la «rivoluzione femminile» esiga anche a livello "preventivo", educativo e assistenziale, l'invenzione della «nuova educazione» e del «nuovo sistema preventivo». Non potrebbe attuarsi se non mettendo in opera specifici contributi che trasferiscano sul piano dell'azione preventiva in tutte le sue espressioni – fini, obiettivi, percorsi, metodi, mezzi – i vari discorsi antropologici e teologici sulla realtà della donna nella triplice prospettiva dell'*uguaglianza*, della *differenza* e della *reciprocità*.[46] Più che traduzione sarebbe la riconversione di un sistema seguito per più di un secolo nelle istituzioni salesiane in regime di rigorosa separatezza, in un "nuovo sistema" che obbedisce all'imperativo *educare alla reciprocità*, attuata spesso in molteplici forme di *coeducazione*.[47]

nell'educazione, non convincono l'accentuata reticenza di base quanto alle "cautele pedagogiche dell'educatore subalpino (46-50) e il mancato inquadramento delle idee e dei comportamenti di don Bosco nel tessuto sociale ed ecclesiale del suo tempo, quando proposte di collaborazione femminile restano subordinate a progetti e programmi ideati e formulati da maschi, vescovi e sacerdoti: cf DAU NOVELLI C., *I vescovi e la questione femminile (1900-1917)*, in *Rivista di storia e letteratura religiosa* 30 (1984) 429-456; SOLDANI S. (ed.), *L'educazione delle donne. Scuole e modelli di vita femminile nell'Italia dell'Otttocento*, Bologna, Il Mulino 1991; SCARAFFIA L., *«Il Cristianesimo l'ha fatta libera, collocandola nella famiglia accanto all'uomo»* (*Dal 1850 alla «Mulieris dignitatem»*), nel vol. di SCARAFFIA L. - ZARRI G. (ed.), *Donne e fede. Santità e vita religiosa in Italia*, Roma-Bari, Laterza 1994, 441-493.

[46] Cf IRIGARAY L., *Etica della differenza sessuale*, Milano, Feltrinelli 1985; ID., *Io, tu, noi. Per una cultura della differenza*, Torino, Bollati-Boringhieri 1992; ID., *Essere due*, ibid. 1994; DI CRISTOFARO LONGO G., *Identità e cultura. Per un' antropologia della reciprocità*, Roma, Edizioni Studium 1993. Cf anche GANNON M. - ROSANNA E., *Il tema della "reciprocità" nel dibattito sulla questione femminile*, in *Rivista di Scienze dell'Educazione* 31 (1993) 163-201; BARBERO AVANZINI B., *Uomo-donna: dalla conflittualità alla reciprocità*, in *La Famiglia* 28 (1994) n. 163, 5-17; FARINA M., *Il femminismo, un cammino profetico per un nuovo umanesimo*, in *Orientamenti Pedagogici* 42 (1995) 771-788; GANNON M., *La reciprocità uomo/donna. Ricerca sociologica sulle Polisportive Salesiane*, Roma, LAS 1995, (parte prima, *Il quadro teorico*, 17-90); ZARRI G. (con la coll. di PANCINO C. e TAROZZI F.), *La memoria di lei. Storia delle donne, storia di genere*, Torino, SEI 1996; PICCONE STELLA S. - SARACENO C. (ed.), *Genere. La costruzione sociale del femminile e del maschile*, Bologna, Il Mulino 1996.

[47] Cf in particolare il denso saggio di DI NICOLA G.P., *Coeducazione e cultura della reciprocità*, in *Orientamenti Pedagogici* 37 (1990) 1202-1242, che prolunga a livello pedagogico le considerazioni antropologiche di ispirazione personalista, i temi dell'uguaglianza, differenza, reciprocità dei sessi sviluppati nel precedente suo volume: *Uguaglianza e differenza. La reciprocità uomo-donna. Prefazione di P. Vanzan*.

È immaginabile l'impegno teorico, metodologico, pratico necessario per acclimatare in questo contesto un sistema carico di tanti elementi affettivi – amore, amorevolezza, dolcezza, paternità, maternità, amicizia, assistenza-presenza, familiarità – e, perciò, intensamente sessuati, qual è il "sistema preventivo" di don Bosco, e non meno degli altri elementi altrettanto fondamentali riconducibili alla "ragione" e alla "religione".[48] Anche in questo ambito non si può che accogliere con larga disponibilità quanto è stato detto in prospettiva più generale: «maturare la convinzione che le metodologie del passato non sono adeguate e che nella ricerca di vie nuove bisogna dare più spazio alla creatività».[49]

5. Dalla famiglia alla multiculturalità

I "segni dei tempi" già sottolineati dalla *Pacem in terris* (11 aprile 1963): a) l'ascesa economico-sociale delle classi lavoratrici (n. 38); b) l'ingresso della donna nella vita pubblica (n. 39); c) fine del rapporto dominati e dominatori, uguaglianza nei rapporti tra i popoli, fine del colo-

Roma, Città Nuova Editrice 1988; BESEGHI E. - TELMON V. (ed.), *Educazione al femminile: dalla parità alla differenza*, Firenze, La Nuova Italia 1992; MARCHI M., *Dal «mito della coeducazione» alla cultura della reciprocità e dell'«incontro»*, in *Rivista di Scienze dell'Educazione* 32 (1994) 77-106: la forma più idonea di educazione umana consiste nel «favorire e promuovere nel soggetto il duplice e simultaneo processo di identificazione con il proprio sesso e di integrazione con i soggetti dell'altro» (p. 18); GANNON M. - ROSANNA E., *Bibliografia sull'educazione della donna. Pubblicazioni europee nel decennio, 1985-1994. Da Nairobi a Pechino*, in *Rivista di Scienze dell'Educazione* 33 (1995) 2, 207-308; cf anche GALLI N., *Pedagogia della coeducazione*, Brescia, La Scuola 1977.

[48] Cf in proposito le suggestive analisi in chiave psicoanalitica lacaniana di THÉVENOT X., *Don Bosco éducateur et le «système préventif». Un examen mené à partir de l'anthropologie psychanalytique*, in *Éducation et pédagogie chez don Bosco*, 95-133 (ediz. ital. in *Orientamenti Pedagogici* 35 [1988] 701-730); ID., *L'affectivité en éducation*, in *ivi* 233-254 (ediz. ital. in NANNI C. [ed.], *Il sistema preventivo e l'educazione dei giovani*, Roma, LAS 1989, 91-139).

Si veda anche, in altra prospettiva, FRANTA H., *Relazioni interpersonali e amorevolezza nella comunità educativa salesiana*, in GIANNATELLI R. (ed.), *Progettare l'educazione oggi con don Bosco*, Roma, LAS 1981, 19-40; ID., *L'«assistenza» dell'insegnante come presenza attiva nelle situazioni sociali e di rendimento. Lineamenti per una pedagogia preventiva*, in PRELLEZO J.M. (ed.), *L'impegno dell'educare*, Roma, LAS 1991, 493-504.

[49] FARINA M., *La «Mulieris dignitatem». Cinque anni dopo*, in *Rivista delle Scienze dell'Educazione* 32 (1994) 89.

nialismo politico (nn. 40-43), sembrano appartenere oggi, almeno in parte, al mondo dell'"Utopia". "Sta dissolvendosi – è detto – il complesso di inferiorità e il rispettivo complesso di superiorità" e, quindi, tendono ad attenuarsi le discriminazioni, il razzismo, il pregiudizio. Ed ancora: «È diffusa assai largamente la convinzione che tutti gli uomini sono uguali per dignità naturale, per cui le discriminazioni razziali non trovano più alcuna giustificazione, almeno sul piano della ragione e della natura; ciò rappresenta una pietra miliare sulla via che conduce all'istaurazione di una convivenza umana informata ai principi sopra esposti» (n. 42). «E quando i rapporti della convivenza si pongono in termini di diritti e di doveri, gli esseri umani si aprono sul mondo dei valori spirituali, e comprendono che cosa sia la verità, la giustizia, l'amore, la libertà; e diventano consapevoli di appartenere a quel mondo» (n. 43).

Giustamente, c'è chi ridimensiona non le speranze, ma la realtà effettuale, invitando tuttavia a un impegno costruttivo: «La pace e la guerra, la miseria e la ricchezza sfrenata, la fratellanza e gli scontri etnici e razziali, l'amore e la violenza, la speranza e la disperazione, la vita e la negazione della vita costituiscono i termini antitetici della nostra esistenza quotidiana, del nostro *malessere esistenziale*, e richiedono una profonda analisi e un serio ripensamento prima e soprattutto da parte degli educatori».[50]

Queste realtà inducono inevitabilmente a riflettere sulle potenzialità del metodo preventivo tradizionale in rapporto all'educazione, alla rieducazione e al ricupero dei giovani in tempi storici profondamente mutati. Normalmente esso era rivolto al loro reinserimento "obbediente" nelle istituzioni vigenti, semmai da risanare, ma sostanzialmente irreformabili, dimenticando che i giovani "pericolanti" potevano essere tali anche a causa di strutture sociali inadeguate o ingiuste e soltanto in relazione ad esse "pericolosi" o "disadattati". Oggi, la prevenzione dovrebbe incominciare proprio dalle esclusioni istituzionali, ampliando enormemente il suo raggio di azione, mobilitando misure insieme educative, sociali, politiche.[51]

[50] MARCHI D., *Un nuovo soggetto sociale nella storia dell'educazione: la famiglia*, in CAMBI F. - ULIVIERI S. (ed.), *I silenzi sull'educazione*, Scandicci (Fi), La Nuova Italia 1994, 179-184.

[51] Possono stimolare utili riflessioni in questa direzione contributi non conformistici che interpretano problematicamente il "disagio giovanile" e le eventualità "preventive": Ministère de la Santé Publique et de la Sécurité Sociale (France), *La prévention des inadaptations sociales* (Études de R. C. B.), Paris, La Documentation Française 1973; LASCOUMES P., *Prévention et contrôle social. Les contradictions du tra-*

È azione di revisione e di riqualificazione "preventiva" che coinvolge solidarmente adulti e giovani ai vari livelli della convivenza comunitaria e sociale. Si riservano ai vari settori soltanto rapidi cenni.

5.1. *Vocazione coniugale e familiare*

È tema di permanente valore umano e cristiano e di bruciante attualità. Basterebbe anche soltanto il riferimento al ricco magistero pontificio lungo questo secolo, da Pio XI a Giovanni Paolo II. Quanto al sistema preventivo di don Bosco è necessario oggi il superamento di una grande "lacuna storica". Anche in ambito salesiano, quanto all'educazione della sessualità e dell'amore, è prevalso ufficialmente fino a tempi recenti il "metodo del silenzio". Solo più recentemente si sono avuti tentativi per una proposizione meno reticente e idealistica del problema.[52] È urgente un ripensamento di carattere pluridisciplinare con l'assunzione delle immense, spesso drammatiche problematiche: per esempio, prostituzione infantile e giovanile, maschile e femminile; rapporti sessuali dalla prima adolescenza; aborti nell'età giovane.[53] Ovviamente dovrà essere inquadrato in un

vail social, «*Collection Déviance et Société - Médécine et Hygiène*», Genève, Masson 1977; LIÉGEOIS J. P. (sous la direction de), *Idéologie et pratique du travail social de prévention*, Toulouse, Ed. Privat 1977; *Nouvelles formes d' exclusion sociale? Quelles réponses des travailleurs sociaux?, Journée d' étude*, Troyes, 6 octobre 1995, in *Sauvegarde de l'Enfance* 50 (1995) 217-289.

[52] Cf ad esempio, un numero unico di *Orientamenti Pedagogici* 11 (1964), maggio-giugno, 433-704, *Problemi di educazione sessuale giovanile.* Un lineare percorso educativo ideale fu proposto recentemente da CIAN L., *Educare il maschile e il femminile nella scuola: informazione sessuale ed educazione all'amore nella scuola, in famiglia e nei gruppi: riflessione, progetti, esperienze*, Leumann (To), Elle Di Ci 1993; cf pure GATTI G., *Morale sessuale, educazione all'amore*, Leumann (To), Elle Di Ci 1988.

[53] Si accenna a qualche pubblicazione: GALLI N., *Educazione sessuale e mutamento culturale*, Brescia, La Scuola 1980; GALLI N. (ed.), *Educazione sessuale nell'età evolutiva*, Milano, Vita e Pensiero 1994; RIFELLI G. e coll., *Educazione alla sessualità*, in *Rivista di Sessuologia* 16 (1992) 1, 5-123.; CORTELLAZZI S., *Le adolescenti e la sessualità*, Milano, Unicopli 1992; MION R., *Giovani, sessualità, educazione all'amore*, in *Tuttogiovani Notizie* 7 (1992) 27, 5-20; MATTIOLI V., *La difficile sessualità. Dall'adolescenza al matrimonio*, Bologna, Studio Domenicano 1993; PATI L., *Giovani, proposta educativa e umanizzazione della sessualità*, in *Pedagogia e Vita* 51 (1993) 3, 21-34; VEGETTI FINZI S. - CATENAZZI M., *Psicoanalisi ed educazione sessuale*, Bari, Laterza 1994; GALLI N., *L'educazione dei giovani all'amore*, in *Pedago-*

progetto globale di educazione giovanile, nel quale la promozione alla vocazione coniugale e familiare sia una componente, condizione ed espressione.[54]

5.2. *La "professionalità" come collocazione sociale*

La primaria preoccupazione formativa di don Bosco è che il giovane si trovi a suo agio nella propria pelle con la scoperta della propria "vocazione", ecclesiastica o laica, condizione di base per un'adeguata autorealizzazione sia personale che sociale. Per questo egli proclama la scelta del proprio stato, in armonia con la volontà di Dio, con le proprie inclinazioni e attitudini, con il vantaggio del prossimo, «il punto più importante della vita».[55] «Il Signore ci ha messo in questo mondo per gli altri».[56] Non c'è realizzazione personale senza irraggiamento sociale: essere per sé ed essere per gli altri si postulano reciprocamente.[57] Il giovane pervenuto alla maturità adulta è, in definitiva, il «*cristiano competente e onesto* nell'esercizio della professione, che contribuisce all'ordine e al progresso della società governando con saggezza la propria famiglia, partecipando per quanto gli è possibile alle opere di beneficenza e di solidarietà, esemplare nella pratica della fede e nell'esercizio delle buone opere».[58]

Analoghi sono i compiti formativi in favore delle ragazze, come don Bosco illustrava ai cooperatori e alle cooperatrici di Marsiglia il 17 febbraio 1881 e il 29 marzo 1883, parlando delle orfane raccolte nella colonia agricola di Saint-Cyr: i normali lavori di campagna, l'apprendimento del catechismo e «imparare a cucire, a sferruzzare e tutte le faccende domestiche richieste a una buona madre di famiglia, ma di una famiglia rurale»;[59] «una quarantina di giovani figlie là vi sono già mantenute, istrui-

gia e Vita 52 (1994) 3, 11-40.

[54] Cf GALLI N., *Educazione dei coniugi alla famiglia*, Milano, Vita e Pensiero 1986, 1996; ID., *Educazione familiare e società complessa*, Milano, Vita e Pensiero 1991; ID., *Educazione dei giovani alla vita matrimoniale e familiare*, Milano, Vita e Pensiero 1993.

[55] BARBERIS G., *Cronichetta*, quad. 2, 7 luglio 1875, 42.

[56] BONETTI G., *Annali* II (1861-1862), 5 marzo 1862, 48-49.

[57] Cf, per esempio, MACARIO L. - SARTI S., *Crescita e Orientamento*, Roma, LAS 1992.

[58] BRAIDO P., *L'esperienza pedagogica di don Bosco*, Roma, LAS 1988, 121.

[59] Testo riprodotto in MB XV 692.

te, educate; lavorano la terra, ricevono l'istruzione intellettuale, religiosa e morale; attendono ad apprendere ciò che è conforme al loro sesso ed alla loro condizione; si studiano di formare il cuore a sode virtù e a prepararsi all'avvenire».[60]

5.3. *L'impegno nel "sociale"*

Don Bosco, legato socialmente e politicamente a persuasioni assimilate in tempo di "restaurazione", ignora la realtà e i meccanismi di una società democratica, le radici anche economiche, i condizionamenti culturali e le angustie assistenziali di una società stratificata e conservativa, che vive del mito dell'ordine. In una società ben ordinata ci sono gli abbienti, chi ha, sa e può, e chi si guadagna il pane col sudore della fronte, è appena alfabetizzato, non sa le cose della politica e obbedisce ai competenti e professionisti nel mondo sociale e religioso. La socialità ha la sua base nella morale dell'obbedienza, dell'onestà, del lavoro, del sacrificio, della carità-elemosina. In sostanza egli resta schiavo dei dualismi di subordinazione gerarchica propri del suo tempo: adulto/bambino, uomo/donna, padrone/servo, ricco/povero, sacerdote/fedele, anziano/ giovane, maestro/alunno.

A questo livello le proposte di don Bosco appaiono, dunque, di grande rilevanza quanto alla preparazione *morale*, all'impegno sociale individuale, domestico, comunitario, vivificato e dilatato da fervida "*carità ecclesiale e civile*". Non sono tutto; comunque esse vanno di gran lunga oltre i modesti confini del "dovere" morale consueto, preludendo a un'educazione alla socialità che assume lineamenti vicinissimi alle istanze attuali. Perciò, come con naturalezza avviava i giovani all'esperienza della "carità" – apostolato, amicizia, disponibilità verso i compagni bisognosi – , analogamente faceva con gli adulti, coinvolgendoli, anche in forma associata,[61] nel vasto problema dell'educazione dei giovani come compito personale, sociale, politico, ecclesiale: un'autentica educazione permanente alla socialità, disponibile anche a spazi più ampi.

Proponendolo nel suo tempo soprattutto ai ceti abbienti e alle classi egemoni egli rendeva disponibile il "sistema preventivo" nel futuro, oggi,

[60] BS 7 (1883) 5, 79.

[61] Del resto, già nel *Giovane provveduto* (1847), "metodo cristiano di vita", egli aveva anche inserito *Avvertimenti per li giovani ascritti a qualche Congregazione o a qualche Oratorio* (*Il giovane provveduto* 29-31, in OE II 209-211).

a strati sociali più vasti. «Col ritirare, istruire, educare i giovanetti pericolanti si fa un bene a tutta la società. Se la gioventù è bene educata avremo col tempo una generazione migliore; se no, fra poco sarà composta di uomini sfrenati ai vizi, al furto, all'ubbriachezza, al mal fare»; o si aiutano a diventare «laboriosi ed onesti» o «abbandonati a se stessi, un giorno forse si presenterebbero a voi, domandandovi il danaro col coltello alla gola».[62]

Nell'incontro con gli ex-alunni laici dell'Oratorio del 23 luglio 1882, oltre a sottolineare i doveri consueti li esortava a un impegno sociale organizzato: «So che vi siete mantenuti e vi mantenete fedeli alle buone massime, le quali vi furono instillate in questo Oratorio; so che vi diportate bene nelle vostre famiglie e nei vostri impieghi; so che vi adoperate a giovare altresì al vostro prossimo secondo le vostre forze; so che vi regolate da buoni Cristiani, da savi cittadini; so in una parola che avete corrisposto alle mie speranze». Accenna poi alla proposta avanzata da alcuni di ripristinare l'antica *Società di mutuo soccorso*, ma a sua volta osserva e propone: «Da quel tempo in poi si sono fondate in quasi tutte le città e paesi le così dette *Società degli operai cattolici*, le quali sono per questi tempi una vera benedizione. Per la qual cosa io v'invito a farvi inscrivere a qualcuna di dette Società; e sono persuaso che ne ricaverete grande vantaggio spirituale ed anche materiale».[63] Già nel 1881, il 15 agosto, parlando ai salesiani e ai giovani dell'Oratorio al termine dell'accademia per il suo onomastico, don Bosco additava all'ammirazione e all'esempio la *Società di giovani Operai cattolici*, fondata a Nizza Monferrato da un ex-alunno dell'Oratorio e tenuta in grande considerazione da tutti i concittadini, compresi «gli stessi *uomini*, così detti *spregiudicati*».[64] Una settimana prima, l'8 agosto, don Bosco vi si era recato per una solenne riunione, con la presenza del presidente onorario, conte Cesare Balbo e dell'ex-allievo fondatore e presidente effettivo, Carlo Brovia. Prima del di-

[62] Conferenza dei Cooperatori in Lucca, del sabato santo, 8 aprile 1882, in BS 6 (1882) 5, maggio, 81. Era principio enunciato già in un Avviso sacro di esercizi spirituali per giovani dell'Oratorio della fine di dicembre 1849: «La porzione dell'umana Società, su cui sono fondate le speranze del presente e dell'avvenire, la porzione degna dei più attenti riguardi è, senza dubbio, la Gioventù. Questa rettamente educata, ci sarà ordine e moralità; al contrario, vizio e disordine. La sola Religione è capace di cominciare e compiere la grand'opera di una vera educazione» (Torino, Tip. G.B. Paravia e Comp. 1849).

[63] *Giocondo spettacolo di amor figliale e di bontà paterna*, in BS 6 (1882) 9, 150.

[64] *Il giorno dell'Assunta e il 66° natalizio di Don Bosco*, in BS 5 (1881) 9, 8-9.

scorso ufficiale di don Bertello, don Bosco rivolgeva brevi parole, ricordando che egli era «sempre stato l'amico speciale dell'operaio» e per questa causa aveva spese, per più di «quarant'anni, tutta la sua vita e le sue fatiche».[65]

Si dovrebbe aprire a questo punto il discorso sull'educazione e l'avviamento al *volontariato* che don Bosco ha coraggiosamente attuato non solo in occasione del colera del 1854, ma in tutte le attività da lui promosse: egli non arruola mercenari, ma volontari.

5.4. *L'impegno nel "politico"*

Nella considerazione dell'«esistenza politica» don Bosco rispecchia ancor più accentuata l'arcaicità della sua visione sociale. Egli non simpatizza per i «democraticoni». L'educazione impartita promuove anzitutto il «rispetto di ogni superiorità»;[66] non, certo, la capacità del cittadino di porsi in atteggiamento critico nei confronti delle istituzioni socio-politiche e, tanto meno, religiose. In esse operano "i salesiani", educatori rispettosi dell'ordine sociale e politico esistente. Ad esso vengono formati o conformati anche i giovani. «L'opera dell'Oratorio – dichiara don Bosco – in Italia, in Francia, nella Spagna, nell'America, in tutti i paesi, dove già si è stabilita, esercitandosi specialmente a sollievo della gioventù più bisognosa, tende a diminuire i discoli e i vagabondi; tende a scemare il numero de' piccoli malfattori e dei ladroncelli; tende a vuotare le prigioni; tende in una parola a formare dei buoni cittadini, che lungi dal recare fastidi alle pubbliche Autorità saranno loro di appoggio, per mantenere nella società l'ordine, la tranquillità e la pace. Questa è la politica nostra; di questa solo ci siamo occupati sinora, di questa ci occuperemo in avvenire». «Certamente nel mondo vi devono pur essere di quelli, i quali s'interessino delle cose politiche [...]. A noi la religione e la prudenza dicono invece: Vivete da buoni cristiani, occupatevi della morale educazione della vostra figliuolanza, istruite bene nel catechismo i fanciulli dei

[65] *Don Bosco e l'Unione cattolica operaia di Nizza Monferrato*, in BS 5 (1881) 9, 10-11. In data 12 agosto don Bosco inviava al Brovia una breve lettera di ringraziamento per una serata – scriveva – che si poteva «chiamare trattenimento cristiano sociale» (*Epistolario di Don Bosco* IV 75).

[66] Cf *lettera* al marchese Michele Cavour del marzo 1846 e *circolari* degli anni '50, in *Epistolario* I, 66-67; 96-97.

vostri collegi e delle vostre parrocchie, ecco tutto».[67] Era quanto aveva detto due anni prima a proposito dei benefici dell'educazione impartita in favore della «società domestica e civile»: infatti, «i prelodati ragazzi, se sono addetti ad un laboratorio, si faranno col tempo capaci, coll'esercizio dell'arte loro, a provvedere un onesto sostentamento alla propria famiglia, e colla loro industria ed attività recheranno pure non lieve giovamento al civile consorzio; se poi attendono allo studio delle scienze o delle lettere si renderanno utili alla società colle opere d'ingegno, o con questo o con quell'altro civile impiego. E poi, tanto gli uni quanto gli altri, essendo non solo istruiti, ma, quello che più importa, saviamente educati, saranno sempre tra il popolo una guarentigia di moralità e di buon ordine, saranno onesti cittadini, e non daranno fastidii alle autorità né politiche né giudiziarie».[68]

È innegabile che don Bosco evidenzia un'acuta sensibilità per il "benessere", la felicità, dei giovani in tutto l'arco della vita temporale, educativa, familiare, cittadina, patria, in un'ottica profondamente religiosa e morale. È pure un implicito potenziale "politico", che richiede di essere esplicitato in rapporto ad assetti sociali profondamente mutati, integrando un'altra lacuna storica del "sistema". Sospingeva in questa direzione il Capitolo generale salesiano del 1990, seppure con una notazione e

[67] *L'onomastico del padre e i figli a mensa con lui, discorso del 24 giugno 1883 ad ex-allievi, sacerdoti e laici, accorsi per gli auguri onomastici*, in BS 7 (1883) 8, 128.

[68] *Conferenza ai Cooperatori a Casale Monferrato del 17 nov. 1881*, in BS 5 (1881)12, 5. Pochi mesi dopo, il redattore-capo del *Bollettino Salesiano* pubblicava sul periodico un articolo apparso su *L'Unità Cattolica* di Torino: *I pericoli della Repubblica Francese minacciata da... D. Bosco*!, dove afferma: «La politica dei Salesiani è semplice e schietta. Essa consiste nell'agire contro il diavolo, in guadagnare anime a Dio, e per mezzo della religione, della educazione e della istruzione giovare agli individui, alla famiglia, alla società. La loro politica consiste nell'adoperarsi, secondo le proprie forze, ad attuare in sulla terra le sette domande del Pater Noster e l'osservanza dei dieci comandamenti; consiste in una parola nello sbarrare agli uomini, nell'altra vita, le porte dell'inferno e, in questa, quelle della prigione. I Salesiani lavorano oggidì in ben cinque Stati: Italia, Francia, Spagna, Repubblica Argentina e Repubblica Orientale; e finora niuno di questi Governi ebbe a levar lamenti che i Salesiani siansi condotti da reazionarii; imperocché essi possono bensì in loro privato dissentire da certi Governi, ma in pubblico, e persino nei loro Istituti, sanno congiungere la semplicità colla prudenza, e attenersi alla infallibile sentenza del Re dei re: Date a Cesare quello è di Cesare, e a Dio quello che è di Dio. Così fa D. Bosco, così fanno i loro figli» (*Un' eccezione alla regola e la politica dei Salesiani*, in BS 6 [1882] 5, 82).

un'esortazione piuttosto apprensive: "C'è un aspetto per il quale noi salesiani siamo chiamati ad operare con convinzione: è quello di avviare i giovani «*all'impegno e alla partecipazione alla politica*», ossia alla «complessa e varia azione economica, sociale, legislativa, amministrativa e culturale, destinata a promuovere organicamente e istituzionalmente il bene comune» [*Christifideles laici* 42]. Quest'ambito da noi è un po' trascurato e disconosciuto. Si teme forse di incappare in forme di collateralismo o di cadere nei complicati meccanismi della concorrenza elettorale o di essere infedeli alle modalità che ci sono proprie nel partecipare all'impegno della Chiesa per la giustizia e la pace" [cf *Cost.* 33]; l'educazione politica «resta una sfida da raccogliere e un rischio da correre».[69]

5.5. *L'apertura alla multietnicità e alla multiculturalità*

Don Bosco, gran sognatore ad occhi aperti, appariva agli occhi dei giovani del piccolo regno di Valdocco, ben più universale che "l'eroe dei due mondi" suo contemporaneo: mente, cuore, fede, progetti si presentavano alla loro fantasia vasti quanto il pianeta, proiettati oltre mari, oceani, montagne e pianure. Naturalmente, culturalmente, anch'egli era condizionato dai limiti che affliggevano i civilizzati europei nella valutazione dei popoli di altra cultura e, ancor più, dei "selvaggi". Ma la "passione" che egli manifestava nei loro confronti diventava effettiva educazione alla "mondialità". Il suo "sistema preventivo", esperienza vissuta, prima che teoria, è, perciò, del tutto disponibile a richieste oggi altrettanto vaste, ma più complesse, di apertura multiculturale, multietnica ed ecumenica. «La «trasmissione della vita» non può essere rinchiusa nelle morse del sistema patriarcale. Deve riaffermarsi sulla base dei valori dell'universalità e non del totalitarismo, della libertà e non del dogmatismo. La costruzione della società deve divenire una costruzione comune, ma secondo leggi generali uniformi. Solo così la differenza di genere dell'umanità, la sua multietnicità e multiculturalità possono diventare elementi imprescindibili per costruire sistemi di convivenza pluralisti, democratici e solidali».[70] Nel "vil-

[69] *CG 23 dei Salesiani di Don Bosco. Educare i giovani alla fede. Documenti Capitolari*, Roma, 4 marzo-5 maggio 1990, Roma, Editrice SDB 1990, 127-128; cf CORRADINI L., *La scuola e i giovani verso il Duemila. Problemi di educazione etico-politica*, Teramo, Giunti e Lisciani 1986; NANNI C., *L'educazione politica. Ipotesi di percorsi educativi*, in *Orientamenti Pedagogici* 27 (1990) 1163-1178.

[70] DONNARUMMA A. M., *La donna e gli squilibri mondiali*, in CAVALCANTI E.

laggio globale", grazie alle moltiplicate migrazioni di popoli, «è necessario un coraggioso impegno educativo e quindi una saggia mediazione culturale perché, nel loro incontro, non si attui uno scambio da *supermarket*, ma un arricchimento reciproco di valori umani senza livellamenti, omologazioni o separatismi difensivi, senza angusti nazionalismi e regionalismi». È urgente riflettere «sulla diversità dei popoli quale ricchezza che facilita l'unità del genere umano, sulla possibilità del dialogo interculturale quale proposta per la realizzazione di una società più fraterna, sulla realizzazione di sistemi politici e di organizzazioni statali che si facciano carico del rispetto della dignità dell'uomo, lottando contro ogni sorta di discriminazioni e di intolleranze», promovendo la «cultura della solidarietà, favorendo e accogliendo il contributo di tutti».[71] Similmente, in un breve saggio, il sociologo Ulderico Bernardi propone le linee generali di un progetto educativo in grado di garantire l'identità culturale di ognuno e, proprio per questo, anche degli "altri", dei "diversi", degli "stranieri", in base al principio enunciato da Simone Weil: "chi è sradicato sradica, chi è radicato non sradica". In questo quadro l'interculturalità e il pluralismo diventano da "necessità" a "valore", veicolo di crescita a pienezza di umanità. Resta l'imperativo morale, "educarsi alle culture", sorretto da positive persuasioni: «pari dignità per l'anima dei popoli», «autenticità e dialogo nelle relazioni interetniche», «il senso dell'appartenenza non è morto», «interculturalità, interdipendenza planetaria, ricerca del consenso».[72]

6. La transizionalità del "prevenire" giovane

La "mentalità culturale" o "spiritualità giovanile" non è un "assoluto", è evento *"evolutivo-funzionale"*, relativo a una fase particolare della crescita umana. È, quindi, realtà "transizionale", prospettica, che non ammette infantilismi statici e arresti "giovanilisti". Essa è certamente valore

(ed.), *Donna e modernità*, Roma, Dehoniane 1993, 170; cf IRIGARAY L., *La democrazia comincia a due*, Torino, Bollati Boringhieri 1994 (con specifico riferimento alla cittadinanza dell'uomo-donna nell'Unione Europea).

[71] FARINA M., *Popoli, Culture, Stati: l'utopia educativa per una umanità solidale*, in *Rivista delle Scienze dell'Educazione* 31 (1993) 295-302.

[72] BERNARDI U., *La Babele possibile. Per costruire insieme una società multietnica*, Milano, F. Angeli 1996; VETTORATO G., *Emergenza immigrati: un'occasione per educare all'incontro con l'altro*, in *Orientamenti Pedagogici* 43 (1996) 495-511.

in se stessa, ma nello stesso tempo è proiettata alla realizzazione ulteriore, matura, delle virtualità umane. È, inoltre, realtà necessariamente *"relazionale"*, per la particolare fragilità del "nato umano", bisognoso per il proprio sviluppo di cooperazione adulta. Essa, perciò, sorge da un "contratto educativo" o "rieducativo", implicito o esplicito. I suoi elementi non sono automaticamente presenti nella natura del fanciullo e della fanciulla, del giovane o della giovane, ma sono il risultato dell'incontro delle sue virtualità con l'azione di risveglio e promozione degli educatori e delle educatrici. È, dunque, realtà insieme evolutivo- funzionale e relazionale. Non può essere un "programma" definito e confezionato unilateralmente dall'adulto, ma un percorso disegnato giorno per giorno nell'interazione tra i coprotagonisti, se educazione è "pratica di libertà" (P. Freire).

Qui si gioca, prioritariamente, la differenza tra "sistema repressivo" e "sistema preventivo". Essi convergono quanto al fine da raggiungere: una personalità matura, ricca di "libertà di qualità", responsabile, capace di autonome scelte di vita e di arricchenti relazioni sociali. Ma il primo sistema inclina in qualche modo a identificare vita giovanile e vita adulta: a questa non si arriva se non grazie a un itinerario di responsabilità analoga a quella degli educatori che enunciano i traguardi, indicano i percorsi e vigilano sulla correttezza del cammino. Il sistema preventivo, invece, prende i giovani dove sono e come sono e li accompagna con stile giovanile verso la maturità adulta, convinto che soltanto chi vive con autenticità la propria età e condizione finirà col realizzare in pienezza l'età matura.

Per questo si può parlare legittimamente di una specifica "spiritualità giovanile", di un tipico modo "evolutivo" e "pedagogico" di vivere la propria condizione esistenziale. È quanto ha inteso fare don Bosco nella sua "esperienza preventiva".

Se ne indicano alcuni tratti, privilegiando gli elementi "metodologici", poiché quelli contenutistici si attuano in forme e misure del tutto differenziate secondo la situazione di partenza e le disparate opportunità educative e terapeutiche.

1° Si pone alla base, anche come persuasione dinamica dell'educatore e dell'educatrice, l'essere bambino, fanciullo, adolescente, giovane quale *valore, potenziale di vita ricco di futuro*. Già nell'esperienza del carcere don Bosco sapeva comunicare anche ai giovani più infelici la coscienza della loro dignità e delle connesse virtualità di ragione, potenziate dalla fede.

2° Il processo "educativo" e rieducativo nasce, rinasce e si sviluppa

sotto il segno della *speranza*, non solo dell'educatore, ma più intrinsecamente del soggetto che, consciamente o inconsapevolmente, lo accetta o invoca per la realizzazione dei propri *desideri* e *sogni*.

3° Vi si unisce quella ambigua virtù, che è l'*obbedienza*, intesa, però, non come passiva conformazione, ma come *disposizione cooperativa*, primordiale disponibilità, suggerita da fiducia, più o meno sapientemente indotta, ad *affidarsi operativamente* a un qualche adulto quale modello e guida ("educatore": madre o padre o sostituto di vario tipo), con il quale costruire la propria esistenza, *nel* presente e *per* il futuro.

4° Essa esclude il *conformismo*, ma piuttosto si traduce in *sicurezza*, certezza che *insieme* ad adulti amabili e amati si può percorrere più agevolmente e speditamente *la propria via*, che non è necessariamente quella adulta, ma quella che risponde a proprie legittime esigenze *in divenire* condivise, assecondate e incoraggiate.

5° Quindi l'"obbedienza" si coniuga costantemente con la *relativa autonomia* dei progetti e delle mete (per esempio, scelta dei giocattoli, dei regali, delle amicizie, delle attività di tempo libero, della scuola, del lavoro, dell'amore...): "si dia ampia facoltà [o libertà]...".

6° La passione dell'autonomia personale non si dissocia, però, dall'attitudine e dall'abito della *collaborazione* con i pari e con gli adulti di fiducia, e la creazione da ambo le parti di *un ambiente e clima* di impegno, di disciplina, di corresponsabilità, nel quale si osservano le "regole" richieste, non intese quali prescrizioni dell'adulto, ma quali norme produttive che vincolano indistintamente adulti e non adulti.

7° Vi si aggiunge quasi automaticamente il *gusto e la gioia del vivere in comunità*, giovane nella composizione e nello spirito, dalla forte carica emotiva e nello stesso tempo polarizzata in intensa operosità a scopi validi e "interessanti".

8° Non mancano l'*ardimento*, il *coraggio*, il senso equilibrato del *rischio*, il piacere dell'*invenzione*, e la propensione alla *ricerca* del nuovo e del meglio. Il pessimismo, il fatalismo, il disfattismo, il senso di impotenza sono le malattie più pericolose per l'età in crescita; la qualificano le virtù opposte: *ottimismo*, *intraprendenza*, *costruttività*, *volitività* e *attivismo*, associate alla gioia di vivere e di operare, anche con sacrificio, per "guadagnarsi il pane della vita", rifuggendo dall'ozio e dal parassitismo.

9° Ma l'ardimento dei progetti e delle prospettive è strettamente associato alla disposizione e capacità di *vivere istante per istante, nel quotidiano e il quotidiano*, in un clima di "lavori in corso", talora imperfetti, che esigono singolare *pazienza*, del resto benefico preludio alla qualità

della personalità matura definita da G.W. Allport *tolleranza della frustrazione*: "il genio è una grande pazienza".

10° Le qualità predette possono portare, nelle migliori ipotesi, nei livelli più avanzati (fanciullezza, adolescenza e tappe ulteriori di vita), alla *libertà del dissenso motivato con l'educatore* in impreviste e inedite scelte di cultura e di vita. È positivo che il rapporto di subordinazione o paritario dia spazio al suo opposto, quando il parere, il consiglio, l'appoggio dell'educatore si subordinano alle scelte dell'educando.

11° In una fase più matura della crescita educativa il grado di originalità e di creatività si traduce nell'aspirazione fattiva a creare un *mondo migliore*, una *famiglia nuova*, una *società più giusta*.

12° Si può arguire quanto possa essere fondamentale in gradi più raffinati di educazione umana e cristiana la presenza germinale, progressivamente in crescita, delle altre due virtù teologali, oltre la speranza, *fede* e *carità*. In fine, nata dall'amore l'opera della costruzione educativa e rieducativa cresce nell'amore e approda a più amore.[73]

7. I luoghi dell'incontro

Scrivendo nel 1854 dell'"oratorio" quale forma "moderna" di incontro coi giovani don Bosco in realtà prefigurava tutte le possibilità di "presenza" costruttiva tra loro, promosse dalla fantasia creatrice ispirata alla "carità".[74] In sostanza, sono tutti i luoghi su misura dei giovani, che pos-

[73] Della frammentazione che diventa sfida alla progettualità giovanile e alla creatività pedagogica degli adulti e di una pedagogia delle transizioni scrive perspicuamente R. Mion a proposito de *L'immaginario giovanile nelle relazioni tra i sessi*, nel volume di SEMERARO C. (ed.), *Coeducazione e presenza salesiana. Problemi e prospettive*, Leumann (To), Elle Di Ci 1993, 41-44.

[74] «La difficoltà consiste nel trovar modo di radunarli, loro poter parlare, moralizzarli. Questa fu la missione del figliuolo di Dio, questo può solamente fare la santa sua religione. Ma questa religione che è eterna ed immutabile in sé, che fu e sarà mai sempre in ogni tempo la maestra degli uomini contiene una legge così perfetta, che sa piegarsi alle vicende dei tempi, e adattarsi all'indole diversa di tutti gli uomini. Fra i mezzi atti a diffondere lo spirito di religione ne' cuori incolti ed abbandonati, si reputano gli Oratori. Sono questi oratori certe radunanze in cui si trattiene la gioventù in piacevole ed onesta ricreazione, dopo di aver assistito alle sacre funzioni di chiesa» (*Introduzione a un Piano di Regolamento* 1854, in BRAIDO P., *Don Bosco educatore* 109-110). «Quindi oltre le chiese vi sono recinti abbastanza spaziosi per la ricreazione ed appositi locali per le scuole e per riparare gli allievi dalle intemperie nella fredda stagione o in caso di pioggia» (*Cenni storici* [1862], in *ivi* 139).

sono essere strada, cortile, piazza, stadio, teatro, e le "istituzioni" rese disponibili a loro.

7.1. *La famiglia*

In linea di principio, la famiglia è il luogo primordiale, il più ovvio e naturale, dell'azione preventiva in tutte le sue forme. In essa si può attuare nel grado più alto l'assistenza-educazione *come* prevenzione e l' agire preventivo *nell'*assistenza-educazione. «Né l'uomo mostra di saper prescindere dalla famiglia, né la società organizzata sembra prendere vero corpo senza di essa. Il fatto è che la famiglia si radica nelle istanze decisive del rapporto di amore e di collaborazione uomo-donna e di continuità affettivo-formativa genitori-figli, dunque nelle più profonde ed autentiche dimensioni dell'essere».[75] Le altre possibili forme di cura dell'infanzia, il "nido", l'"asilo", la "scuola materna", sono anticipate cronologicamente e qualitativamente dalla "*schola gremii materni*", «la famiglia, questa primaria e insostituibile forma di associazione che è alla ricerca di una possibile mediazione tra valori e ideali che le provengono dal passato, e le esigenze e i bisogni del presente, imposti da una sua diversa strutturazione, e da una costante, continua e faticosa ricerca di equilibri e di certezze tra vecchi e nuovi ideali educativi nel rapporto tra genitori e figli».[76]

Il quadro teorico è esatto; ma non si può dimenticare, a parte le posizioni estreme del tempo della contestazione antiautoritaria della famiglia,[77] che essa può essere all'origine di problemi non indifferenti per i bambini. L'istituzione-famiglia non è una garanzia per se stessa. Sono decisive le effettive qualità "umane" e assistenziali-educative delle persone che vi operano in un complesso e delicato intreccio di relazioni.[78]

Nel 1880 il *Bollettino Salesiano* proponeva a cooperatori e sostenitori dell'opera salesiana il testo del "sistema preventivo" formulando l'auspi-

[75] CIVES G., *La sfida difficile. Famiglia ed educazione familiare*, Padova, Piccin-Vallardi 1990, 13.

[76] MARCHI D., *Un nuovo soggetto sociale nella storia dell'educazione: la famiglia*, in CAMBI F. - ULIVIERI S. (ed.), *I silenzi dell'educazione*, Scandicci (FI), La Nuova Italia 1994, 180.

[77] Cf COOPER D., *La morte della famiglia*, Torino, Einaudi 1972.

[78] Cf MALAGODI TOGLIATTI M. - COTUGNO A., *Psicodinamica delle relazioni familiari*, Bologna, Il Mulino 1996.

cio che "esso venisse introdotto in tutte le famiglie cristiane".[79] Evidentemente, non bastava la semplice lettura. Tanto meno è sufficiente oggi. Tanti problemi restavano aperti e irrisolti, nella teoria e nella pratica: la trasposizione di indicazioni "collegiali" alla comunità familiare, la formazione "pedagogica" dei genitori e, talora, non improbabili interventi terapeutici, i permanenti rapporti con le altre istituzioni formative. Ad esempio, «è sintomatico il fatto che per preparare i giovani alla vita adulta e allo stesso matrimonio, don Bosco non affronta in modo diretto il problema del rapporto con la donna o le esigenze della vita familiare, ma tratta piuttosto il tema della purezza, della modestia, della bella virtù, della lotta alle tentazioni».[80] L'apprendimento del "mestiere" di madre e di padre e il delicato intreccio delle rispettive "autorità" nei riguardi dei figli è la condizione primordiale dell'efficacia della loro azione. Il "sistema preventivo" di don Bosco non può essere trasferito alla famiglia e ai genitori senza approfondite analisi delle importanti acquisizioni delle attuali scienze dell'uomo.[81]

[79] BS 4 (1880) 9, 9.

[80] CAVAGLIÀ P. - BORSI M., *Solidale nell'educazione*, 49. Del resto, in contesto rigidamente puritano, già Herbert Spencer (1820-1903) osservava: «Se per una strana combinazione non restasse di noi in un remoto avvenire che uno scaffale di libri scolastici o qualche cartolare dei nostri esami collegiali, immaginiamo la meraviglia d'un antiquario dell'avvenire, che non troverebbe in quelle carte nessun indizio che quegli scolari potessero un giorno divenire genitori. «Ma questo è un corso di studi per i celibi» esclamerà egli allora»: «vi trovo un'accurata preparazione per molte cose, [...] ma io non trovo alcuna allusione all'arte di educare i fanciulli. Non possono essere stati così sciocchi da trascurare un insegnamento di tanta responsabilità; questo doveva essere dunque un corso di studi per uno dei loro ordini monastici» [...]. Quando i loro bambini crescono deboli o malaticci, i genitori considerano la cosa come una disgrazia, come una prova a cui vuol sottoporti la Provvidenza. Seguendo la confusione dell'altrui cervello e del proprio, pensano che questi mali avvengano senza una causa, o che la causa sia soprannaturale. Niente di tutto questo: molte volte la cagione è ereditaria, ma in generale è dovuta a un'educazione disordinata. Quasi sempre gli stessi genitori sono responsabili di quei dolori, di quella debolezza, di quella depressione, di quelle sventure [...]» (SPENCER H., *Dell'educazione intellettuale, morale e fisica morale*, a cura di Angelo Valdarnini, Torino, Paravia 1922. I, 11-12. 23 e 25).

[81] Cf ad esempio: DI CRISTOFARO LONGO G., *Codice Madre. Orientamenti, sentimenti e valori nella nuova cultura della maternità*, Roma, Armando 1992; LONGO CARMINATI V. - GHIDELLI R. (ed.), *Adolescenza sfida e risorsa della famiglia*, Milano, Vita e Pensiero 1993; DI NICOLA G.P., *Le sfide sociali della maternità*, in *Quaderni di Azione Sociale* 38 (1993) 91, 125-147; ID., *Il linguaggio della madre. Aspetti sociologici e antropologici della maternità*, Roma, Città Nuova 1994; STEVANI M., *Integrazione delle identificazioni e atteggiamento di generatività nella donna*, in *Rivista di*

7.2. *La "scuola"*

In funzione di "prevenzione" dall'ignoranza, dall'ottenebramento dell'intelligenza e dalla corruzione del cuore, dall'ozio, dall'errore, dai pregiudizi, dall'emarginazione culturale e, conseguentemente, economica e sociale, don Bosco ha instancabilmente promosso, direttamente e indirettamente, tutte le possibili forme di *istruzione* e di *formazione culturale* e *professionale*: catechismi, alfabetizzazione, scuole serali, domenicali, diurne di tutti i gradi, asili infantili, scuole materne, classiche, professionali, agricole, tecniche. A tutte trasmise una forte valenza *educativa*. Quanto alle tecniche "didattiche" diede inizio a una tradizione di impegno nell'*animazione religiosa e morale*, oltre che nel suscitare nell'insegnamento e nell'apprendimento "interesse", voglia di partecipazione e di operosità personale, sollecitata dalle potenzialità del "sistema preventivo".

In questa linea sono illimitate le possibilità di un suo variegato ammodernamento in più direzioni: 1) la ricerca incessante di principi, di metodi e di tecniche educative e didattiche innovative, idonee a dare a tutti pari *opportunità formative*; 2) la promozione di una "formazione scolastica" *inserita nella società* e da essa *autonoma*, quale fermento innovatore di essa, formando insieme *l'uomo per l'uomo* e l'*uomo-per-la- società*; 3) l'attenzione alla cosiddetta "scuola parallela", il mondo sconfinato dei *mezzi della comunicazione sociale*: l'*extrascolastico*[82] e la *stampa* furono strumenti di prevenzione appassionatamente curati e propugnati da don

Scienze dell'Educazione 31 (1993) 1, 55-77; PORCILE SANTISO M.T., *La donna spazio di salvezza*, Bologna, Edizioni Dehoniane 1994; CAMPEDELLI M., *Disagio, marginalità e relazioni familiari*, in *Animazione sociale* 24 (1994), 12, 11-21; STICKLER G. - STRAFFI E., *Crisi maturativa e sviluppo dell'identità di madre durante la prima gravidanza*, in *Rivista di Scienze dell'Educazione* 32 (1994) 3, 349-371.

Qualche elemento di "ammodernamento" del "sistema preventivo" di don Bosco, con riferimenti anche alla famiglia, è presente, seppure ancora in termini generici, nelle due pubblicazioni di PALMISANO N., *Un cammino di semplicità: Don Bosco e il "sistema preventivo" riletto alla luce della problematica d'oggi*, Leumann (To), Elle Di Ci 1981, e di CIAN L., *Educhiamo i giovani d'oggi come Don Bosco: l'educazione dei ragazzi dall'infanzia alla giovinezza secondo il sistema preventivo*, Leumann (To), Elle Di Ci 1988.

[82] Cf per esempio SCURATI C., *Integrazione scuola-extrascuola nella prospettiva di don Bosco*, in MIDALI M. (ed.), *Don Bosco nella storia. Atti del 1° Congresso Internazionale di studi su Don Bosco, Roma, 16-20 gennaio 1989*, Roma, LAS 1990, 355- 370.

Bosco;[83] 4) il rinnovato connubio dell'istruzione e dell'educazione, dell'apprendimento comunitario e della "terapia" risocializzante e rieducante dei molteplici disadattamenti.[84]

Una prospettiva nuova, rivoluzionaria, è quella relativa alla *coistruzione* e alla *coeducazione* in tutte le forme di istituzionalizzazione culturale, che investe non solo l'atto didattico, ma gli strumenti, i libri, i rapporti di educatori/trici-educandi/de e degli allievi/ve reciprocamente. Le origini e le tradizioni salesiane non offrono in questo settore esperienze ed elaborazioni teoriche particolarmente significative.[85] La "carità dell'intelligenza" vi si può attuare con particolare ricchezza di esiti, realizzando in pienezza il duplice rapporto tra coeducazione e prevenzione: la coeducazione *come* prevenzione e la prevenzione *nell'*educazione: prevenzione dalle più svariate deviazioni e pervertimenti dell'intelligenza e della cultura, distorsione dei principi, disinformazione, accavallarsi di messaggi disorientanti e corrosivi, pregiudizi, ecc.

7.3. *Associazionismo ed esperienze comunitarie*

Don Bosco aveva connaturata la vocazione all'associazionismo e all'aggregazione dei giovani in comunità religiose, ricreative, culturali, sociali: compagnie religiose, piccolo clero, società di mutuo soccorso, conferenze giovanili di san Vincenzo de' Paoli; gruppi bandistici, filodram-

[83] Cf TRANIELLO F. (ed.), *Don Bosco nella storia della cultura popolare*, Torino, SEI 1987; cf PIVATO S., *Don Bosco e la cultura popolare*, in AA.VV., *Don Bosco nella storia*, Roma, LAS 1990, 411-468.

[84] Cf CAMBI F. - CIVES G. - FORNACA R., *Complessità, pedagogia critica, educazione democratica*, Firenze, La Nuova Italia 1991; SEMERARO R. (ed.), *Giovani e scuola: identità, partecipazione, futuro*, Bologna, CLEUP 1993; COMOGLIO M. - CARDOSO M. (ed.), *L'animazione a scuola. L'intreccio di legami cooperativi*, in *Animazione sociale* 27 (1997) 29-54; MASSA R., *Ripensare e ricreare la scuola. Linee interpretative emergenti su scuola e bisogni educativi*, in *Animazione sociale* 27 (1997) 21-28.

[85] Cf ALBERDI J. R., *La separazione fra i sessi e la coeducazione nella tradizione salesiana*, in SEMERARO C. (ed.), *Coeducazione e presenza salesiana. Problemi e prospettive*, Leumann (To), Elle Di Ci 1993, 123-151. A livello propositivo si vedano in particolare ROSANNA E., *Reciprocità uomo/donna. Indicazioni per un'analisi sociologica della situazione in vista della coeducazione*, in *ivi* 45-56; DEL CORE P., *Aspetti psicologici della coeducazione*, in *ivi* 57-80; BARBERI C., *Natura, finalità e criteri della coeducazione, oggi*, in *ivi* 181-196.

matici, ginnici, cantorie. È realtà ancor più viva oggi. Accanto alle "istituzioni classiche" proliferano, soprattutto con compiti di "prevenzione primaria", i più svariati "luoghi" di aggregazione, collocati nel "territorio" e nella Chiesa locale, più particolarmente nella "parrocchia", affiancati anche da possibili organismi specifici di informazione e di contatto, come l'osservatorio della gioventù e il centro di ascolto.[86]

Essi si rivolgono a ragazzi "normali" prima che siano necessari, in linea di principio, tipi di prevenzione del secondo e del terzo livello. Si ipotizza la creazione, il consolidamento, la modernizzazione di luoghi di "benessere" diversamente articolato e di formazione culturale-educativa: oratori, centri giovanili, teatri, discoteche, birrerie, strutture sportive, centri sociali.

Sono anche prevedibili, in qualche misura, esiti "rieducativi" o "terapeutici" per problemi e disadattamenti familiari, scolastici e relazionali, che non richiedessero interventi specialistici;[87] vi si apparentano comunità "terapeutiche" con valenze prevalentemente educative.[88] Le une e le altre sono luoghi dove nella intensa relazionalità comunitaria – tra pari, con gli adulti, nella società e nel territorio – i giovani apprendono a vivere insieme in maniera arricchente e rasserenante.[89] Naturalmente, alle iniziative private dovrebbero affiancarsi progetti di largo respiro, locali, regionali, politici, anche ecclesiali.[90]

[86] Cf DAL TOSO P., *L'associazionismo giovanile in Italia. Gli anni Sessanta-Ottanta*, Torino, SEI 1995.

[87] Cf ad esempio, BUSSO P. - COLOMBO D.A. - MARINONI R. - RUGGIERO G. (ed.), *La mediazione nei conflitti sociali e di comunità*, in *Animazione Sociale* 27 (1997) 33-56; POLLO M., *L'animazione attraverso il gioco e lo sport*, in *ivi* 64-71.

[88] Cf KANEKLIN C. - ORSENIGO A. (ed.), *Il lavoro di comunità. Modalità di intervento con adolescenti in difficoltà*, Roma, La Nuova Italia Scientifica 1992; MAURIZIO R. - PERRONE M., *Minori, comunità e dintorni*, Torino, Edizioni Gruppo Abele 1984; ALÌ R., *Minori e strutture comunitarie di accoglienza. Linee generali per un progetto di intervento psicopedagogico*, in *Orientamenti Pedagogici* 43 (1996) 1299-1325.

[89] Cf per esempio, MACARIO L. - SARTI S., *Crescita e Orientamento*, Roma, LAS 1992; ORSI W., *Educatori e giovani protagonisti nel sociale. Un percorso per la prevenzione del disagio giovanile*, Milano, F. Angeli 1995.

[90] Cf ad esempio CONTESSA G., *La prevenzione. Teoria di modelli di psicosociologia e psicologia di comunità*, Milano/Torino, Città Studi Edizioni 1994; FRANCESCATO D., *Psicologia di comunità*, Milano, Feltrinelli 1977; FRANCESCATO D. - GHIRELLI G., *Fondamenti di psicologia di comunità*, Roma, La Nuova Italia Scientifica 1988.

Sull'importanza di studiare seriamente un programma di prevenzione cf ANTHONY James E., *Commentaires introductifs: Prévention, intervention et amélioration des*

7.4. *La strada*

Don Bosco ha incominciato con ragazzi conosciuti nelle piazze e per le strade di Torino, prima ancora che nelle carceri, quando la gioventù per il solo fatto di vivere e incontrarsi sulla strada – per i maschi, l'unico luogo "proprio" e, comunque, accessibile a titolo gratuito – era percepita, da un punto di vista puramente negativo, come marginale, disadattata, e che bisognava proteggere dai pericoli e dall'immoralità, accogliendola in istituzioni appropriate. Oggi iniziative analoghe sono adottate ovunque: tra essi in Francia i "*Clubs*" e le "*Équipes de Prévention spécialisée*" per i ragazzi di strada.[91] Mentre attualmente, soprattutto nelle città senza precisi punti di riferimento, la strada, la piazza, è luogo di ritrovo e di aggregazione dei giovani, a disagio nel solo ambito familiare e scolastico.[92] Comunque, le due formule possono operare con altrettanta validità.[93] «I due modi di procedere delle "*équipes*" – degli operatori – in *club* o in strada, mirano al medesimo obiettivo: proporre a adolescenti e giovani adulti una relazione che permetta loro di riscoprire il proprio valore e le proprie capacità personali e di avanzare verso l'inserzione e la partecipazione sociale. Al *club* dove l'accettazione è libera e senza particolari formalità, in strada dove l'adulto va verso e incontra i giovani. Nell'uno come nell'altro «luogo» è fondamentale la condivisione con i giovani di un adulto, che si prende in conto la loro persona nella sua individualità e nella sua socialità, le loro sofferenze attuali e le loro potenzialità, senza fermarsi ai sintomi e ai comportamenti del momento».[94]

services, in ANTHONY E.J. - CHILAND C. (ed.), *Prévention en psychiatrie de l'enfant en un temps de transition*, Paris, PUF 1984, 355-358; nello stesso volume si veda il saggio di LEBOVICI S., *La psychiatrie de l'enfant et la communauté* 359-376.

[91] Cf MONNIER B., *Le travail de rue*, in *Sauvegarde de l'enfance* 51 (1996) 315-319.

[92] Cf VULBEAU A. et J. - BARREYRE Y. (ed.), *La jeunesse et la rue*, Paris, Desclée de Brouwer 1994.

[93] Cf BESSIN M., *L'espace, le temps et la flexibilité*, in A. VULBEAU et J.-Y. BARREYRE (ed.), *La jeunesse et la rue*, 49-60; VANONI D., *Réhabilitation et urbanité*, in *ivi* 61-76; ARENA M., *Dehors*, in *ivi* 143-149; GUILLOU J., *Le jeune sans domicile fixe ou la rue habitée*, in *ivi* 159-167; MÉNARD F., *La rue, quelle rue?*, in *ivi* 177-188: contengono tutti finissime analisi della psicologia del giovane a difesa del proprio "domicilio" in contestazione di istituzioni soffocanti e oppressive e di città (e "urbanistiche") disumanizzanti; STEFANELLI M.L., *Le projet «Recriança»* [a Rio de Janeiro], in *ivi* 169-176.

[94] MONNIER B., *Le travail de rue* 315. L'A. sottolinea molto efficacemente l'assenza di ogni relazione gerarchica e autoritaria tra adulto e giovani, la complessità di

Anche dal mondo salesiano si è fatto l'invito ad andare sulla strada: «Sfuggire alla morsa e alle rigidità delle strutture che chiudono nella tenaglia della "troppa istituzionalizzazione". È questo "andare" più sul territorio, scoprirlo se ve ne fosse bisogno. Essere là dove alloggia il disagio. Riscopriamo "la strada" come osservatorio di bisogni e di risorse, come luogo e via dell'educazione [...]. Si tratta di «stare» là dove effettivamente i giovani e i minori si trovano e vivono molta parte della loro giornata ed equipaggiarsi educativamente per questo tipo di intervento particolare [...] farsi attraversare da questo luogo simbolico – la strada – carico di significati, valenze e anche problematiche educative».[95]

È proposta, ipotesi, vasto spazio di variegati impegni preventivi.[96]

7.5. *Consultori e comunità terapeutiche*

Secondo don Bosco ogni educatore cristiano può essere "padre, fratello, amico" dei giovani, ma insieme, evangelicamente, il "buon samaritano" che avvicina i feriti dal male e dal peccato. Morali più che rigorosamente sociologiche sono, infatti, le sue ripetute diagnosi della gioventù che "trovasi esposta a continuo pericolo di corruzione": "per incuria de' genitori, per consuetudine di amici perversi, o per mancanza di mezzi di fortuna" (1851; analogamente 1878); "la trascuratezza dei genitori, l'ozio, lo scontro de' tristi compagni" (1854).[97]

Evidentemente il medico spirituale non sostituisce il terapeuta dei corpi e delle anime in senso specifico, scientifico e tecnico. Il puro intervento preventivo-educativo non è sufficiente per un numero rilevante di ragazzi, spaesati in famiglie e in una società percepite meno disponibili ed accoglienti. Del resto, don Bosco stesso sapeva distinguere i giovani "pericolosi" per una società ritenuta fondamentalmente ordinata e sana, dai giovani "pericolanti", in un mondo improduttivo o dannoso nei loro

una relazionalità per nulla "istituzionalizzata", la priorità del gruppo, il carattere dialettico delle relazioni

[95] RICCA D., *I salesiani nel pianeta giovani*, in RICCA D. (ed.), *Ripartire dalla strada. La presenza salesiana accanto ai minori in difficoltà, ai tossicodipendenti, agli immigrati*, Torino, SEI 1997, 38.

[96] Per brevi informazioni sull'associazione francese *Rues et Cités*, l'attività e la preparazione degli operatori, cf *Le Monde de l'Éducation* n. 250 (1997) 100-102.

[97] Cf indicazioni analoghe negli scritti editi a cura di BRAIDO, *Don Bosco educatore* 72. 108; cf anche 113. 133. 135. 149. 161. 181. 240. 286. 292. 339.

riguardi. Sono ormai numerosi i sondaggi che evidenziano i danni a cui è soggetta da più parti l'infanzia e l'adolescenza.[98] Non mancano poi studi approfonditi che tendono a distinguere i problemi dovuti al momento evolutivo da quelli attinenti la "psicologia clinica" vera e propria e richiedono interventi specifici e qualificati. È messa in evidenza l'eziologia, con le prevalenti radici familiari, e l'esigenza di "interventi psicoterapeutici" ispirati a diversi indirizzi.[99] All'educatore spetta intuire l'esistenza di eventuali problemi, il ricorso ai rispettivi specialisti e la capacità di ricondurre a sintesi i diversi interventi in costante lavoro in gruppo. La sua opera si fa più consistente in quelle comunità terapeutiche non residenziali, più flessibili e integrate con servizi e istituzioni diverse, a cui possono far capo, ad esempio, giovani, che pur usando pasticche e alcool non si considerano eroinomani.

Sono temi di estrema attualità, coinvolgenti sia ragazzi anormali sia socialmente disadattati, per i quali il "sistema preventivo" richiede nuove versioni teoriche e operative.

8. Gli operatori-operatrici

La dualità uomo-donna nella reciprocità è essenziale anche nel mondo dell'assistenza e dell'educazione, così come avviene originariamente nella famiglia. Oltre don Bosco è urgente ricuperare al "sistema preventivo" e ai suoi operatori negli svariati campi di azione quanto storia e riflessione teorica hanno acquisito circa la parità, la differenza e la reciprocità di

[98] Cf ad esempio, DI PIETRO M.L., *Adolescenza e sessualità*, Brescia, La Scuola 1993; ID., *Adolescenza e comportamenti a rischio*, Brescia, La Scuola 1995: vengono esplicitati i comportamenti alimentari, l'uso della droga, l'abuso dell'alcool, il consumo di tabacco, le condotte suicidarie, i comportamenti sessuali, i pericoli di infezione da HIV, i comportamenti a rischio connessi con l'attività sportiva e con il tempo libero; in rapporto a ciascun problema ricorre la domanda "Quale prevenzione?" e non mancano pertinenti riferimenti bibliografici.

[99] Cf CASTELLAZZI V.L., *Psicopatologia dell'Infanzia e dell'Adolescenza* I. *Le nevrosi*, Roma, LAS 1988, 7-13; II. *Le psicosi*, Roma, LAS 1991, 143-156; III. *La depressione*, Roma, LAS 1993, 157-170. Cf anche LANZI G. (ed.), *L'adolescenza. Psicologia, psichiatria e sociologia*, Roma, Il Pensiero Scientifico 1983; PETTER G., *Problemi psicologici della preadolescenza e dell'adolescenza*, Scandicci (FI), La Nuova Italia 1990; SENISE T., *L'adolescente come paziente. Intervento medico e psicologico*, Milano, F. Angeli 1991, 251-262; LITT I.F., *Il paziente adolescente*, Roma, Il Pensiero Scientifico 1993; MOZZANICA C.M. - GRANATA R. - CASTELLI C. (ed.), *(Dis)agio giovanile negli itinerari di community care*, Milano, F. Angeli 1997.

genere, maschile e femminile, nel complesso delle attività di prevenzione.

8.1. *Corresponsabilità materna e paterna per il "nuovo sistema preventivo"*

In tutte le fasi della crescita, soltanto "maternità" e "paternità" educate e cooperanti diventano maternità e paternità autenticamente "educanti". Oggi «in particolare si vuole valorizzare la maternità come esperienza personale correlativa alla paternità, superare, cioè, la concezione della maternità come fatalità e destino per sottolineare la dimensione della responsabilità e dell'amore»; «apprezzabile è lo sforzo di aprire vie nuove nella valorizzazione della maternità come esperienza responsabile che chiama in causa anche l'uomo per una equivalente responsabilità paterna».[100] Ed ancora, in più vasta prospettiva sociale e culturale: «La maternità, con la correlativa paternità, appare come uno dei luoghi più significativi per la costruzione di una civiltà genuinamente umana e quindi come un nuovo areopago per la comunità cristiana. Essa emerge, oggi più che mai, nella sua dimensione di esperienza/simbolo. Si parla infatti di maternità sociale o maternità simbolica per indicare le varie forme di servizio alla vita svolto con creatività e gratuità».[101]

Ne sono coinvolte tutte le forme di "prevenzione", con lo stesso superamento della differenza puramente biologica e l'ipotesi «di uomini e donne capaci di sviluppare, anche autonomamente dimensioni femminili

[100] FARINA M., *Qualche scheda bibliografica sul femminismo italiano*, in *Rivista di Scienze dell'Educazione* 32 (1994) 279, 281; MOUNIER B., *Quelle place pour le père?*, in *Sauvegarde de l'Enfance* 51 (1996) 3, 219-227.

[101] FARINA M., *Qualche scheda bibliografica* 283. «La reciprocità uomo/donna chiede [...] di essere declinata culturalmente e, in particolare, esige un percorso di approfondimento, di ridefinizione, di coscienza autoriflessa delle due identità – dell'uomo e della donna – per diventare poi realtà socio-culturale. Questa è una delle sfide del futuro: reciprocità in famiglia, nel lavoro, nella cultura, nella Chiesa, dovunque sia possibile modellare la vita umana sul principio del "maschio e femmina li creò" e quindi sulla uni-dualità antropologica a immagine della uni-trinità di Dio. Affrontare il problema della reciprocità significa però anche interrogarsi sui modelli del "maschile" e del "femminile", della "paternità" e della "maternità" incarnati storicamente in modo stereotipico per commisurarli sempre più pienamente a quell'apertura verso l'altro che è vocazione genuina dell'essere personale» (ROSANNA E., *Annotazioni in margine alla recente riflessione ecclesiale sulla «questione femminile»*, in *Rivista di Scienze dell'educazione* 33 [1995] 471); cf CAVALCANTI E. (ed.), *Donna e modernità*, Roma, Dehoniane 1993; VEGETTI FINZI S., *Il bambino della notte. Divenire donna, divenire madre*, Milano, Mondadori 1995.

e maschili». Lo ritiene quanto al ruolo del terapeuta R.R. Carkhuff, «ruolo che è insieme maschile e femminile, ma può esser indifferentemente svolto da un uomo e da una donna». Il terapeuta (ma analogamente si può dire di ogni operatore di azioni preventive), uomo o donna, «assolve un compito materno generalmente verso coloro che non sono stati sufficientemente nutriti a livello affettivo; fa invece da padre specialmente per coloro che non ebbero già dall'infanzia modelli adeguati per un'azione chiaramente orientata; sarà contemporaneamente madre e padre con quei clienti, e sono molto numerosi, che risultano carenti sia dell'una che dell'altra esperienza».[102]

8.2. *Educatori e educatrici "consacrati"*

A questa luce sarebbe da chiarire e approfondire la specificità della personalità e dell'azione di quanti sono coinvolti nelle varie forme dell'agire preventivo quali sacerdoti e laici, religiosi e donne consacrate, in particolare i salesiani e le Figlie di Maria Ausiliatrice.[103]

Indubbiamente il celibato può diventare una straordinaria opportunità di autonomia, libertà, disponibilità, mobilità, audacia per una missione, che esige incondizionata donazione di amore, com'è descritta da Isaia e riproposta da Cristo (*Lc* 4,18-21): «perdere la propria vita per trovarla» (*Mt* 16,25). Incombono, naturalmente, grossi rischi personali e relazionali: aridità di cuore, narcisismo, prevaricazione, solitudine affettivo-sessuale distruttiva, compensazioni, deviazioni.

Risorse e rischi possono risultare accresciuti ed esaltati in un "siste-

[102] Cit. da DI NICOLA G.P., *Coeducazione e cultura* 1217, che rimanda a GIORDANI B., *Psicoterapia umanistica da Rogers a Carkhuff. La terapia centrata sulla persona*, Assisi, Cittadella 1988 e a CARKHUFF R.R. - BERENSON B.G., *The counselor is a man and a woman*, in *Personnel and Guidance Journal* (1969) 48, 24-28; si veda ancora CARKHUFF R.R., *Helping and Human Relations. A Primer for Lay and Professional Helpers*, I. *Selection and Training*, New York, Rinehart and Winston 1969, 33-62.

[103] Per quanto concerne le Figlie di Maria Ausiliatrice, si potrebbe mettere a confronto quanto il redattore del *Bollettino Salesiano* scriveva del primo drappello di suore partite per l'America e più recenti approfondite riflessioni: cf *Le dieci vergini prudenti ossia la seconda schiera di Figlie di Maria Ausiliatrice partite per l'America*, in BS 3 (1879) 2, 5-7; CAVAGLIÀ P. - DEL CORE P. (ed.), *Un progetto di vita per l'educazione della donna. Contributi sull'identità educativa delle Figlie di Maria Ausiliatrice*, Roma, LAS 1994.

ma" qual è il "preventivo", particolarmente esigente per la singolare carica affettiva che ne è l'anima. Come fa osservare il salesiano Xavier Thévenot, la dimensione dell'affettività, ripresa in clima di coeducazione, pone problemi nuovi all'azione preventiva in stile donboschiano. Egli osservava: «Stabilire legami educativi segnati dal reciproco affetto con un giovane di sesso diverso, creare un clima di famiglia, tra educatori e educatrici, e con ragazzi e ragazze che attraversano la crisi dell'adolescenza, cosa può provocare nel salesiano e nella salesiana? A quali condizioni un tal modo di vita diventa compatibile con la coerenza dell'impegno religioso? Quali implicazioni comporta per la formazione dei giovani salesiani e salesiane?».[104]

Per potenziare le une e prevenire gli altri non si può che rinviare a espliciti programmi formativi congruenti.[105]

8.3. *Cooperatori e cooperatrici*

Don Bosco prevede due forme fondamentali di "cooperazione": la *collaborazione con i salesiani e le salesiane* con l'aiuto anche finanziario e in attività comuni; e *l'azione autonoma in spazi più vasti*, ecclesiali e civili.

Cooperatori e Cooperatrici – precisava don Bosco – «non possono certamente unirsi coi Salesiani e seguirli in tutte le loro mosse; ma stando pur nelle loro famiglie e disimpegnando i proprii uffizi possono nondimeno giovarli e colla preghiera e coi soccorsi materiali. Primariamente la preghiera è una potente cooperazione». «Ma la preghiera non basta; ed è pur necessario di cooperare colla mano, cioè colla limosina secondo le proprie forze», per le svariate opere e iniziative a cui la Società salesiana deve far fronte (sono comprese opere dei SDB e delle FMA), tra cui «un buon numero di Ospizi di carità, dove sono ricoverati migliaia di poveri giovanetti orfani od abbandonati»; scuole e chiese per «strappare dalle

[104] THÉVENOT X., *Vita religiosa salesiana e coeducazione*, in SEMERARO C. (ed.), *Coeducazione e presenza salesiana. Problemi e prospettive*, Leumann (To), Elle Di Ci 1993, 197-198.

[105] Alcune indicazioni sulla formazione affettiva sono date, con specifico riferimento alla preparazione di salesiani e salesiane alla coeducazione, ma estensibili all'intero universo educativo, da X. Thévenot nel saggio citato: *Vita religiosa salesiana e coeducazione* 210-213. Le recepisce anche il Bilancio conclusivo steso al termine del "*Colloquio salesiano*" del 1992 (in SEMERARO C. [ed.], *Coeducazione e presenza salesiana. Problemi e prospettive*, Leumann [To], Elle Di Ci 1993, 221-222).

mani dei protestanti giovanetti e adulti»; «libri da diffondere in mezzo al popolo cristiano per istruirlo nelle verità cattoliche e per impedire che cresca nell'ignoranza o si abbeveri alle fonti avvelenate dei fogli dell'eresia, della corruzione e dell'empietà».[106]

La collaborazione è prevista anche in attività comuni di salesiani e cooperatori: per esempio nella gestione degli oratori, nei quali chi è responsabile della direzione dovrà necessariamente contare sull'aiuto di altre persone: «Di queste, secondo le varie attitudini, alcune insegnano ai giovani il catechismo, altre dirigono le sacre funzioni, questi danno lezioni di canto, queglino fanno da sorveglianti nella ricreazione, chi ammaestra nella declamazione di utili e piacevoli commediole, chi dirige i giuochi di ginnastica, chi insomma disimpegna un altro uffizio dietro l'indirizzo del capo».[107]

Ma illimitati si presentano gli spazi aperti a iniziative autonome, molto concrete, a cominciare dalla propria e dalle altrui famiglie. Le indicazioni sono estremamente realistiche e attuali. «Anzitutto fatevi uno studio d'instillare in bel modo l'amore della virtù e l'orrore del vizio nel cuore dei fanciulli e delle fanciulle delle vostre famiglie, vicini, parenti, conoscenti ed amici. Se mai venite a conoscere che qualche giovanetta inesperta corre pericolo dell'onestà, e voi datevi sollecitudine di allontanarnela, e strapparla per tempo dagli artigli dei lupi rapaci. Quando aveste o sapeste che qualche famiglia ha giovanetti o giovanette da mettere in educazione o al lavoro, aprite bene gli occhi e fate, suggerite, consigliate, esortate, che sieno collocati in quei Collegi, in quegli Educatorii, in quelle botteghe, in quei laboratorii, dove colla scienza e coll'arte s'insegna anche l'amor di Dio, e dove sono in fiore i buoni costumi. Fate penetrare nelle vostre case libri e fogli cattolici e dopo averli fatti leggere in famiglia, fateli correre nelle mani di quanti più potete, regalandoli come per premio ai ragazzi ed alle ragazze più frequenti al Catechismo. Soprattutto

[106] *Prima conferenza dei Cooperatori tenuta in Sampierdarena*, in BS 4 (1880) 6, 11; elenchi di opere dei salesiani e delle Figlie di Maria Ausiliatrice da sostenere vengono indicati anche nelle conferenze ai cooperatori e cooperatrici di Torino del 20 e 22 maggio 1880 (BS 4 [1880] 7, 8-9, 9-10); con indicazione di opere precise dei salesiani e delle Figlie di Maria Ausiliatrice (queste già "in 40 e più case") nelle conferenze ai cooperatori e alle cooperatrici di Torino del 19 e 23 maggio 1881 (BS 5 [1881] 7, 2-4, 5-6); con forte accentuazione sulla "limosina e i suoi vantaggi" nella conferenza del 17 novembre 1881 ai Cooperatori di Casale Monferrato (*La diocesi di Casale Monferrato e la prima Conferenza dei Cooperatori*, in *ivi* BS 5 [1881] 12, 4-7).

[107] *Conferenza ai Cooperatori Salesiani di Torino*, in BS 4 (1880) 7, 8.

poi quando venite a conoscere che qualche giovinetta non si può altrimenti salvare dai pericoli se non viene collocata in qualche ritiro, voi datevi premura di mettervela al sicuro. Ma quelli, che maggiormente vi raccomando, sono i giovanetti di buona indole, amanti delle pratiche di pietà e che lasciano qualche speranza di essere chiamati allo stato ecclesiastico».[108] A S. Benigno Canavese don Bosco il 4 giugno 1880, mentre sottolineava l'unità di intenti di salesiani e cooperatori nell'attuazione del programma tutto moderno *Lavoro, Istruzione, Umanità* invitava i cooperatori a operare in unione coi parroci nei catechismi e negli oratori, «l'unica tavola di salvezza per la povera gioventù nel pervertimento della società».[109]

8.4. *Ex-alunni ed ex-alunne*

A cooperare sono invitati anche gli *ex-alunni* in quanto «buoni cristiani e uomini probi», non solo, ma anche in quanto salesiani; analogamente le *ex-alunne*. Don Bosco, infatti, precisava: «Io col nome di Salesiano intendo significare tutti coloro che qui nell'Oratorio furono educati colle massime di questo gran santo. Quindi per me voi tutti siete Salesiani».[110] Qualche anno prima, a ex-alunni, convenuti a Valdocco il 24 giugno per gli auguri onomastici, aveva raccomandato di "partecipare" ai loro cari l'educazione ricevuta all'Oratorio e a fare secondo le loro possibilità quanto compivano i loro compagni missionari, i quali – diceva – «si adoprano oggidì a spandere la luce della verità, dove regnano ancora le tenebre, e a versare il sale della vera sapienza, dove padroneggia tuttora la corruttela del vizio», dimostrandosi così anch'essi «buoni Salesiani, veri figli di D. Bosco».[111]

[108] *Discorso del 23 maggio 1879 alle Cooperatrici*, in BS 3 (1879) 6, 3-4. Don Bosco proseguiva lamentando l'impiego dissennato di danaro per consumi voluttuari e feste di pura apparenza e la riluttanza a devolvere qualche somma a opere di carità (cf *ivi* 4).

[109] *Conferenza dei Cooperatori Salesiani tenuta in S. Benigno Canavese*, in BS 4 (1880) 7, 12. Indicazioni di opere comuni e di iniziative autonome si susseguono in conferenze di grande intensità contemporanee e successive: cf *Una memorabile giornata nel collegio di Borgo S. Martino*, in BS 4 (1880) 8, 8-11; *Ai Cooperatori e Cooperatrici di Torino il 31 maggio 1883*, in BS 7 (1883) 7, 104.

[110] Discorso a ex-alunni convenuti a Valdocco il 17 luglio 1884, "parroci, vice parroci, preti, chierici, impiegati, capi d'arte", in BS 8 (1884) 8, 115.

[111] *La gratitudine filiale a lieta mensa colla bontà paterna*, in BS 4 (1880) 9, 10.

Più specifica è l'esortazione agli ex-alunni sacerdoti accorsi a Valdocco per l'incontro annuale il 29 luglio del 1880: «Io avrei ora molte cose a dirvi. La principale si è che vi adoperiate a fare tutto il bene possibile alla gioventù delle vostre parrocchie, delle vostre città, dei vostri paesi, delle vostre famiglie [...]. Voi, miei amatissimi, che avete in questa Casa medesima ricevuta la prima vostra educazione, vi siete imbevuti dello spirito di S. Francesco di Sales [...], dovete venire in aiuto di D. Bosco, a fine di conseguire più facilmente e più largamente il nobile scopo, che si è proposto, il vantaggio cioè della Religione, il benessere della civile società, mediante la coltura della povera gioventù. Non dovete certamente trascurare gli adulti; ma voi non ignorate come questi, fatte poche eccezioni, non corrispondono oggimai alle nostre cure. Perciò attacchiamoci ai piccoli, allontaniamoli dai pericoli, tiriamoli al Catechismo, invitiamoli ai Sacramenti, conserviamoli o riconduciamoli alla virtù. Così facendo, vedrete fruttificare il vostro ministero, coopererete a formare buoni cristiani, buone famiglie, buone popolazioni; e costruirete pel presente e per l'avvenire un argine, una diga alla irreligione, al vizio irrompente». E passava a dare le tipiche indicazioni di "metodo" «per riuscire bene coi giovanetti»: «fatevi un grande studio di usare con essi belle maniere; fatevi amare e non temere; mostrate loro e persuadeteli, che desiderate la salute della loro anima; correggete con pazienza e con carità i loro difetti; soprattutto astenetevi dal percuoterli». Forse i frutti non si vedranno subito, ma «le buone massime, di che *opportune et importune* li avrete imbevuti, i tratti di amorevolezza, che avrete loro usato, rimarranno loro impressi nella mente e nel cuore. Verrà tempo in cui il buon seme germoglierà, metterà i suoi fiori, produrrà i suoi frutti [...]. Vi ripeto, non dimenticate mai la dolcezza dei modi; guadagnatevi i cuori dei giovani per mezzo dell'amore; ricordatevi sempre la massima di S. Francesco di Sales: *Si prendono più mosche con un piatto di miele, che non con un barile di aceto*».[112]

8.5. *Formazione personale e "professionale" dell'operatore preventivo*

Don Bosco non ha previsto un istituto per la formazione "professionale" degli educatori "salesiani" in quanto tali, tanto meno per interventi con ragazzi e ragazze "in difficoltà". Dalla preparazione pratica,

[112] *La gratitudine filiale*, in BS 4 (1880) 9, 11-12.

quasi trasmessa per contatto, è richiesta oggi una formazione specifica, problematica, articolata. "Nuova educazione", "nuovo sistema preventivo" non sono formule magiche che agiscono "*ex opere operato*"; tanto più perché si è chiamati a curarsi creativamente di una "nuova gioventù", in tempi nuovi, per un presente rinnovato e un futuro non scontato.

Essa si può configurare in tre dimensioni o modelli reciprocamente integrati, che rispondono pure a tre momenti storicamente successivi: "saper-essere", "saper-fare", "sapersi lasciar prendere" o "sapersi coinvolgere" (o l'arte di gestire la complessità).

Questa evoluzione verso la totalità formativa, lenta ma irreversibile, per l'assunzione di impegni "preventivi" sempre più qualificati, risulta richiesta ancor più dai profondi sconvolgimenti sociali intervenuti in questo secolo e dall'emergenza di un corpo di scienze specialistiche, che non elimina, anzi suppone, le qualità personali, addirittura "missionarie" dell'operatore volontario. Sottentra la persuasione che per educare e rieducare "non basta amare": disponibilità e dedizione sono condizioni necessarie, ma non sufficienti per creare competenza professionale, acquisita con il ricorso alle scienze specifiche, pedagogiche e terapeutiche, supportate da quelle ausiliarie e integranti: psicologia, sociologia, politica, ecc. Ma, a sua volta, il modello scientifico e tecnologico non è ancora sufficiente per aderire alla realtà viva della "prevenzione", realtà morale oltre che concettuale e tecnica.

Il *saper-essere* è il momento caritativo, il modello tutelare, dell'educatore-assistente, l'educatore-parente o sostituto parentale: in una parola, l'educatore padre, fratello, amico, "tutto consacrato" al bene dei suoi allievi, secondo tutte le qualifiche personali e spirituali dell'operatore, che caratterizzano la teoria e la prassi del sistema preventivo. Sono, secondo don Bosco, chiarezza di destini, fini ultimi, differenziazione di itinerari e di ritmi, pazienza dell'amore, adamantina fede cristiana, "infiammata carità" (così don Bosco) che sgorga dal cuore del Padre, si rivela nel Figlio (la Croce, suprema testimonianza) e si diffonde per opera dello Spirito Santo, umanità piena, forte, fattiva.[113]

[113] «*Tu vero*, o Don Bonetti, *praedica verbum opportune, importune, argue, obsecra, increpa in omni patientia et doctrina. Dic sociis nostris multa nobis parata esse. Messis multa, ideo multi operarii sunt comparandi*» (lett. a don Bonetti, 6 genn. 1874, in E II 332). «*Tu vero, Cinzane, fili mi, age viriliter ut coroneris feliciter, perge in exemplum bonorum operum. Argue, obsecra, increpa in omni patientia et doctrina. Spera in Domino: ipse enim dabit tibi velle et posse*» (lett. al chierico Cinzano, 7 marzo 1874, in E II 362).

Il *saper fare* è il momento "scientifico" e "tecnologico", dell'educatore operatore preventivo. Il suo profilo professionale dovrà essere necessariamente ridefinito entro il quadro delle scienze umane e attuato nei vari momenti della formazione specifica, iniziale e permanente.[114]

Il *"lasciarsi coinvolgere"* o *"gestire la complessità"* è il momento e il modello "riflessivo" dell'educatore professionale, che sa farsi coinvolgere nella concretezza dei problemi, superando, integrandoli, sia il puro modello caritativo-empirico che scientifico-positivo. L'educatore-operatore "preventivo" è un professionista capace, in base a un sapere pratico acquisito, di identificare i problemi che si pongono di volta in volta e di inventarne nel vivo dell'azione la risposta. Egli se ne assume tutta la responsabilità, portandovi tutto il peso della propria vita affettiva, intellettuale, volitiva incorporata in quella saggezza morale, che in termini classici significava il "rischio della prudenza", l'arte-virtù del "giusto momento".[115] Essa è indispensabile nelle situazioni ove prevalgono insieme l'unicità (raramente un caso è assimilabile a un altro), la multidimensionalità (il più delle volte i problemi sorgono dal complicato intreccio di fattori sociali, psicologici, educativi, istituzionali), la simultaneità (si deve gestire il gruppo senza trascurare il singolo), l'urgenza (la rapida successione dei problemi ostacola una pacata riflessione prima e dopo l'azione), l'incertezza (gli eventi possono prendere pieghe inattese per cui occorre sviluppare capacità di rapida reazione).[116]

[114] Ne parlava a educatrici dell'Azione cattolica nel 1953 Pio XII: «Siccome non basta amare per essere buone educatrici, procurate di conoscere quanto è necessario e utile per mantenere gli impegni educativi da voi assunti. Ecco perché vi esortiamo allo studio serio e assiduo: studiate le fanciulle; studiate il metodo migliore per istruirle, per educarle [...]. Queste conoscenze voi le acquisterete senza dubbio grazie al dono di penetrazione psicologica, necessario ad ogni educatrice, ma altresì utilizzando i risultati delle ricerche e delle esperienze recenti nel campo della educazione [...]. Non potete ignorare, e ancor meno disprezzare, le nuove conquiste della pedagogia» (Discorso alle Delegate delle Sezioni Minori della GFAC del 30 dicembre 1953).

[115] Cf BRICHAUX J., *Le savoir de l'éducateur ou quand éduquer c'est savoir s'y prendre*, in *Sauvegarde de l'enfance* 4 (1993) 209-215; BRAIDO P., *La teoria dell'educazione e i suoi problemi*, Zürich, PAS-Verlag 1968, 65-97.

[116] Cf BRICHAUX, *Le savoir* 216-217.

9. Il metodo

Il "metodo" ("metodo preventivo", spesso considerato sinonimo di "sistema preventivo") è la parte più precaria del "sistema". Esso, per sua natura, in quanto "applicato", è strutturalmente condizionato dalle situazioni storiche, economiche, sociali, culturali, e dalle speculari problematiche che toccano i giovani, la famiglia, la società, variando i problemi e le modalità di soluzione. I concetti di base, pur sempre suggestivi assumono significati nuovi portando inevitabilmente ad attuazioni diversamente articolate, con mezzi, istituzioni, tecniche in campo assistenziale, educativo, rieducativo, terapeutiche radicalmente rinnovate.[117] A questo livello la sola ripetizione di vecchie parole approda al nulla, crea l'illusione di soluzioni inesistenti, finisce col far perdere alle parole stesse la loro forza suggestiva e propulsiva.

Il primo principio di metodo di don Bosco è la fondamentale proclamata attenzione alle "differenze" nella classificazione dei vari tipi di giovani in ordine alla situazione morale, alla disponibilità preventivo-pedagogica e all'azione educativo-terapeutica. Egli lo formula l'ultima volta negli *Articoli generali* del *Regolamento per le case* del 1877, ma l'aveva enunciato in modo più aderente all'esperienza "preventiva" del primo ventennio nei *Cenni storici* del 1862. Facendo un bilancio dei *Risultati*, egli distingue i giovani in tre classi: "discoli, dissipati e buoni" e fa seguire l'indicazione di obiettivi di ricupero e percorsi di intervento differenziati. Particolarmente significativo e del tutto obliato nei documenti ufficiali e, talora, nella prassi, è quanto egli scrive in riferimento al trattamento dei "discoli": «I discoli danno molto da fare; se si può ad essi far prendere un po' di gusto al lavoro, per lo più sono guadagnati. Coi mezzi accennati si poterono ottenere alcuni risultati che si possono esprimere così: 1° che non diventano peggiori; 2° molti si riducono a far senno, quindi a guadagnarsi il pane onestamente; 3° quelli che sotto la vigilanza parevano insensibili, col tempo si fanno, se non in tutto almeno in qualche parte, più arrendevoli. Si lascia al tempo di rendere profittevoli i buoni principii che poterono conoscere come debbansi praticare».[118]

[117] Per la presentazione di un programma di azione preventiva sul campo, nel caso il Nicaragua, cf MÉTRAUX J.-C., *Formation à la prévention auprès de familles en situation de crise familiale ou sociale*, in *Sauvegarde de l'enfance* 48 (1993) 220-241.

[118] BRAIDO P., *Don Bosco educatore* 148-149. Negli *Articoli generali* del 1877 particolari attenzioni sono riservate ai giovani di indole "difficile o cattiva" (gli altri sono di indole "buona" e "ordinaria") (cf *ivi* 277-278; 280-283).

Il secondo principio è costituito dal particolare rapporto "famigliare" che don Bosco vuole messo in opera tra i protagonisti dell'azione preventivo-educativa, giovani e adulti. Anche se, come si è visto, egli è ancora tributario di una concezione stratificata del convivere sociale, nella sostanza è sincero ed effettivo lo sforzo di superarla, soprattutto quello relativo alla contrapposizione adulto-fanciullo, anziano-giovane, insegnante-alunno, educatore-educando, sacerdote-fedele. In linea generale egli vorrebbe eliminato il pericolo di rigide supremazie "adultistiche", coercitive e distruttive, sui giovani, per cui «i loro desideri, le loro motivazioni spesso non trovano spazio e finiscono per esprimersi o nel radicalismo o nella rivolta, o nella devianza, o nella violenza, o nell'autoannientamento»:[119] un fenomeno, che si sarebbe verificato più pesantemente e negativamente nel mondo femminile.[120] Don Bosco insegna agli operatori preventivi a non chiudersi nel proprio "ruolo professionale", ma a mettere in discussione anzitutto la propria personalità, i propri limiti, le proprie opinioni, comprese quelle relative alle problematiche esibite o immaginate da coloro che stanno di fronte, a ritrovare fiducia nelle risorse esistenti, a ridurre i limiti e gli errori, a saper provare umano rincrescimento per le difficoltà insuperabili.[121]

Infine, non si può dimenticare che per l'attuazione del "sistema", enunciandone i fondamenti nella *ragione*, *religione* e *amorevolezza*, don Bosco proponeva principi di metodo di grande portata per la realizzazione di una cooperazione educativa e rieducativa di straordinaria efficacia. La *ragione* garantisce ai rapporti interpersonali e comunitari realismo e concretezza, la *religione* orizzonti umani e divini di sconfinata ampiezza, l'*amorevolezza* (carità, amicizia, dolcezza e amabilità) pienezza di espansione vitale: «Ma ciò che più di tutto attrae i giovanetti sono le buone accoglienze. Una lunga esperienza ha fatto conoscere che il buono risultato dell'educazione nella gioventù consiste specialmente nel *saperci fare amare per farci di poi temere*».[122]

È amore insieme effettivo e affettivo: «Studia di farti amare piuttosto

[119] Cf ULIVIERI S., *I silenzi sociali: l'infanzia, i giovani, le donne. Una storia ai margini*, in CAMBI F. - ULIVIERI S. (ed.), *I silenzi nell'educazione* 67-68.

[120] *Ivi* 68-71.

[121] Sull'interazione tra "compagni di viaggio" nella prevenzione e nel ricupero offre stimolanti riflessioni HAYEZ J.-Y., *L'accompagnement des autres: le changement ou le maintien du statu quo*, in *Sauvegarde de l'enfance* 52 (1997) 1, 27-41.

[122] *Cenni storici* (1862), in BRAIDO P., *Don Bosco educatore* 139-140 (in altra redazione: «bisogna che facciamo di farci amare e non mai di farci temere»).

che farti temere. La carità e la pazienza ti accompagnino costantemente nel comandare, nel correggere, e fa in modo che ognuno dai tuoi fatti e dalle tue parole conosca che tu cerchi il bene delle anime. Le tue sollecitudini siano dirette al bene spirituale, sanitario e scientifico dei giovanetti dalla Divina Provvidenza a te affidati».[123] «La pratica di questo sistema è tutta appoggiata sopra le parole di S. Paolo che dice: "*Charitas benigna est, patiens est; omnia suffert, omnia sperat, omnia sustinet"*. La carità è benigna e paziente; soffre tutto, ma spera tutto e sostiene qualunque disturbo. Perciò soltanto il cristiano può con successo applicare il sistema Preventivo. Ragione e Religione sono gli strumenti [i principi fondamentali] di cui deve costantemente far uso l'educatore, insegnarli, egli stesso praticarli se vuol essere ubbidito ed ottenere il suo fine».[124]

La triade "ragione, religione e amorevolezza", oltre che salvaguardare l'equilibrata integrazione dei singoli fattori in gioco, può offrire soluzioni idonee ai tanti problemi – già accennati a proposito di coeducazione e di formazione "religiosa" degli educatori e educatrici "consacrati" – posti dalla centralità dell'affettività nel sistema preventivo praticato e proposto da don Bosco.[125]

10. Orientamenti operativi

È evidente, in conclusione, che il sistema preventivo non è un blocco rigido e immobile. Esso va "aggiornato" non solo nel "tempo", ma anche in rapporto alle più svariate "differenze" umane e culturali. Per essere operabili le sue "parole" non possono che essere perennemente "storicizzate" e "contestualizzate". L'esperienza "preventiva" di don Bosco avrà

[123] *Ricordi confidenziali ai direttori* (1863), in *ivi* 179.

[124] *Il sistema preventivo nella educazione della gioventù* (1877), in *ivi* 250. 261.

[125] Cf in proposito le suggestive analisi di THÉVENOT X., *Don Bosco éducateur et le «système préventif». Un examen mené à partir de l'anthropologie psychanalytique*, in *Éducation et pédagogie chez don Bosco* 95-133 (ediz. ital. in *Orientamenti Pedagogici* 35 [1988] 701-730); ID., *L'affectivité en éducation*, in *ivi* 233-254 (ediz. ital. nel vol. di NANNI C. [ed.], *Il sistema preventivo e l'educazione dei giovani*, Roma, LAS 1989, 91-139). Si veda anche, in altra prospettiva, FRANTA H., *Relazioni interpersonali e amorevolezza nella comunità educativa salesiana*, in GIANNATELLI R. (ed.), *Progettare l'educazione oggi con don Bosco*, Roma, LAS 1981, 19-40; ID., *L'«assistenza» dell'insegnante come presenza attiva nelle situazioni sociali e di rendimento. Lineamenti per una pedagogia preventiva*, in PRELLEZO J.M. (ed.), *L'impegno dell'educare*, Roma, LAS 1991, 493-504.

un futuro se non finirà nell'ideologia e nella retorica, ma continuerà ad essere rivissuta e rimeditata come realtà *esperienziale* e *sperimentale*, confrontata con la "storia" e le "storie di vita" di singoli e gruppi, di società e culture.

È essenziale, perciò, non tanto o solo il lavoro di singoli, ma la lucidità mentale, la passione e la tenacia permanenti di comunità vive e solidali.[126] Per l'attuazione del suo progetto operativo don Bosco ha previsto ampie cerchie di collaboratori, «fino a comprendere idealmente tutti i cattolici militanti; ed ancora tutti gli uomini di buona volontà e pensosi dell'avvenire dell'umanità sotto tutti i cieli»; spaziando dall'"utopia" di una "cooperazione organizzata nell'intera cristianità" a una «più realistica solidarietà ideale con tutte le istituzioni, le unioni, le associazioni pubbliche e private che tendono a beneficare l'umanità», come nell'editoriale programmatico del fascicolo di lancio del *Bollettino Salesiano*.[127] È "l'utopia di un movimento vasto come il mondo", immensamente più urgente oggi che ieri.

Altrettanto fondamentale è la formazione e l'animazione, personale e comunitaria, nei singoli, nei diversi gruppi e tra i gruppi della Famiglia salesiana e di quanti, ecclesiastici e laici, operano con essa. Vi dovrebbero concorrere elementi teorici e differenziate "qualificazioni professionali", insieme a "tirocini" ed esercitazioni pratiche, unite a intensa formazione spirituale.

Sul piano dell'azione "preventiva" effettiva sembra utile riassumere alcuni "orientamenti operativi" già proposti da Giancarlo Milanesi:

«a) Il ritorno alla prevenzione come intervento precoce, generalizzato, diffuso. Non basta più il contenimento, né è augurabile, dati i suoi effetti perversi. Occorre un'azione alla radice, dove la prevenzione riacquisti il suo significato originale.

[126] «Non c'è spazio vitale per vecchi schemi non ritraducibili oggi»: «una volta riscoperto il senso della salvezza e dell'amorevolezza di D. Bosco, bisogna che ci sia qualcuno che ne faccia la verifica nella propria vita e nelle svariate possibilità di vita cristiana nel mondo d'oggi»; si fallirebbe se non si «riuscisse a innervare storia ed erudizione nella propria vita di comunità spiritualmente e pastoralmente feconda» (STELLA P., *Don Bosco e le trasformazioni sociali e religiose del suo tempo*, in *La famiglia salesiana riflette sulla sua vocazione nella Chiesa di oggi*, Leumann [To], Elle Di Ci 1975, 169).

[127] Cf BRAIDO P., *Il progetto operativo di Don Bosco e l'utopia della società cristiana*, Roma, LAS 1982, 11-12.

«b) Il ritorno ad una prassi di prevenzione da esercitarsi contemporaneamente sugli individui e sulla società, in particolare sul territorio concreto, sulle istituzioni, sui processi, sulle interazioni umane, dentro cui si causano i fenomeni della marginalità, devianza, diversità.

«c) Il ricupero della multilateralità dell'intervento preventivo, con azioni che toccano allo stesso tempo le sfere del politico e dell'educativo, del sociale e del giuridico, dell'economico e del sanitario, dell'etica e della religione.

«d) La presa di coscienza della necessità di interventi differenziati per finalità di contenuto, metodo e strumenti. In questo contesto si va dall'informazione alla formazione, dall'animazione nel territorio agli interventi di pronto soccorso, dalla gestione del tempo libero alle diverse forme di coscientizzazione, sensibilizzazione, denuncia, ecc.

«e) La scoperta della dimensione necessariamente partecipativa e sistemica di ogni intervento preventivo; che è quanto dire che la prevenzione suppone una larga base di protagonismo che va ben al di là dell'azione di pochi esperti; e che non può essere efficace se non ha capacità di coinvolgere nella prassi la maggior parte delle persone e delle istituzioni che vi sono direttamente o indirettamente implicate.

«f) Il riconoscimento di un'esigenza strategica; non si fa prevenzione se non si ha la capacità di mettere in moto un processo continuo di anticipazione della patologia sociale, cioè se non si mobilitano risorse e metodologie capaci di rigenerarsi in proiezione sul futuro. Non è dunque preventiva un'azione mirata solamente a contrastare l'emergenza o a risolvere un problema contingente».[128]

[128] MILANESI G., *Il nuovo concetto di prevenzione. Una riflessione sociologica*, in *Emarginazione giovanile e pedagogia salesiana*, Leumann (To), Elle Di Ci 1987, 219-239, in particolare 229-230.

LA PROPOSTA DI EDUCAZIONE PREVENTIVA DELLE FIGLIE DI MARIA AUSILIATRICE. EREDITÀ E PROSPETTIVE

Piera CAVAGLIÀ*

Introduzione

L'Istituto delle Figlie di Maria Ausiliatrice [FMA], che ha celebrato recentemente il 125mo anniversario della sua fondazione, affonda le sue radici storiche nell'esperienza educativa di due santi educatori: Giovanni Bosco e Maria Domenica Mazzarello, rispettivamente fondatore e confondatrice del medesimo Istituto.

Esso sorge in un periodo che registra le punte più alte di incremento delle nuove fondazioni religiose, specialmente femminili (1870-1879).[1]

* Figlia di Maria Ausiliatrice, di nazionalità italiana.

È laureata in Scienze dell'Educazione (specializzazione Catechetica) e ha conseguito nel 1988 il Dottorato in Scienze dell'Educazione (specializzazione Pedagogia).

Docente straordinario di *Metodologia pedagogica speciale* presso la Pontificia Facoltà di Scienze dell'Educazione "Auxilium" (Roma); Direttrice dell'Istituto di Metodologia pedagogica della medesima Facoltà.

Docente di Metodologia pedagogica speciale I - Metodo educativo di don Bosco e Questioni di storia dell'Istituto delle Figlie di Maria Ausiliatrice.

Tra le ultime pubblicazioni: CAVAGLIÀ P. - COSTA A. (ed.), *Orme di vita, tracce di futuro. Fonti e testimonianze sulla prima comunità delle FMA (1870-1881)*, Roma, LAS 1996; (in coll. con KO M. - COLOMER J.), *Da Gerusalemme a Mornese e a tutto il mondo. Meditazioni sulla prima comunità cristiana e sulla prima comunità delle Figlie di Maria Ausiliatrice*, Roma, LAS 1996; (in coll. con MADRID CISNEROS I.), *Tratti della personalità di Maria Domenica Mazzarello emergenti dall'Epistolario*, in *Rivista di Scienze dell'Educazione* 34 (1996) 213-245. In coll. con Mariarosa CIRIANNI e Maria Piera MANELLO, redige le *Indicazioni bibliografiche sul tema «donna»* pubblicate sul 3° fascicolo di ogni annata della *Rivista di Scienze dell'Educazione*.

[1] Cf ROCCA G., *Donne religiose. Contributo a una storia della condizione femminile in Italia nel secoli XIX-XX*, Roma, Edizioni Paoline 1992, 47; PAZZAGLIA L. (ed.),

Quando venne fondato, il 5 agosto 1872, l'opera educativa di don Bosco era diffusa e ampiamente conosciuta in Italia e in Europa. Da circa 30 anni infatti egli dava prova delle sue abilità di educatore, di iniziatore di oratori, di collegi, di scuole a favore dei ceti sociali più svantaggiati. Mentre estremisti e anticlericali cercavano di estirpare dalla penisola «la lebbra del monachesimo»,[2] ed in realtà esercitavano una certa influenza anche sul Cavour, don Bosco continuava ad aprire senza eccessivi contrasti le sue istituzioni educative, conservando di fronte allo Stato i diritti civili, oltre che quello di libera associazione.

Nonostante le assillanti attività che lo impegnano soprattutto tra il 1871 e il 1874, egli dimostra – come le fonti ci attestano – un interesse puntuale, costante e paterno per l'incipiente Istituto religioso femminile. Egli ne segue passo passo gli inizi e il primo sviluppo intessendo con le prime religiose, e in particolare con la superiora generale suor Maria Domenica Mazzarello, relazioni di mutua stima e fiducia. Egli accoglie e valorizza una tipica esperienza di protagonismo femminile (un gruppo di Figlie dell'Immacolata che a Mornese [AL] si dedicavano da alcuni anni all'educazione delle ragazze). Le orienta verso orizzonti più ampi, lasciando però al gruppo delle giovani educatrici il compito di trovare le modalità e le vie più adeguate per realizzare concretamente il progetto della fondazione.[3]

Fin dall'inizio la finalità dell'Istituto è chiara: l'educazione cristiana delle ragazze dei ceti popolari sulla falsariga di quello che i Salesiani facevano per i ragazzi, con tipiche modalità educative preventive. La nota formula «fare per le ragazze quello che i Salesiani fanno per i ragazzi»,[4] tuttavia non è interpretata come imitazione passiva dell'esperienza salesiana maschile. Essa è coniugata con le risorse femminili e con le esigen-

Chiesa e prospettive educative in Italia tra Restaurazione e Unificazione = Paedagogica. Testi e studi storici, Brescia, La Scuola 1994.

[2] Cf MARTINA G., *La situazione degli Istituti religiosi in Italia intorno al 1870*, in AA.VV., *Chiesa e spiritualità in Italia dopo l'Unità (1861-1878)* = Scienze storiche 3/1, Milano, Vita e Pensiero 1973, 273.

[3] Cf COLOMBO A., *La provocazione di Don Bosco per la formazione della donna*, in *Rivista di Scienze dell'Educazione* 22 (1984) 2, 241-245; CAVAGLIÀ P. - BORSI M., *Solidale nell'educazione. La presenza e l'immagine della donna in don Bosco* = Orizzonti 1, Roma, LAS 1993, 41-46.

[4] *Relazione di don Bosco alla Santa Sede*, Torino 23-2-1874, in CAVAGLIÀ P. - COSTA A. (ed.), *Orme di vita, tracce di futuro. Fonti e testimonianze sulla prima comunità delle Figlie di Maria Ausiliatrice (1870-1881)* = Orizzonti 8, Roma, LAS 1996, Documento 35, 107.

ze dell'educazione della donna e dell'infanzia, con un'attiva presenza soprattutto nell'ambito della scolarizzazione e dell'evangelizzazione. In questo modo le prime FMA intendono rispondere alle esigenze di una necessaria e quanto mai urgente formazione culturale e religiosa del popolo e della donna in particolare.

L'intento di questa relazione, al di là di ogni pretesa esaustiva, è quello di focalizzare la proposta di educazione preventiva delle FMA, mettendo in evidenza le ispirazioni, le scelte prioritarie, le fatiche, le prospettive. Dopo una breve introduzione di carattere storiografico, presenterò l'esperienza educativa di Maria Domenica Mazzarello a cui seguirà un *excursus* sulle interpretazioni date al "sistema preventivo" nell'Istituto. Nell'ultima parte metterò in luce alcune coordinate pedagogiche che lasciano intravedere l'impegno delle FMA nel coniugare la fedeltà al carisma educativo dei Fondatori con le nuove istanze culturali ed educative emergenti.

1. La ricerca delle fonti e degli studi

La produzione pedagogica dell'Istituto delle FMA è alquanto limitata e ridotta rispetto alla vitalità apostolica delle religiose, che operano in circa 1500 istituzioni educative nei vari contesti culturali. Allo stato attuale non si trova un'esposizione esauriente ed organica della tradizione educativa delle FMA, al di là di alcuni contributi monografici e approcci divulgativi.

D'altra parte, come constata Egle Becchi, l'educazione della donna è «la terra forse più incognita nella storia dei processi formativi».[5] Non c'è dunque da stupirsi se la conoscenza dell'opera culturale e sociale svolta dagli Istituti religiosi, soprattutto quelli dediti all'educazione della donna, sia uno dei capitoli di storia ancora da scrivere.[6]

Finora l'Istituto delle FMA ha rivolto un'attenzione prioritaria alle dimensioni spirituali del suo carisma, alla genesi dell'Istituto, alla redazione dei cenni biografici delle FMA defunte e alla presentazione commemorativa di alcune istituzioni. Vi sono pochi contributi di carattere sto-

[5] BECCHI E., *Storia dell'educazione* = Orientamenti del sapere contemporaneo 1, Scandicci (FI), La Nuova Italia 1987, 22.

[6] Cf SOLDANI S. (ed.), *L'educazione delle donne. Scuole e modelli di vita femminile nell'Italia dell'Ottocento* = Studi e ricerche storiche 116, Milano, Franco Angeli 1989 XX. 66.

rico-pedagogico, come si può osservare dalla bibliografia su questo Istituto.[7]

Se di don Bosco è stato detto che fu soprattutto uomo d'azione, interessato a problemi concreti da risolvere e sempre alla ricerca di soluzioni pratiche,[8] che cosa non si dovrà dire delle FMA, donne concrete, attente all'*hic et nunc* della storia quotidiana, specialiste, appunto perché donne, della cultura del frammento e delle sintesi esperienziali?

Siamo in presenza di un sistema educativo in gran parte affidato alla ricchezza umana delle educatrici e al loro vivo zelo apostolico. Occorrerebbe, come nota Pietro Braido, cogliere le linee metodologiche di azione nella persona di chi le attua, nei motivi che ne ispirano gli interventi, «con un continuo passaggio da idee a fatti, da intenzioni ad azioni, da cose scritte a cose realizzate».[9]

1.1. *Una pedagogia preventiva narrata con la vita*

Per la FMA il "sistema preventivo" è vita, esperienza nella quale si trova immersa, stile di relazioni, maternità in atto, nella logica di una dedizione rivestita di amorevolezza e di cura premurosa per bambini, bambine, ragazze, giovani. Lo scopo è quello di orientare la persona verso la qualità di una vita cristiana impegnata e, come tale, aperta alla solidarietà sociale, secondo la classica formulazione di don Bosco: "buoni cristiani e onesti cittadini".

Per attuare questo progetto, vengono armonizzate due istanze di fondo: da una parte una tradizione pedagogica preventiva da custodire e tramandare di generazione in generazione e, dall'altra, un continuo confronto con la realtà sempre nuova del mondo giovanile. Possiamo allora affermare che tale metodologia ha il volto delle FMA e delle loro comunità presenti nei vari contesti socio-culturali, che si misurano instancabilmente con le domande educative emergenti.

Una delle piste di ricerca più feconde per conoscere il "sistema preventivo" nell'Istituto delle FMA potrebbe dunque consistere nel vederlo

[7] Cf COSTA A. - ROSSO I. (ed.), *Bibliografia sull'Istituto delle Figlie di Maria Ausiliatrice*, Roma, Istituto FMA 1996.

[8] Cf BRAIDO P. (ed.), *Don Bosco educatore. Scritti e testimonianze* = Fonti. Serie prima 7, Roma, LAS 1992, 11.

[9] BRAIDO P., *Il Sistema preventivo di Don Bosco* = Enciclopedia delle scienze dell'educazione 29, Zürich, Pas Verlag [2]1964, 73.

riprodotto nell'esperienza di educatrici che si distinsero per coerenza e competenza in fedeltà al carisma salesiano.[10]

Ne emergerebbero tratti diversi e irrepetibili e al tempo stesso convergenti, qualunque sia la latitudine a cui esse operano. Esse cercano di incarnare linee pedagogiche comuni che, lungo la storia, sono state trasmesse alle comunità e che continuano a risuonare nell'oggi, pur con diverse modalità.

«Bisogna educare per la vita, – raccomandava madre Emilia Mosca ad una giovane educatrice – [...]. Eulalia, fa' di voler bene, molto bene alle tue educande, alle tue alunne. Prendi per massima di lodare e incoraggiare un atto buono assai più che castigare una mancanza. Sii diligentissima nella preparazione delle tue lezioni». E ancora: «Son rare le fanciulle che si ribellano alla bontà; la disciplina si ottiene con la bontà e con la fermezza, e col non richiedere mai ciò che è superiore alle forze della fanciulla, [questo] la reprime anziché aiutarla a conquistare la santa libertà dei figli di Dio».[11]

In un contesto culturale diverso, la missionaria suor Maria Catelli scriveva ad una giovane assistente di oratorio: «Abbia cura delle oratoriane, le tratti con cuore di madre. Sia con loro sempre buona, zelante, affettuosa. Di quanti affetti, di quante cose indispensabili sono prive sovente queste creature. Quanto le ricordo... quanto le amo! Vorrei stare sempre con loro, per tutta la vita. Ogni giorno prego perché non manchi loro tutto ciò di cui abbisognano per l'anima e per il corpo».[12]

È uno stile che permane inconfondibile nei vari luoghi dove operano le FMA e a contatto con qualsiasi persona: in Italia, come a Carmen de Patagones, nell'oratorio come nella scuola materna, nel lebbrosario di Contratación come tra gli immigrati del porto di Napoli,[13] o con le bambine e le ragazze delle mille strade del mondo.

[10] Tale criterio fu già evidenziato dal Salesiano Eugenio Ceria nella prefazione alla biografia di madre Eulalia Bosco: cf MAINETTI G., *Madre Eulalia Bosco, pronipote del Santo. Memorie Biografiche*, Colle don Bosco (Asti), Istituto Salesiano Arti Grafiche 1953, 5.

[11] *Ivi* 26-27.

[12] Lettera citata in SECCO M., *Facciamo memoria. Cenni biografici delle FMA defunte nel 1942*, Roma, Istituto FMA 1995, 96.

[13] Le FMA nel 1911, invitate dall'Associazione *Italica gens*, svolsero la loro attività socio-educativa tra i numerosi italiani che al porto di Napoli si preparavano per partire per l'America (cf CAPETTI G., *Il cammino dell'Istituto nel corso di un secolo*, III, Roma, Istituto FMA 1976, 52-54).

Chi osserva le FMA, coglie in loro una forte passione educativa che le spinge ad inventare modalità adatte per rispondere alle varie e drammatiche forme di povertà e di emarginazione. Lo stile con cui esse realizzano i loro progetti è connotato di popolarità, di vicinanza alla gente, di predilezione per i bambini/e, le donne, i giovani, di gioiosa semplicità.

Già alle origini non era difficile cogliere nelle prime FMA una particolare modalità comunicativa che destava sorpresa in altre religiose. Le suore di Sant'Anna ad esempio che, per desiderio di don Bosco, nel 1873 trascorsero alcuni mesi a Mornese, rilevarono che la casa dal punto di vita scolastico era ben avviata, ma a livello di comunità religiosa mancava "molto di regolarità". Don Bosco, giustificava suor Francesca Garelli, voleva uniformare le religiose ad uno stile più sciolto e libero di quello delle suore fondate dai marchesi di Barolo.[14]

Nulla che sapesse di chiusura o di rigidezza doveva esserci nel modo di essere e di comportarsi delle FMA. E questo era rilevabile. La fondatrice delle Missionarie del Sacro Cuore di Gesù, Santa Francesca Saverio Cabrini, in una lettera del 1885 indirizzata alle sue religiose, raccomandava: «Siate allegre e sempre giulive come Salesiane, siate generose e mortificate come Missionarie!».[15]

Osservatrici attente del modo di essere delle FMA, altre religiose individuavano nelle educatrici salesiane un particolare stile di approccio al mondo giovanile, mentre identici o simili erano i principi pedagogici attinti ad una comune tradizione educativa cristiana.

Il modello di riferimento iniziale delle FMA aveva segnato le scelte e le modalità d'intervento: il paradigma educativo dell'Istituto religioso femminile fondato da don Bosco non era quello monastico, né quello tipico dei Conservatori femminili, né quello frassinettiano della "monaca in casa", ma quello della Società Salesiana realizzato con la peculiare sensibilità femminile.

Don Bosco aveva concepito le FMA "sempre a contatto con la gioventù";[16] pronte a fare tutto il bene possibile alle ragazze con volto allegro e familiarità di rapporti. Per questo aveva raccomandato loro fin dall'inizio di acquisire quegli atteggiamenti che «rendono più facile il vivere insieme»,[17] e più attraenti i valori da proporre alla gioventù. Nelle Costituzio-

[14] Cf *Orme di vita* 61, nota 6.

[15] Lettera di madre Francesca Saverio Cabrini alle suore, Codogno 14-10-1885, in *Lettere di S. Francesca Saverio Cabrini*, Milano, Ancora 1968, 43.

[16] *Cronistoria* II 149.

[17] Raccomandava infatti alle prime educatrici: «Lavoro costante sulla propria na-

ni, corrette dallo stesso fondatore, si legge infatti che le religiose «allegre, sincere e aperte» sono le più adatte all'educazione, perché più significative per le ragazze.[18]

Suor Maria Domenica Mazzarello, da parte sua, diceva alle suore: «Viviamo alla presenza di Dio e di don Bosco»[19] e, indicando a livello operativo il modo di comportarsi, «Fate con libertà tutto ciò che richiede la carità».[20]

Non era secondario dunque, nel processo di formazione, coltivare quelle doti che avrebbero orientato le educatrici a "farsi amare più che temere". Il classico principio del "sistema preventivo" di don Bosco ispirava e continua ad ispirare la modalità di approccio al mondo giovanile.

Le testimonianze si potrebbero moltiplicare. Ne richiamo una a modo di esempio e che integra quelle già citate. Madre Marina Coppa, consigliera generale per gli studi dal 1900 al 1928, nel suo compito di garantire la fedeltà al metodo educativo di don Bosco, raccomandava ad insegnanti e educatrici: «Con le alunne non abbiamo timore di andare noi verso di loro; non dico con questo che abbiamo da far degli atti che le portino a soverchia confidenza; ma voglio piuttosto dire che dobbiamo fare atti di bontà, d'interessamento materno verso di loro; che dobbiamo essere forti e dolci insieme».[21]

Siamo in presenza di un protagonismo pedagogico che incarna una nuova identità di donna solidale con i bisogni del popolo e disponibile ad un'opera di autentica promozione delle classi più svantaggiate.

Quello delle FMA è un metodo condensato nell'arte educativa di chi, quasi per connaturata saggezza, si dedica ad aiutare qualcuno a trovare felicità e libertà, mossa da una forte passione educativa e da un ardente amore per Gesù. Uno stile radicato nell'identità femminile delle educatrici, quasi "salesiane per istinto" come scrive Alberto Caviglia. Riflettendo sull'eredità educativa di Maria Mazzarello, l'autore salesiano verbalizza

tura per formarsi un buon carattere, paziente, lieto, tale da rendere amabile la virtù e più facile il vivere insieme» (*ivi* I 225).

[18] Cf *Regole o Costituzioni per l'Istituto delle Figlie di Maria Ausiliatrice aggregate alla Società Salesiana*, Torino, Tip. Salesiana 1885, tit. IX, art. 5.

[19] MACCONO F., *Santa Maria Domenica Mazzarello, Confondatrice e prima Superiora delle Figlie di Maria Ausiliatrice* II, Torino, Istituto FMA 1960, 134.

[20] POSADA M. E. - COSTA A. - CAVAGLIÀ P., *La sapienza della vita. Lettere di Maria Domenica Mazzarello* = I contemplativi nel mondo, Torino, SEI [3]1994, Lettera 35, 3.

[21] *Conferenze di madre Marina Coppa alle insegnanti*, 23-9-1919, in AGFMA.

uno stereotipo diffuso: «Tutte le donne educatrici, le Suore specialmente, di qualsiasi abito, sono istintivamente inclini a far dell'educazione un atto materno. Ma le Suore di Don Bosco, sento a dir spessissimo, non sono come le altre. Perché? Perché non fanno sentire la superiorità. Ebbene, tra l'altro, questa è un'eredità di Madre Mazzarello!».[22]

L'essere donne è una componente difficilmente trascurabile per l'identificazione del metodo educativo delle FMA. La capacità di intessere relazioni personali autentiche e maturanti, l'intuizione, la dedizione generosa, la pazienza dell'amore, il senso del fattibile, la gioia, l'intraprendenza e l'audacia favoriscono indubbiamente l'efficacia educativa delle religiose e dunque la sintonia con lo stile di don Bosco.

Quando suor Maria Domenica Mazzarello, in qualità di superiora, dovette scrivere brevi cenni biografici di una giovane suora morta in America, ne delineò il profilo con tratti eminentemente educativi: «Fu sempre molto zelante del bene delle fanciulle. Mostrava singolare attitudine per fare catechismo e istruire le povere giovanette, le quali tosto che la conoscevano le si affezionavano come ad una tenerissima sorella».[23]

Sorelle, madri, amiche: passa da questa identità la traduzione più adeguata del "sistema preventivo" alle origini. Per le prime FMA è realtà assimilata a livello vitale in modo limpido ed entusiasta, quasi per congenialità pedagogica.

La nota formula che avrebbe dovuto assicurare il volto pubblico dell'Istituto religioso femminile: «fare per le ragazze quello che i Salesiani fanno per i ragazzi» non è intesa come passiva ripetizione di un modello educativo maschile. Le prime FMA la interpretano subito, e sotto gli occhi del Fondatore, con un *margine di flessibilità e di creatività*. Ci si colloca nell'orizzonte di una comune matrice carismatica, ma si cercano modalità differenziate a livello operativo: l'educazione dell'infanzia è stata sempre una scelta di alta valenza preventiva;[24] la cura dell'ambiente, perché i bambini, le ragazze, i giovani assaporino un senso di ordine e di bellezza; il particolare carattere mariano che ispira le educatrici nel loro mo-

[22] CAVIGLIA A., *L'eredità spirituale di Suor Maria Mazzarello. Commemorazione cinquantenaria*, Nizza Monferrato, Istituto FMA 1932, 21. Anche nel noto contributo del Caviglia su don Bosco si legge: «Certo la donna educatrice è naturalmente disposta al sistema materno e perciò ad uno dei principii fondamentali del metodo preventivo, ch'è la persuasione amorosa» (*La pedagogia di Don Bosco*, Roma, Anonima Tip. Editrice Laziale 1935, 119).

[23] Lettera 53, 180.

[24] Si andava infatti, in quel tempo, affermando una nuova cultura dell'infanzia che si imponeva gradualmente all'attenzione degli Stati.

do di essere ed è presente come modello di riferimento nell'azione educativa; il clima sereno e gioioso che si trasmette e diventa atmosfera ambientale; l'impegno condiviso nel facilitare alla donna l'accesso alla cultura e nel tessere legami comunitari secondo un modello di tipo circolare più che piramidale;[25] la vitale e concreta interazione con il territorio, la parrocchia, il comune, e al tempo stesso l'apertura missionaria.

Sono questi alcuni dei tratti peculiari con cui le FMA hanno cercato di coniugare il "sistema preventivo" con le risorse femminili e con le esigenze dell'educazione della donna.

Ma a questo punto sorge una legittima domanda: vi sono nell'Istituto degli orientamenti ufficiali, elaborati con precisione e facilmente trasmissibili, oppure tutto è affidato alla genialità delle educatrici?

1.2. *La documentazione scritta*

Dobbiamo riconoscere che la vitalità delle opere educative e lo zelo apostolico di tante FMA sono senza dubbio inversamente proporzionali alla riflessione sull'educazione e sul metodo educativo.

Relativamente ai primi decenni dell'Istituto ci è rimasta una frammentaria documentazione attinente a conferenze pedagogiche per le maestre ed assistenti, tenute dal direttore della Casa-madre di Nizza Monferrato, don Giovanni Battista Lemoyne, da don Luigi Bussi e, a partire dal 1884, da don Francesco Cerruti, consigliere scolastico generale della Congregazione Salesiana.[26]

[25] Cf CAVAGLIÀ P., *La comunicazione educativa nella tradizione dell'Istituto delle FMA. Riflessioni sul primo cinquantennio di storia,* in *Da mihi animas* 42 (1995) 6/7, 4-43.

[26] Per incarico di don Bosco, dal 1885 don Francesco Cerruti si interessò anche dell'organizzazione iniziale delle scuole dirette dalle FMA. Da vero educatore salesiano diede un notevole impulso alla formazione professionale delle insegnanti e promosse attività culturali e religiose finalizzate all'educazione integrale della donna (cf CAVAGLIÀ P., *Primi orientamenti didattici dati alle maestre - Insegnamenti di don Cerruti alle prime maestre*, in ID., *Educazione e cultura per la donna. La Scuola "Nostra Signora delle Grazie" di Nizza Monferrato dalle origini alla riforma Gentile [1878-1923]* = Il Prisma 10, Roma, LAS 1990, 152-164).

Ci restano inoltre le conferenze alle maestre della prima consigliera scolastica generale, madre Emilia Mosca, e gli appunti dei suoi interventi pedagogico-formativi che risalgono all'anno 1892-'93.[27] Questi orientamenti sono un riflesso di un'esperienza educativa vissuta, un insieme di norme didattiche, non elaborazioni teoriche sul "sistema preventivo".

Si conservano inoltre i programmi delle prime case dell'Istituto, in cui possiamo cogliere elementi prevalentemente didattici e organizzativi circa le prime scuole e i primi educandati per le ragazze.[28]

Per trovare linee orientative pratiche sul sistema educativo delle FMA dobbiamo rifarci alla documentazione relativa ai Capitoli generali dell'Istituto, ove l'istanza metodologica è affiorata con particolare incisività. Sia a livello locale che generale ci si è interrogati continuamente sul come educare meglio la gioventù e si sono individuate modalità adatte alle domande educative emergenti.

Il tema del "sistema preventivo" è focalizzato pure in vari convegni di carattere pedagogico-didattico, quale criterio fondamentale di confronto e di verifica delle attività dell'Istituto.

Tuttavia, dobbiamo rilevare che l'Istituto delle FMA, sorto aggregato alla Società Salesiana, appartenente alla stessa famiglia spirituale, beneficiò ininterrottamente della presenza dei Salesiani, fece tesoro dei loro orientamenti, sia a livello organizzativo che pedagogico e formativo, avvalendosi dei contributi diretti, qualificati e continui dei Consiglieri scolastici generali e delle riflessioni teoriche elaborate nella Congregazione salesiana. Basti citare don Francesco Cerruti, don Filippo Rinaldi, don Bartolomeo Fascie, fino a contributi più recenti, quali quelli di don Giovenale Dho, don Pietro Braido e altri.

Dobbiamo onestamente riconoscere che l'Istituto delle FMA non ha apportato un esplicito e ampio contributo di ricerca e di elaborazione teorica sul suo metodo educativo. Lungo la storia, non sono mancate occasioni di incontro, di riflessione, di scambio di esperienze che hanno visto FMA, educatrici, insegnanti, assistenti, impegnate in problematiche edu-

[27] Cf *ivi* 164-168 e GENGHINI C., *Un anno di assistenza sotto la guida di Madre Assistente Sr. Emilia Mosca. Nizza Monferrato, anno scolastico 1892-'93* = Quaderni delle FMA 11, Torino, Scuola tip. privata FMA 1965.

[28] Cf ad es. *Regolamento dell'educandato di Mornese*, in *Orme di vita* D 24, 81-85; *Programma dell'educandato di Nizza Monferrato*, in *ivi* D 95, 246-249; *Programma: Istituto femminile sotto la protezione di Santa Teresa in Chieri*, Torino, Tip. Salesiana 1879; *Conservatorio delle vergini in Trecastagni diretto dalle Figlie di Maria Ausiliatrice*, in *Bollettino Salesiano* 8 (1884) 11, 167-168.

cative, confrontarsi e interrogarsi sulle linee pedagogiche più opportune da seguire nei vari contesti in cui operavano.

Numerose pubblicazioni si pongono prevalentemente su una linea divulgativa e destinata ai circuiti interni dell'Istituto, più che ad un confronto con un pubblico vasto ed eterogeneo (es. il *Bollettino Salesiano*, gli Atti di convegni, il *Notiziario delle FMA*, la rivista *Da Mihi Animas*).

Alcuni contributi di carattere più sistematico sono stati prodotti all'interno della Facoltà di Scienze dell'Educazione. Tale Facoltà è, a mio parere, una delle espressioni più significative del cammino del "sistema preventivo" nell'Istituto delle FMA. La sua stessa esistenza attesta l'impegno e la serietà con cui le FMA cercano di dedicarsi all'educazione inserendosi nel dibattito interculturale e pedagogico attuale. Essa, "in armonia con i principi dell'umanesimo pedagogico cristiano di S. Giovanni Bosco"[29] ha appunto la finalità di coltivare e promuovere la ricerca nell'ambito delle scienze dell'educazione e di formare docenti e operatori a vari livelli. Le varie iniziative culturali promosse dalla Facoltà (conferenze, prolusioni accademiche, *Rivista di Scienze dell'Educazione*, convegni, pubblicazioni) hanno favorito e favoriscono un'autonoma ricerca pedagogica al femminile finalizzata ad un contributo più qualificato nell'ambito dell'educazione della donna nell'attuale fase storica.[30]

1.3. *Un sorprendente ritardo*

La scarsità di studi sul metodo educativo delle FMA desta sorpresa se si tiene presente che, dalle origini ad oggi, l'esperienza educativa scolastica ed extrascolastica è l'esperienza più consistente e rilevante. Ancora più sconcertante è la costatazione che solo tardivamente nell'Istituto delle FMA si parlò in modo esplicito e tematizzato di "sistema preventivo". Anche nei testi costituzionali il richiamo è recente e compare per la prima volta nell'edizione del 1969, rielaborata secondo le indicazioni del Concilio Vaticano II.

Prima del 1895 nell'Istituto delle FMA non si trova alcuna risonanza scritta del noto opuscolo sul *Sistema preventivo nell'educazione della gioventù* di don Bosco pubblicato nel 1877.[31] Doveva indubbiamente es-

[29] *Statuti*, Roma, Scuola tip. FMA 1987, art. 2, § 3.

[30] Cf COLOMBO A., *L'emergere di una nuova coscienza femminile nella scuola*, in *CISEM/Informazioni* 6 (1989) 18/19, 12-13.

[31] Cf *Il Sistema preventivo nella Educazione della Gioventù*, in *Regolamento delle*

sere conosciuto, ma non veniva mai citato! Forse anche per le FMA si può dire – come afferma don Francesia a proposito di Valdocco – che il "sistema preventivo" alle origini «si praticava senza chiamarlo per nome».[32]

Non era facile per don Bosco stesso definirlo nei suoi nuclei essenziali, in quanto non era riconducibile ad un insieme di formulazioni teoriche. E così doveva essere nell'Istituto delle FMA, tanto che ad un certo punto, siamo all'inizio del secolo, si percepì una sorta di irrigidimento nella prassi educativa, analogo a quello che si era verificato all'Oratorio di Valdocco nel 1884.[33]

Madre Caterina Daghero, superiora generale dell'Istituto, nel 1916 constatava che non si praticavano ancora da tutte le comunità delle FMA le norme date da don Bosco circa la ricreazione con le educande, e che questa esperienza altamente pedagogica veniva trascurata da molte educatrici.[34]

L'anno dopo, la stessa superiora invitò don Filippo Rinaldi a tenere alcune conferenze sul "sistema preventivo" alla comunità di Nizza Monferrato. Dopo aver parlato a tutte le educatrici dello stile salesiano, don Rinaldi rispose ad un'obiezione delle suore così formulata: «Perché non ci furono dette prima queste cose? Tutto ciò è forse un'innovazione?». La risposta venne così articolata: «Non è un'innovazione, no; ma è un ritardo che si può spiegare in mille modi. E prima di tutto: i Superiori si sono anzitutto preoccupati del vostro spirito religioso, anziché di pedagogia, perché il formare lo spirito era cosa della massima importanza».[35]

La genesi dell'Istituto giustifica questa accentuazione "spirituale" nella formazione delle prime FMA, nate educatrici e divenute successivamente religiose.

Don Rinaldi constatava che anche tra i Salesiani vi erano interpretazioni soggettive e anche "falsificazioni" del metodo di don Bosco. Ancora nel 1926 egli scriveva: «Perché non si scrive un testo di Pedagogia Sale-

Case di educazione dirette dalle Figlie di Maria Ausiliatrice, Torino, Tip. Salesiana 1895, 3-13. L'opuscolo viene inserito come premessa al regolamento.

[32] FRANCESIA G.B., *Cenni biografici: Don Giovanni Bonetti Sac. Salesiano*, Torino, Tip. Salesiana 1894, 51.

[33] Cf BOSCO G., *Due lettere datate Roma 10 maggio 1884*, in BRAIDO P., *Don Bosco educatore* 347-388.

[34] Cf Circolare n. 23 (24-11-1916).

[35] RINALDI F., *Conferenze alle suore di Nizza* (19-21 febbraio 1917), in Archivio Generale FMA (dattiloscritto, 7).

siana? Perché Don Bosco non è ancora interamente compreso; dobbiamo ancora studiarlo di più e soprattutto farlo studiare. Si sono già fatti vari tentativi, ma sono riusciti schizzi incompleti. I superiori vedono con piacere questi sforzi, ma un lavoro che ci dia il metodo educativo di Don Bosco, tutto intero non c'è ancora».[36]

Anche in tempi posteriori il bilancio della letteratura pedagogica prodotta dall'Istituto risulterebbe oltremodo deludente. Non si trova, d'altra parte, una riflessione approfondita neppure sull'esperienza della sua fondazione e sul suo primo sviluppo istituzionale, semplicemente perché ritenuta priva di straordinarietà da coloro che la vissero.[37]

Con tutta probabilità si avvertì la necessità di rifarsi anche in forma esplicita e teorica al "sistema preventivo" quando, sotto lo stimolo di problematiche e di difficoltà, si constatò di essersi allontanate da un modello che doveva essere paradigmatico, quando cioè si percepì il pericolo di interpretazioni unilaterali e parziali.

2. Maria D. Mazzarello maestra di educazione preventiva

La chiave che ci introduce e che spiega la tradizione educativa dell'Istituto è da ricercarsi in Maria Domenica Mazzarello. Benché non abbiamo di lei scritti sull'educazione, alla prima FMA viene ufficialmente riconosciuto un "ministero educativo" di inconfondibile portata storica.[38]

Donna dalla solida forza progettuale, intuisce che l'educazione è il fattore di cambiamento più dinamico e propositivo che esista e dunque intraprende questa via esponendosi al rischio della "novità" e alle "rotture" che questa comporta.

Pur attingendo alla spiritualità di Giuseppe Frassinetti, allo stile educativo delle Suore di Sant'Anna o ispirandosi ai principi educativo-

[36] Lettera del 24-9-1926, in *Atti del Capitolo Superiore* 7 (1926) 36, 497.

[37] Alle insistenti domande del Maccono, primo biografo di Santa Maria Mazzarello, le suore rispondevano: «Allora erano tutte tanto e tanto ferventi; c'era un fervore tale che non si può immaginare; nessuna prevedeva ciò che sarebbe stato l'Istituto, e perciò nessuna pensava a notare ciò che ora si vorrebbe sapere» (MACCONO F., *Santa Maria D. Mazzarello, Confondatrice e prima Superiora generale delle Figlie di Maria Ausiliatrice* I, Torino, Istituto FMA 1960, 316).

[38] Cf GIOVANNI PAOLO II, *Siate modello della vostra consacrazione per le giovani alle quali vi rivolgete*, in ID., *Insegnamenti di Giovanni Paolo II*, IV/2, Città del Vaticano, Libreria Editrice Vaticana 1982, 919.

didattici delle Suore della carità della Capitanio e della Gerosa,[39] e, in un modo più prolungato ed intenso, al "sistema preventivo" di don Bosco, lo stile educativo di Maria D. Mazzarello ha una specificità propria.

Mario Midali, nel suo valido contributo sulla Confondatrice dell'Istituto delle FMA, osa affermare: «Madre Mazzarello, più che Confondatrice, è la fondatrice o creatrice dell'esperienza salesiana al femminile».[40] La sua non è infatti un'imitazione passiva di uno stile educativo elaborato da don Bosco per i ragazzi, ma un'adesione libera e creativa al progetto educativo salesiano per adeguarlo al mondo femminile.

Le ragazze devono essere aiutate a vivere con consapevole dignità la vocazione di donne cristiane e di oneste cittadine con le modalità loro congeniali. Occorre dunque coniugare lavoro e istruzione, interiorità e socialità, fede e impegno solidale.

Suor Maria D. Mazzarello verbalizza la sua tipica dedizione alla maturazione umana e cristiana delle ragazze con una semplicissima espressione: «Stai tranquilla – scrive a suor Giovanna Borgna riferendosi ad una sua sorella educanda a Mornese – che ne ho tutta la cura».[41] Oppure: «Sono pronta a far di tutto per il vostro bene».[42]

Il "bene" per le ragazze del tempo è soprattutto l'istruzione, la formazione in genere, l'apertura ad orizzonti più vasti, oltre il cascinale, la collina, le mura domestiche, il dialetto; consiste nell'educazione alla fede e all'impegno apostolico. E questo impegno ha lo scopo di prevenire situazioni di emarginazione, di povertà, di chiusura.

L'educazione per Maria Mazzarello non è riservata a momenti privilegiati o ad interventi sporadici. È dentro la trama della vita. Per lei il "luogo" dell'educazione è il quotidiano, le azioni ordinarie di cui è intessuta l'esistenza. Di qui deriva la sollecitudine piena di sapienza e di amore per ogni persona, a tempo pieno.

Una indovinata espressione sintetica di suor Maria Domenica, pronunciata in riferimento ad una giovane religiosa da altri considerata immatura, esprime una delle sue linee educative privilegiate: «Bisogna vedete, studiare i naturali e saperli prendere per riuscir bene, bisogna inspi-

[39] Cf *Principi educativi per le maestre*, in CAVAGLIÀ P. - COSTA A. (ed.), *Orme di vita, tracce di futuro. Fonti e testimonianze sulla prima comunità delle Figlie di Maria Ausiliatrice (1870-1881)* = Orizzonti 8, Roma, LAS 1996, 256-266.

[40] MIDALI M., *Il significato del titolo di Confondatrice* = Quaderni di "Salesianum" 7, Roma, LAS 1982, 101.

[41] Lettera 19, 2 e cf 13, 3.

[42] Lettera 52, 5.

rare confidenza. [...] Mi pare che se la saprete prendere riuscirà bene. Così delle altre, ciascuna ha i suoi difetti, bisogna correggerle con carità, ma non pretendere che siano senza e nemmeno che si emendino di tutto in una volta, questo no, ma con la preghiera, la pazienza, la vigilanza e perseveranza, poco alla volta si riuscirà a tutto».[43]

All'unica meta educativa si accede infatti per molteplici vie quante sono le persone, con la loro singolarità e il loro mistero. Si tratta dunque di un metodo modulato sulle comuni vie dell'amore personalizzato, fedele, instancabile che parte dalle esigenze immediate e punta nella direzione dei valori[44] operando le scelte più opportune senza intransigenze né maternalismi, in collaborazione con altri educatori ed educatrici.

Uno dei principi pedagogici fondamentali sui quali si basa l'opera educativa di Maria Domenica Mazzarello è così focalizzato da lei stessa: «Fate con libertà tutto ciò che richiede la carità».[45] La pregnante espressione rivela a chiare lettere la meta a cui tende ogni educare: la carità e il percorso attraverso cui esso si raggiunge: la libertà. San Paolo direbbe che questa è «la via migliore di tutte» (*1 Cor* 12,31), la via dell'amore radicato in Cristo e manifestato nel tessuto della quotidianità. A questa luce tutto si trasforma e si libera dalla banalità: ogni punto d'ago, ogni salto, ogni fatica, ogni gioia. E l'ambiente stesso ne risulta impregnato fino al punto da essere definito: «casa dell'amore di Dio», secondo il lessico originale di don Giacomo Costamagna, testimone di quegli umili inizi. L'amore con cui ogni persona viene trattata è, per suor Maria D. Mazzarello la più importante modalità educativa in ordine alla maturazione umana e cristiana delle ragazze.

In un ambiente in cui la priorità è data alle persone e alla loro crescita integrale e non prima di tutto all'istituzione o alla rigidezza dei regolamenti, ognuno si sente parte viva della comunità, ne condivide progetti e problemi e non gli è difficile partecipare, secondo le sue possibilità, alla loro soluzione. Anche le suore più giovani, o le stesse educande, possono «con tutta libertà» esprimere alla Madre i loro punti di vista per migliorare l'andamento comunitario; ognuna poteva e doveva esserle «di aiuto e di consiglio».[46]

[43] Lettera 25, 2-3.

[44] Cf CAVAGLIÀ P., *Il carisma educativo di S. Maria Domenica Mazzarello*, in POSADA M.E. (ed.), *Attuale perché vera. Contributi su S. Maria Domenica Mazzarello* = Il Prisma 6, Roma, LAS 1987, 124-176.

[45] Lettera 35, 3.

[46] *Cronistoria* II 11. e cf pure MACCONO, *Santa* I 398.

È questa una componente tipica del metodo educativo di Maria Domenica Mazzarello: non solo lei ha tante cose da comunicare alle ragazze che le sono affidate, ma anche loro hanno tante cose da dire a lei. Per tutta la vita infatti rivolgerà loro questa saggia e coinvolgente domanda, accogliendo con cuore umile le sempre inedite risposte: «Che cosa ne pensi? Come si può esprimere questo? Che cosa faresti tu in questo caso?».

Il criterio del "prendersi cura" della vita di chi ci è affidato si attua per la Madre nello spirito della reciprocità, non in modo unidirezionale. Il suo stile è infatti modulato dall'attenzione e dalla fiducia nelle nuove generazioni, e dal continuo lasciarsi interpellare dalle loro esigenze e dalle loro risorse.

In questo modo si crea nell'ambiente un reciproco affidamento, una circolarità di doni, in un clima di fiducia e di gioiosa spiritualità. Come a Valdocco, in esso si respira "aria di Dio" e "aria di famiglia".[47]

Quando don Bosco vuole fare un elogio di Maria D. Mazzarello, la presenta come colei che ha assimilato il "sistema preventivo" e cioè possiede il segreto di farsi voler bene amando tutti e non mortificando nessuno, mostrandosi madre e sorella per le ragazze.[48]

Più che rapporto di sudditanza e di sottomissione nel quale prevale il riferimento ad una sola persona, la prima comunità di Mornese animata da Maria D. Mazzarello è caratterizzata da rapporti di circolarità fiduciosa e familiare, per cui le relazioni sono fraterne e non solo filiali.

La religiosa che si vuole formare è una donna che matura nella capacità di relazione e qualifica la sua preparazione culturale, elementi indispensabili per mediare efficacemente i valori della fede. Questo dinamismo di autoformazione ha lo scopo di offrire le condizioni più favorevoli alla maturazione dell'autonomia personale e dello spirito di solidarietà sociale.

In questa prospettiva, la giovane donna che si intende educare non deve abbandonare il ruolo tradizionale di casalinga, tuttavia la si orienta ad un inserimento attivo nella parrocchia e nella società.

Non è da trascurare il fatto che l'esperienza educativa di suor Maria D. Mazzarello e delle prime FMA ha la sua genesi all'interno della co-

[47] Nell'ambiente educativo di Valdocco si diceva che l'aria della famiglia si compenetrava con l'aria di Dio (cf CAVIGLIA A., *Opere e scritti editi e inediti di Don Bosco nuovamente pubblicati e riveduti secondo le edizioni originali e manoscritti superstiti*. Volume IV: *La vita di Savio Domenico*, Torino, SEI 1943, 70-71).

[48] Cf MACCONO, *Santa* I 274.

munità parrocchiale e, dovunque verrà inculturata, cercherà di mantenere questo legame di collaborazione, inserendosi nelle strutture locali: asili e scuole comunali, parrocchie, diocesi, associazioni.

Pur prestando una particolare attenzione al ceto popolare, suor Maria Domenica evita di porsi su una linea puramente assistenziale o di beneficenza. Ella opera su frontiere dichiaratamente preventive: si propone di formare la donna all'autonomia, alla libertà e all'inserimento attivo nella società e nella comunità parrocchiale. Con umili mezzi e grande coraggio, favorisce tra le suore la solida formazione cristiana e l'accesso alla cultura, per poter aprire istituzioni educative per la promozione delle ragazze in un paese dove, nel 1861, solo una donna su otto di quelle che abitavano nelle campagne e nei piccoli comuni sapeva leggere e scrivere e dove la media dell'analfabetismo femminile – tolte le regioni del Piemonte e della Lombardia – raggiungeva quasi il 94%.[49]

La proposta educativa dell'Istituto si presenta, fin dalle origini, come proposta di tipo culturale. La scuola, a partire dall'età dell'infanzia,[50] è considerata mediazione essenziale per combattere la povertà, l'ignoranza, la discriminazione sociale. La scuola è avvertita come una missione, una via di evangelizzazione, un luogo di promozione integrale della donna.

La scuola di Mornese è organizzata in modo da non temere la concorrenza di altre istituzioni. Vi è l'approvazione ufficiale, vi sono maestre munite di regolari diplomi, vi è un progetto educativo chiaramente formulato e condiviso.[51] In esso si integrano armonicamente dinamiche pedagogiche e spirituali: maternità educativa e testimonianza cristiana, applicazione di norme pedagogiche e sapienza spirituale. Tutto ciò che riguarda il bene delle ragazze interessa e coinvolge l'educatrice Maria Domenica Mazzarello: la salute, la professione, lo studio, le relazioni, il lavoro, la gioia. Eppure l'azione educativa viene realizzava entro un orizzonte più

[49] Cf MARCHESINI D., *L'analfabetismo femminile nell'Italia dell'Ottocento. Caratteristiche e dinamiche*, in *L'educazione delle donne* 37-56; SOLDANI S., *Nascita della maestra elementare*, in SOLDANI S. - TURI G. (ed.), *Fare gli italiani. Scuola e cultura nell'Italia contemporanea* I. *La nascita dello Stato nazionale* = Saggi 403, Bologna, Il Mulino 1993, 67-129.

[50] Dopo pochi anni dalla fondazione dell'Istituto, le FMA aprirono asili infantili e ne precisarono l'organizzazione e lo stile educativo. Cf CAVAGLIÀ P., *Il primo regolamento degli asili infantili istituiti dalle Figlie di Maria Ausiliatrice (1885)*, in *Rivista di Scienze dell'Educazione* 35 (1997) 1, 17-46.

[51] Cf *Programma. Casa di Maria Ausiliatrice per educazione femminile in Mornese* (1873), in *Orme di vita* D 24, 81-85.

vasto. La finalità dell'opera educativa consiste – secondo la rispettiva tradizione che risale a Maria Domenica Mazzarello – nell'aiutare la donna a conoscere e ad amare Dio, a raggiungere la piena maturità in Cristo, assumendo responsabilmente il suo posto nella società e nella chiesa.

3. Un processo ininterrotto di reinterpretazione

Lungo la storia, il metodo educativo delle FMA viene continuamento riscoperto e riformulato in un «processo ininterrotto di reinterpretazione». L'espressione è mutuata dal filosofo contemporaneo Paul Ricoeur che così scrive: «Una tradizione non resta viva se non in un processo ininterrotto di reinterpretazione».[52]

Di fronte alle numerose istituzioni educative gestite dalle FMA nei vari continenti, siamo indotti a costatare che l'opera salesiana femminile non si è fossilizzata alle prime esperienze educative, né si è rinchiusa in schemi ripetitivi ma, attraverso una continua ermeneutica, si è inculturata e si incultura in ambienti tanto diversi da quelli delle origini e con la mediazione di nuovi paradigmi pedagogici.

Che cosa garantisce continuità e vitalità in questo processo? L'ipotesi di lavoro che ha sostenuto questa ricerca è in sintonia con la constatazione di un noto pedagogista contemporaneo, Francesco De Vivo: «Nessuna opera veramente educativa potrebbe estendersi a larghi strati della popolazione senza un preciso piano, senza un ripensamento metodologico, senza una pratica didattica».[53]

Una vaga scelta per l'educazione non potrebbe avere né vita lunga, né fecondità pedagogica. Nelle varie epoche storiche, l'Istituto non ha cessato di confrontarsi con il "sistema preventivo" di don Bosco e di Maria D. Mazzarello assumendolo come criterio pedagogico di azione.

Il termine, tuttavia, viziato da semplificazioni o stereotipi, ha favorito interpretazioni diverse, a volte onnicomprensive, altre volte riduttive al limite dell'equivoco. Dobbiamo riconoscere che in certe istituzioni si sono verificati impoverimenti, enfatizzazioni e accentuazioni unilaterali di

[52] *Quale ethos per l'Europa*, in *Persona, comunità e istituzioni: dialettica tra giustizia e amore*, a cura di Attilio Danese, S. Domenico di Fiesole, Ed. Cultura della pace 1994, 101.

[53] DE VIVO F., *Spiritualità attiva nell'Ottocento veronese*, in AA.VV., *Chiesa e spiritualità nell'Ottocento italiano* = Studi religiosi 2, Verona, Ed. Mazziana 1971, 312-313.

alcuni aspetti del metodo.[54]

Ne evidenziamo a grandi linee le svolte più significative.

3.1. *Fedeltà allo "spirito" di don Bosco*

Per le FMA delle prime generazioni vivere il "sistema preventivo" significa essere fedeli a don Bosco ed operare in tutto con un grande zelo apostolico nell'atteggiamento del *da mihi animas coetera tolle* tipico del Fondatore. Questo entusiastico riferimento al santo dei giovani ispira le relazioni educative e comunitarie che risultano improntate a familiarità, gioia contagiosa, operosità instancabile e profonda unione con Dio. È il tempo delle sintesi vitali; vi sono pochi libri, ma molte idee e progetti nei quali è evidente l'integrazione tra evangelizzazione ed educazione, fede e cultura, valori cristiani ed umani. Si vive e non ci si preoccupa di documentare e di formalizzare le linee che ispirano l'azione.

Man mano che procede la causa di beatificazione di don Bosco, nella Congregazione salesiana e nell'Istituto delle FMA si diffonde la convinzione che il "sistema preventivo" è frutto di una rivelazione divina che il fondatore ebbe in "sogno" all'età di nove anni. Giovanni Battista Lemoyne, primo storico di don Bosco,[55] e Paolo Albera, suo secondo successore, sono su questa linea. Il metodo educativo di don Bosco è "pedagogia celeste", tutta ispirata dal Signore e fondata dunque soprattutto sulla "pietà", sulla pedagogia sacramentale e mariana, sulla "mansuetudine e bontà".[56]

Nell'Istituto delle FMA in questa fase iniziale spiccano per le loro doti educative e per le loro abilità didattiche: madre Emilia Mosca, madre Eulalia Bosco, madre Elisa Roncallo, madre Maddalena Morano.[57] La loro

[54] Cf PRELLEZO J.M., *Il sistema preventivo riletto dai primi salesiani*, in *Orientamenti Pedagogici* 36 (1989) 1, 57.

[55] Cf LEMOYNE G.B., *Vita del Venerabile Servo di Dio Giovanni Bosco* II, Torino, SEI 1913, 271.

[56] Cf ALBERA P., *Lettera ai Salesiani (15-5-1911)*, in *Lettere circolari ai Salesiani*, Torino, SEI 1922, 74. Cf inoltre PRELLEZO J.M., *Lo studio della pedagogia salesiana nella Congregazione salesiana: alcuni momenti rilevanti (1874-1941)*, in VECCHI J.E. - PRELLEZO J.M. (ed.), *Prassi educativa pastorale e Scienze dell'educazione*, Roma, Ed. SDB 1988, 61-66.

[57] Cf DALCERRI L., *Un fecondo innesto della pedagogia di Don Bosco nell'azione educativa di Madre Emilia Mosca*, Roma, Istituto FMA 1977; MAZZARELLO M.L. (ed.), *Sulle frontiere dell'educazione. Maddalena Morano in Sicilia (1881-1908)* =

saggezza pratica, la riflessione, lo studio,[58] il confronto con i Salesiani e l'attenzione alle sempre nuove esigenze delle ragazze le guidano ad una ben riuscita inculturazione del "sistema preventivo" nell'Istituto. Per molti anni numerose FMA e donne laiche da loro formate si ispirano alle loro sintesi pedagogiche ricche di valori umani e cristiani.

3.2. *Vigilanza e norme disciplinari*

Con l'espansione dell'Istituto, cresce la preoccupazione di mantenere un'assoluta fedeltà alla pratica del "sistema preventivo" di don Bosco e di indicare norme precise di azione. Nel primo Manuale delle FMA redatto nel 1908, dove vengono esplicitate le genuine tradizioni salesiane, troviamo un'interpretazione riduttiva del sistema educativo salesiano.[59] Benché il trattatello sul *Sistema preventivo nell'educazione della gioventù* venga inserito nel testo, tuttavia negli articoli che riguardano la missione educativa non ci si riferisce all'integralità del metodo educativo di don Bosco, ma solo ad alcuni elementi disciplinari: la sorveglianza (art. 293), la disciplina e le norme pedagogiche che devono essere oggetto della conferenza della direttrice di ogni casa per salvaguardare «l'unità di metodo e di direzione» (art. 566-567). Il "sistema preventivo" è presentato secondo un'ottica normativa-disciplinare e con un diretto ed esclusivo riferimento all'istituzione della famiglia in vista della quale viene educata la ragazza.

L'impostazione risente del modello culturale in atto, che accentua l'educazione della donna alla vita familiare, cioè la formazione ad essere sposa, madre e di conseguenza educatrice.

3.3. *Il ricupero dello "spirito educativo"*

Negli anni '20-'30, grazie alle sagge stimolazioni di don Filippo Rinaldi, si ricuperano le dimensioni più interiori e profonde del "sistema preventivo". Il terzo successore di don Bosco ribadisce che «la perfezione

Orizzonti 6, Roma, LAS 1995.

[58] Madre Emilia Mosca conseguì l'abilitazione all'insegnamento della pedagogia nelle scuole normali nel 1890.

[59] Cf *Manuale delle Figlie di Maria Ausiliatrice fondate l'anno 1872 dal Venerabile Giovanni Bosco, approvato dal Capitolo Generale VI tenutosi in Nizza Monferrato nel settembre 1907*, Torino, Tip. Salesiana 1908.

religiosa nell'Istituto delle Figlie di Maria Ausiliatrice dipende tutta dallo spirito educativo che lo anima».[60] La prospettiva di don Rinaldi armonizza perciò le coordinate pedagogiche e spirituali in un'unica sintesi, affidando alla genialità e alla maturità "salesiana" dell'educatrice l'efficacia del metodo.

Egli, che «pareva avesse ricevuto in dono dallo Spirito una speciale capacità di percezione dei tratti dell'animo femminile»,[61] cerca di orientare le FMA a formare donne aperte e sensibili alle problematiche sociali, istruite nella religione, coraggiose nel difendere i valori cristiani. Attraverso un'intensa vita associativa, le giovani vengono stimolate a misurarsi con le loro risorse intellettuali, affettive e spirituali non in un futuro lontano e utopico, ma nella vita di gruppo, all'oratorio, nella famiglia, nella fabbrica, nella scuola. Alla condizione di rigida subalternità in cui il fascismo ha relegato la donna,[62] don Rinaldi contrappone un equilibrato riconoscimento della sua insostituibile missione sociale.[63]

Resta solo un rammarico: l'esperienza pedagogica che si realizzò sotto la guida di don Rinaldi soprattutto a Torino non ebbe un adeguato sviluppo e attende ancora chi ne faccia rivivere la carica profetica.

3.4. *Un difficile passaggio*

Nel *Manuale* del 1929[64] ricompaiono le dimensioni disciplinari ed assistenziali del "sistema preventivo", comprensibili in un clima di diffusa ideologia caratterizzata da una marcata insistenza "sull'educazione virile e guerriera" fondata sul principio di autorità.[65] È interessante rilevare, nell'analisi del suddetto Manuale, a quali voci dell'indice viene accostato

[60] RINALDI F., *Don Bosco modello di educatore e maestro di vita religiosa per le Figlie di Maria Ausiliatrice*, Strenna del 24-11-1928.

[61] VIGANÒ E., *Don Filippo Rinaldi genuino testimone e interprete dello "spirito salesiano"*, in *Atti del Consiglio Generale della Società Salesiana di San Giovanni Bosco* 71 (1990) 332, 30.

[62] Cf CHIANESE G., *Storia sociale della donna in Italia (1800-1980)* = Aggiornamenti 3, Napoli, Guida Editori 1980, 70.

[63] Cf CAVAGLIÀ P., *L'educazione della donna tra interiorità e responsabilità sociale. L'esperienza pedagogica di don Filippo Rinaldi*, in PRELLEZO J.M. (ed.), *L'impegno dell'educare. Studi in onore di Pietro Braido*, Roma, LAS 1991, 505-525.

[64] Cf *Manuale-Regolamenti delle Figlie di Maria Ausiliatrice fondate l'anno 1872 dal Beato Giovanni Bosco*, Nizza Monferrato, Istituto FMA 1929, 144-157.

[65] Cf TOMASI T., *Idealismo e fascismo nella scuola italiana* = Educatori antichi e moderni 236, Firenze, La Nuova Italia 1972, 129 ss.

il termine "sistema preventivo": Buona notte, Castighi, Correzioni, Giuochi, Messa, Provvedimenti disciplinari, Rimproveri. Tuttavia, alcuni aspetti interpretativi risentono del magistero di don Rinaldi là dove si parla dell'identità dell'educatrice considerata vera "madre" per le alunne. Nel Manuale si legge che le giovani, amate con affetto sincero e puro, devono trovare nelle FMA «delle vere madri e nella nostra Casa un'altra famiglia».[66]

In questo periodo le FMA cercano di riappropriarsi in modo nuovo dello "spirito educativo" di don Bosco confrontandosi costantemente con la sua esperienza pedagogica. A partire dagli anni '30 compare per la prima volta nei testi ufficiali dell'Istituto, tra le materie principali che le Novizie devono studiare, la *Pedagogia Salesiana*.[67] Il "sistema preventivo", oltre che stile di vita e di relazioni, è compreso anche come un corpo organico di principi e di orientamenti che devono non solo essere praticati, ma anche giustificati e insegnati alle future generazioni. Tuttavia è sintomatico il fatto che l'insegnamento di questa materia viene quasi sempre affidata ad un salesiano. Le FMA continuano ad avvalersi dei contributi di don Bartolomeo Fascie, di don Francesco Rastello, di don Pietro Ricaldone, come in anni precedenti di don Francesco Cerruti, don Giovanni Battista Bonetti, don Giovanni Bretto, don Luigi Bussi.

A loro volta le consigliere scolastiche generali nei loro interventi formativi riprendono tali insegnamenti e li calano nell'esperienza delle FMA con un'ermenueutica nuova: più che di metodo, incominciano a parlare di "spirito" che deve permeare come linfa vitale le opere, le case, le educatrici. È soprattutto merito di madre Angela Vespa proporre alle FMA con incisività nuova non solo il modello di riferimento di Valdocco, ma anche quello di Mornese, illuminato dall'esemplare figura di Maria Domenica Mazzarello. Nella circolare del 24 gennaio 1948 così scrive: «Se vogliamo raggiungere il fine di educare delle *buone volontà*, abbiamo semplicemente da mantenere in fiore nelle nostre Case lo spirito che regnava nei primi tempi dell'Oratorio e che la beata Mazzarello inculcò alle sue figliole di Mornese e di Nizza. Darci tutte a tutti; essere tutt'occhi per sorvegliare maternamente; tutto cuore per cercare il bene spirituale e temporale delle figliole che la Divina Provvidenza ci affida; alimentare con la nostra comprensione, fatta di bontà e di tolleranza, la confidenza che le fa serene, aperte nelle manifestazioni delle proprie virtù e dei difetti; gioiose

[66] *Manuale* (1929) art. 196.
[67] *Ivi* art. 442.

nel gustare il frutto di tanto bene che è la pace con Dio e con gli uomini».[68]

Negli anni '50-'60, a livello di Istituto, emergono nuove dimensioni dell'educazione della donna. Nel 1947, in assemblea capitolare, ci si interroga espressamente sul «come adeguare praticamente alle esigenze dell'ora presente le nostre attività di Figlie di Maria Ausiliatrice e di S. Giovanni Bosco». Si coniugano gradualmente istanze religiose e sociali per rispondere alle sfide della nuova situazione storico-ecclesiale.

L'esperienza dolorosa e drammatica della guerra spinge la chiesa ad un'intensa opera di dialogo e di confronto con la cultura per ristabilire la pace tra le nazioni e ripristinare la centralità della persona umana[69] contro le ideologie materialistiche e la secolarizzazione imperante. Come osserva Giuseppe Acone «la *paideia* della chiesa è tutta centrata sulla resistenza all'espansione secolarizzante ed è tutta protesa a difendere i diritti naturali della persona, la mediazione educativa della famiglia, la formazione dei corpi intermedi, l'interpretazione personalista della democrazia, la funzione sociale e di promozione cristiana delle scuole cattoliche».[70]

Col maturare delle prospettive a livello antropologico e sociale, anche la pedagogia dell'Istituto delle FMA registra accentuazioni diverse in sintonia con il magistero della chiesa. Pio XII, pur ribadendo che il vero posto della donna è all'interno del focolare domestico e che la sua peculiare missione è la maternità, invita le donne cattoliche a partecipare alla vita politica e sociale e a trovare in essa un loro specifico campo di azione.[71]

Tuttavia nell'Istituto delle FMA il modello femminile, derivato soprattutto dall'esperienza dell'associazionismo cattolico, fatica ad essere assimilato e proposto nei progetti educativi e nella formazione professionale. Da una parte si avverte un'apertura a livello di contenuti nuovi da conoscere e, dall'altra, permangono posizioni per nulla innovative e ade-

[68] Circolare n. 316 (24-1-1948).

[69] La Dichiarazione universale dei diritti dell'uomo è del 1948.

[70] ACONE G., *La "paideia" della Chiesa nella cultura occidentale*, in GALLI N. (ed.), *L'educazione cristiana negli insegnamenti degli ultimi Pontefici. Da Pio XI a Giovanni Paolo II*, Milano, Vita e Pensiero 1992, 14.

[71] Cf PIO XII, *La fondamentale e multiforme missione della donna nel mondo presente*, in *Discorsi e radiomessaggi di sua Santità Pio XII. Settimo anno di Pontificato* VII, Città del Vaticano, Tip. Poliglotta Vaticana 1946, 225-240. Dopo la guerra sorgono infatti varie associazioni femminili cattoliche e non, ad es. il Centro Italiano Femminile (C.I.F.), l'Unione Donne Italiane (U.D.I.) con la finalità di preparare la donna alla vita politica e sociale (cf LEONZI T., *Il movimento femminile contemporaneo*, in ID., *La donna ieri e oggi*, Milano, Paleari Ed. 1977, 179 ss).

guate alla transizione socio-culturale in atto.

Nel Capitolo generale XII (1953) si delibera di «completare in ogni ordine di Scuole l'insegnamento della Religione con nozioni di Sociologia cristiana per dare alle allieve una istruzione adeguata ai tempi».[72] Lo scopo di tale insegnamento è quello di avviare la donna a partecipare, secondo gli orientamenti della chiesa, «alla vita associata, onde esercitare su di essa, nei debiti modi, quell'influsso che la carità cristiana e la giustizia sociale impongono».[73]

In realtà, nello stesso Capitolo Generale, si riafferma un modello educativo di tipo tradizionale. Le espressioni sono inequivocabili: «Le nostre Scuole, le Scuole di Don Bosco e di Madre Mazzarello, sono le Scuole Professionali Artigiane e collaterali che conservano la donna in casa. Le altre sono un pericolo! Intensifichiamo lo sforzo nostro per formare la donna alla particolare missione che Dio le affida di essere centro della famiglia per l'educazione cristiana e sociale dei figli.

La Scuola che forma l'impiegata non è secondo la tradizione del nostro Istituto, che deve sostenere opere per la formazione della donna regina del focolare, anima della casa, angelo della famiglia, ovvero educatrice dell'infanzia e della fanciullezza nella Scuola.

Si può ammettere nelle nostre Case, *soltanto una cultura professionale commerciale, ma femminile insieme*,[74] che prepari alla famiglia e alla direzione di aziende familiari».[75]

È evidente che l'educazione della donna è ricondotta verso modelli tradizionali ed è perciò soprattutto finalizzata a rinsaldare l'istituto familiare[76] e, come unico possibile sbocco sociale, all'inserimento nella scuola, nella quale la giovane è educatrice e maestra di bambini e fanciulli.

In questo contesto, vengono soprattutto riaffermate le componenti religiose e affettive del "sistema preventivo", mettendo in evidenza la for-

[72] *Atti del Capitolo Generale XII dell'Istituto delle Figlie di Maria Ausiliatrice tenutosi a Torino dal 16 al 24 luglio 1953*, Torino, Istituto FMA 1953, 134.

[73] *Organico. Piano di studi professionali*. Formazione [del] Personale - Formazione [delle] Alunne, Torino, Istituto FMA 1953, 94.

[74] I profili professionali descritti nell'*Organico* sono appunto in questa linea: ricamatrice, sarta per signora e per bambini, camiciaia da uomo, maglierista, vigilatrice domestica, decoratrice di ceramica e vigilatrice rurale (cf *ivi* 107-193).

[75] *Atti del Capitolo Generale XII* 135.

[76] Cf GIUNTELLA M.C., *Virtù e immagini della donna nei settori femminili*, in AA.VV., *Chiesa e progetto educativo nell'Italia del secondo dopoguerra (1945-1958)* = Paedagogica. Testi e studi storici, Brescia, La Scuola 1988, 278-279.

mazione cristiana della donna e la presenza serena e "materna" delle educatrici. Si intende cioè educare le ragazze ad assumere il loro ruolo all'interno della famiglia attraverso l'esperienza di un rapporto interpersonale improntato a materna amorevolezza e familiarità. La riflessione condivisa in assemblea capitolare viene successivamente comunicata a tutte le FMA attraverso una pubblicazione programmatica dal titolo: *Maternità salesiana e familiarità salesiana*.[77]

Il paradigma della "maternità" viene considerato elemento chiave e unificante della più genuina tradizione salesiana e peculiare espressione della raggiunta maturità pedagogica della FMA.

3.5. *Una svolta nuova*

L'ermeneutica del "sistema preventivo" subisce negli anni '60 una svolta: categorie prevalentemente disciplinari cedono il passo ad una impostazione più integrale e dinamica del metodo, che scaturisce innanzitutto da una più solida formazione del personale.

È soprattutto merito di madre Linda Lucotti e di madre Angela Vespa se l'Istituto in quel tempo fa un salto di qualità relativamente alla formazione pedagogico-catechistica delle FMA per renderlo idoneo ai mutamenti socio-culturali ed ecclesiali in atto.[78]

Soprattutto con la fondazione dell'Istituto Internazionale Superiore di Pedagogia e Scienze religiose, l'Istituto intende favorire in modo innovativo lo studio dei processi educativi alla luce dell'umanesimo pedagogico cristiano di don Bosco.

Nel periodo conciliare si continua nello sforzo intrapreso puntando sulla formazione delle FMA e sulla formazione delle giovani in sintonia con gli orientamenti del metodo educativo di don Bosco e sull'esempio di Maria D. Mazzarello. Ci si avvia gradualmente verso una interpretazione

[77] Cf *Maternità salesiana e familiarità salesiana*, Torino, Istituto FMA 1957. Il fascicolo ripropone nelle linee fondamentali la relazione presentata al Capitolo Generale XII da suor Teresa Graziano (cf *Atti* 271-288).

[78] Cf la fondazione dell'Istituto Sacro Cuore per la qualificazione a livello universitario delle insegnanti ed educatrici. Cf DALCERRI L., *L'Istituto Internazionale Superiore di Pedagogia e Scienze religiose di Torino*, in *Rivista di Pedagogia e Scienze religiose* 1 (1963) 1, 3-15 e cf *ivi* 4 (1966) 3, 291-296; MARCHISA E., *Una "carta d'identità" firmata e confermata [la Facoltà di Scienze dell'Educazione "Auxilium"]*, in *Rivista di Scienze dell'Educazione* 30 (1992) 3, 343-375.

nuova del carisma dei Fondatori inteso come "dono di Dio" alla chiesa. Esso tocca quindi l'identità delle religiose e non solo la loro attività apostolica. In questa ottica anche il concetto di "sistema preventivo" subisce un'evoluzione di significato. La missione educativa dell'Istituto viene considerata all'interno della pastorale giovanile della chiesa e il "sistema preventivo" è interpretato come "metodo di azione pastorale", "stile di vita", "esperienza di carità apostolica", "spiritualità" a misura dei giovani, finalizzata a far crescere la persona e a coinvolgere in questo processo tutte le sue risorse.[79]

Le Costituzioni rinnovate e il progetto di pastorale giovanile accentuano in quegli anni il fondamento teologico-spirituale della missione educativa.[80] La consapevolezza dell'universalità dell'opera salvifica di Cristo, oltre che della mutata situazione culturale, orienta le FMA ad estendere il loro campo di azione ai ragazzi e non solo alle ragazze.

Sono gli anni in cui si percepisce un diffuso bisogno di «pastoralizzare l'azione» e, oltre che maturare in una rinnovata sensibilità in questa direzione, si invocano nuove competenze pastorali a tutti i livelli.[81] Si avverte la necessità di trovare una proposta pedagogica unitaria e convergente, onde evitare la frammentazione dei ruoli di animazione e delle attività educative in contesti socio-culturali diversi e in continuo mutamento. L'istanza è ottima, ma come constata acutamente Juan Vecchi, si giunge ad uno «scollamento non previsto e non voluto tra educazione e pastorale».[82]

In questo clima la riflessione sul "sistema preventivo" prosegue nella linea di un successivo approfondimento teologico-spirituale che rischia di lasciare in secondo piano le dimensioni prettamente pedagogiche del metodo. L'educazione dei giovani viene interpretata con le categorie di "sal-

[79] Cf *Progetto di pastorale giovanile unitaria.* A cura del Centro Internazionale di P.G. FMA, Roma, Istituto FMA 1985, 15-16.

[80] Nelle Costituzioni del 1975 il fondamento teologico-spirituale del "sistema preventivo" si coglie in modo più esplicito: «La nostra missione educativa si svolge nello spirito del 'sistema preventivo' che si basa sulla ragione, la religione, l'amorevolezza, e risponde alle esigenze dell'animo giovanile.

Si ispira alla carità preveniente del Padre e alla benignità di Cristo buon pastore che ci conosce, ci chiama per nome e dà per noi la sua vita» (art. 65).

[81] Cf VECCHI J.E., *Pastorale, educazione, pedagogia nella prassi salesiana,* in AA.VV., *Prassi educativa pastorale e scienze dell'educazione. A cura di Juan E. Vecchi e José Manuel Prellezo,* Roma, Ed. SDB 1988, 126 ss.

[82] *Ivi* 128.

vezza", di "incontro personale con Cristo",[83] e l'azione dell'educatrice come opera di collaborazione «in sintonia coll'azione della grazia».

Anche relativamente ai destinatari dell'opera educativa si continua a parlare di giovani, di gioventù, di ragazzi. La questione femminile viene quasi totalmente assorbita dalla questione giovanile, con le conseguenze che ne derivano a livello pedagogico-operativo.[84]

Nelle attuali Costituzioni (1982) il "sistema preventivo" ricupera l'integralità di prospettiva che lo caratterizza e ritrova la sua collocazione nell'ampio orizzonte del carisma dell'Istituto. Precisata l'identità della FMA in quanto identità educativa, si considera il metodo come «progetto di educazione cristiana», con il quale l'Istituto partecipa alla missione salvifica di Cristo nella chiesa dedicandosi all'educazione dei giovani. Visto così, dunque, non fa meraviglia trovare accenni espliciti o impliciti al "sistema preventivo" lungo tutto il testo delle Costituzioni.

Esso è infatti «caratteristica della nostra vocazione nella chiesa», «nostra specifica spiritualità e metodo di azione pastorale»: «È un'esperienza di carità apostolica, che ha come sorgente il Cuore stesso di Cristo e come modello la sollecitudine materna di Maria.

Consiste in una presenza educativa che, con la sola forza della persuasione e dell'amore, cerca di collaborare con lo Spirito Santo per far crescere Cristo nel cuore delle giovani.

Ci è stato comunicato come uno spirito che deve guidare i nostri criteri di azione e permeare tutti i rapporti e lo stile della nostra vita».[85]

La riflessione maturata negli anni del postconcilio sfocia dunque in una visione più ampia e articolata nella quale viene sempre più emergendo il riferimento allo "spirito di Mornese" come modello emblematico di vita e di azione educativa delle FMA oggi,[86] e allo stile dell'animazione in modo da trasformare la proposta associativa salesiana in una vera esperienza formativa.[87]

[83] Cf COLLI C., *Il sistema preventivo: spiritualità e metodo nell'attuazione dello spirito di Mornese oggi*, in *Conferenze tenute ai membri del Capitolo Generale XVII*, Roma, Istituto FMA 1982, 85-86.

[84] Cf COLOMBO, *L'emergere* 11.

[85] *Costituzioni e Regolamenti*, Roma, Istituto FMA 1982, 7.

[86] Cf CG XVI, 94-104 e CG XVII, 110-111; COLLI C., *Il Sistema preventivo* 79-116.

[87] Cf DICASTERO PER LA PASTORALE GIOVANILE SDB - CENTRO INTERNAZIONALE DI PASTORALE GIOVANILE FMA, *L'animatore salesiano nel gruppo giovanile*, Roma, Ed. SDB 1987.

3.6. *Il tentativo di "riscrivere il Sistema preventivo"*

L'approdo più maturo di questa nuova visione del "sistema preventivo" la troviamo negli anni '90 e soprattutto negli Atti dei Capitoli generali XIX e XX, che reinterpretano il metodo di don Bosco e lo stile di vita di Maria Mazzarello alla luce delle scienze dell'educazione e delle categorie attinte dall'emergere di una nuova autocoscienza femminile.

Per la prima volta in modo così esplicito si tratta della "originale esperienza educativa" di Maria Mazzarello, formalmente identica a quella di don Bosco, ma che «costituisce nel contesto socio-culturale del tempo una decisa affermazione dell'autonomia femminile in campo pedagogico».[88]

Gli Atti del CG XIX (1990) trattano, infatti, dell'educazione come "via privilegiata di evangelizzazione" e del "sistema preventivo" come provvidenziale risorsa carismatica per rispondere alle attese e alle povertà giovanili di oggi. Del metodo si evidenzia soprattutto la fondamentale istanza della preventività, dell'inculturazione, della comunicazione e della solidarietà rilette alla luce della condizione giovanile e femminile, in particolare, al fine di aiutare le giovani alla ricerca «di una nuova identità che le situi nel mondo contemporaneo con sicurezza, con valida competenza e capacità di vivere relazioni di reciprocità nella complementarità dei ruoli».[89]

Mentre nel 1993 il Rettor Mggiore dei Salesiani parla di "nuovo Sistema Preventivo",[90] le FMA maturano la consapevolezza di "riscrivere" il "sistema preventivo al femminile". Il Capitolo Generale XX, alla luce dei nuovi paradigmi culturali e pedagogici e in dialogo con la comunità delle origini, approfondisce e rilancia «la missione educativa inculturata a servizio della vita»,[91] orientando le FMA a interpretare e ad attuare con criteri rinnovati il "sistema preventivo".

L'impegno dell'Istituto è quello di coniugare la ricchezza profetica del

[88] *Atti del Capitolo Generale XIX* 19 settembre - 17 novembre 1990, Roma, Istituto FMA 1990, 38 e cf *ivi* 33 ss.

[89] *Ivi* 59.

[90] Cf VIGANÒ E., *Chiamati alla libertà (Gal 5,13) riscopriamo il Sistema Preventivo educando i giovani ai valori*, Roma, Istituto FMA 1994, 4.9.

[91] *"A te le affido" di generazione in generazione. Atti del Capitolo Generale XX delle Figlie di Maria Ausiliatrice*, Roma, Istituto FMA 1997, 91.

carisma con le sfide pastorali ed educative di oggi. Nel confronto critico con la cultura di oggi, le FMA sviluppano una nuova consapevolezza della loro missione educativa. Guardando al futuro come ad "una scommessa sulla vita", concentrano il loro sforzo educativo in un unico ambito di azione: «la *cultura della vita*, che è *cultura di solidarietà e corresponsabilità*».[92]

Per elaborare una pedagogia che promuova la vita e collaborare perciò «nella chiesa all'umanizzazione della cultura contemporanea»,[93] le FMA scelgono la via prioritaria dell'amorevolezza. In questo modo esse si impegnano ad essere promotrici di un «nuovo femminismo evangelicamente ispirato, cioè di una nuova presenza della donna consacrata nell'odierna società».[94]

Si configura dunque il "sistema preventivo" come pedagogia e spiritualità in riferimento all'esperienza non solo dei Fondatori, ma anche delle comunità da loro formate e guidate e in confronto critico con la situazione interculturale e interreligiosa che caratterizza la contemporaneità.

Il cammino di reinterpretazione del "sistema preventivo", in quanto realtà dinamica, resta dunque aperto a ulteriori sviluppi. Si va verso una riscoperta dell'intramontabile potenzialità formativa del metodo educativo salesiano, realizzata alla luce della nuova autocoscienza femminile e delle scienze dell'educazione.

Ci auguriamo che si realizzi per le FMA la profetica constatazione espressa da don Filippo Rinaldi nel 1917: «Io sono convinto che le idee di Don Bosco saranno praticate assai meglio da quelli che verranno dopo di noi, perché il tempo convincerà gli animi dell'eccellenza del metodo».[95]

4. Prospettive educative emergenti

Nell'Istituto delle FMA possiamo parlare non solo di interventi educativi ispirati al "sistema preventivo", ma di una vera e propria cultura della preventività. Questa favorisce nelle educatrici una chiara consapevolezza della loro missione, azione dai risultati lenti e poco controllabili, spesso senza effetti immediati, e le orienta a dare alla donna, in reciprocità con l'uomo, ragioni di vita e di speranza.

[92] *Ivi 33.*

[93] COLOMBO A., *Parole della Madre generale a conclusione del CG XX*, in *ivi* 137. La Superiora riprende quasi testualmente il paragrafo della *Christifideles laici*, n. 51.

[94] Cf GIOVANNI PAOLO II, *Discorso alle Capitolari FMA*, in *ivi* 133.

[95] Conferenza alle FMA di Nizza Monferrato (19/21-2-1917), in AGFMA.

Il "sistema preventivo", privilegiando infatti gli interventi che tendono a sviluppare risorse positive, più che a neutralizzare esperienze negative, è teso a dare consistenza alla vita in prospettiva di un futuro degno della persona.

La consegna programmatica di don Bosco alle prime giovani educatrici: «Pregate pure, ma fate del bene più che potete, specialmente alla gioventù [...]»,[96] ha orientato per più di un secolo le FMA a privilegiare i percorsi che portano le ragazze ad assumere con responsabilità i loro compiti nella società mediante l'esercizio graduale e maturante della libertà.

Prevenire per le FMA è collocarsi nell'alveo apparentemente troppo comune della quotidianità, deponendo con speranza germi di vita nei solchi aperti di chi sta crescendo e si trova nella decisiva età dell'infanzia, della fanciullezza e dell'adolescenza.

Se una priorità esiste, questa è da ricercarsi sul fronte della comunicazione educativa. Si è infatti consapevoli che il "sistema preventivo" pone nell'arte della comunicazione la sua possibilità di vincere o di perdere. Esso infatti richiede uno stile di animazione basato sul principio di reciprocità. È appunto questa, secondo l'ultimo intervento di madre Antonia Colombo pronunciato durante il recente Congresso latinoamericano di Bogotà, la categoria fondamentale della svolta epocale in atto e il fondamento antropologico dell'educazione salesiana.[97]

In questo ambito si possono focalizzare alcune coordinate di fondo che percorrono come *leitmotiv* la molteplice e variegata opera educativa dell'Istituto.

4.1. *La categoria dell'affidamento*

L'appello "A te le affido" che scandisce l'itinerario pedagogico di Maria Domenica Mazzarello modula pure la missione delle FMA chiamate e convocate a prendersi cura di coloro che nella vita hanno meno opportunità di sviluppo e di maturazione.[98]

[96] *Cronistoria* I, 118.

[97] Cf COLOMBO A., *La profecia a la que está llamada la educación salesiana hoy*, Bogotà 20-9-1997 (dattiloscritto).

[98] Le Costituzioni delle FMA precisano: «Il "*da mihi animas cetera tolle*", che ha portato don Bosco e madre Mazzarello a farsi dono totale ai piccoli e ai poveri, è l'anima della nostra missione educativa. Ci spinge ad andare verso le fanciulle e le gio-

La storia dell'Istituto si può identificare con una lunga storia di affidamento che sembra trovare conferma nel noto passaggio della *Mulieris dignitatem* circa l'*ethos* femminile dell'affidamento: «La forza morale della donna, la sua forza spirituale si unisce con la consapevolezza che Dio le affida in un modo speciale l'uomo, l'essere umano. Naturalmente, Dio affida ogni uomo a tutti e a ciascuno. Tuttavia, questo affidamento riguarda in modo speciale la donna – proprio a motivo della sua femminilità – ed esso decide in particolare della sua vocazione».[99]

Questa consapevolezza richiama la donna alla sua particolare dignità nel piano di Dio e la orienta a sviluppare al massimo le sue risorse, per esprimere la sua "genialità" e l'efficacia del suo amore pedagogico nel suo ambiente.

La vita delle FMA è percorsa da questa triplice certezza: la propria missione è risposta ad un dono, ad una vocazione divina che le colloca nell'alleanza d'amore che Dio ha stabilito con i Fondatori. Le comunità esistono perché convocate da questa chiamata.

In secondo luogo, la chiamata raggiunge una persona concreta che è portatrice di risorse e di valori e attiva in lei un processo di autonomia e di responsabilità.

In terzo luogo l'appello vocazionale stabilisce un particolare legame della FMA con la storia, spingendola a farsi carico di problemi e di bisogni per farli evolvere in senso positivo.

L'attività educativa è considerata dunque in una prospettiva vocazionale, comunitaria e solidale. Responsabilmente impegnate a «dare alle fanciulle del popolo una cristiana educazione»,[100] le FMA considerano questo loro compito parte integrante della vita religiosa. Non si tratta di una vita monastica a cui si aggiunge un'attività educativa, ma si tratta di un'impostazione nuova secondo cui l'azione non è estranea alla contemplazione, ma questa compenetra ogni attività. Le FMA coniugano la scelta radicale e sponsale per Cristo con un'instancabile operosità apostolica, immedesimandosi nei problemi educativi della gioventù in patria e nelle missioni *ad gentes*.

La loro attività educativa non è riconducibile al semplice impegno so-

vani dei ceti popolari, specialmente le più povere, per cooperare alla loro piena realizzazione in Cristo» (*Costituzioni e Regolamenti*, Roma, Istituto FMA 1982, art. 6).

[99] GIOVANNI PAOLO II, *Mulieris dignitatem* 30.

[100] *Regole o Costituzioni per l'Istituto delle Figlie di Maria SS. Ausiliatrice aggregate alla Società Salesiana*, Torino, Tip. e Libreria Salesiana 1878, tit. I, art. 1.

ciale e civile. La missione è vissuta come partecipazione al mistero di Cristo, Apostolo del Padre e buon Pastore, che dà la vita per coloro che gli sono affidati.

Consapevoli del grande affidamento che è alla radice della loro vita, le FMA si dedicano con sollecitudine premurosa ai piccoli e ai poveri; essi sono appello, invocazione, sollecitazione di responsabilità e di amore.

Ma chi c'è all'origine di questo affidamento? Chi le chiama? È Dio? Sono le risorse del loro essere donne? È il grido di aiuto che sale dall'umanità, specialmente dal mondo giovanile e dall'infanzia? In questa «etica dell'affidamento»[101] interagiscono diversi elementi apparentemente antitetici: questa vocazione all'educazione in stile salesiano è dono gratuito che viene dall'amore preveniente di un Padre che non vuole che si perda nessuno dei suoi figli. Al tempo stesso è progetto di libertà radicato su doti umane e su sollecitazioni storiche.

La chiamata passa attraverso queste mediazioni e perciò anche la risposta è intessuta di elementi umani, di creatività, di amore, di competenza professionale, di inserimento responsabile e creativo nella grande storia del mondo.

"A te le affido" continua a risuonare nella vita delle FMA, qualunque età abbiano, in qualunque situazione si trovino. Se vi è all'origine di ogni processo educativo un fondamentale gesto di fiducia, allora si giustifica la solerzia, la cura, la sollecitudine premurosa, l'audacia. Colui che ci viene affidato è da custodire con somma cura, come un dono prezioso, un talento, una risorsa meravigliosa, un capitale che potrà arricchire il mondo. Ci viene affidata la vita. Non una cosa, un oggetto di cui ci si può appropriare o di cui si può disporre. Vita da difendere, da proteggere, da favorire fino alla pienezza. Vita che va educata non in serie, ma nel rispetto delle differenze, delle peculiarità personali, dei ritmi di crescita.

La vocazione pedagogica si colloca nel mistero di Dio e della sua sollecitudine d'amore per i suoi figli. In via ordinaria Egli si prende cura di noi attraverso le mediazioni umane: persone, situazioni, esperienze. Ogni educatrice/ore è, dunque, un collaboratore di Dio, una sia pur limitata, ma imprescindibile mediazione. La nostra femminilità, la nostra umanità gli è necessaria per rivelarsi.

Questa consapevolezza esige dall'educatrice una docilità attenta e vi-

[101] Assumo l'espressione da RICCI SINDONI P., *Ethos e grazia nella Mulieris dignitatem*, in ROSANNA E. - CHIAIA M. (ed.), *Le donne per una cultura della vita. Rilettura della Mulieris dignitatem a cinque anni dalla sua pubblicazione* = Il Prisma 14, Roma, LAS 1994, 117.

gile, e un progredire instancabile in un cammino di maturazione e conversione del cuore, per rendersi mediazione trasparente della tenerezza di Dio. Nello stesso tempo, diviene impegno a rendersi sempre più competenti e qualificate nei propri interventi educativi. La sollecitudine di suor Maria D. Mazzarello di "mettere allo studio" quante più suore si potesse,[102] trova nell'Istituto risonanze ininterrotte e coraggiose. La costanza mai smentita nell'avviare le FMA agli studi di ogni grado testimonia la coscienza della missione educativa e l'impegno di non deludere le domande di cultura e di promozione della donna.[103]

Il processo di affidamento è inoltre fattore di comunione, nel continuo passaggio dall'io al noi, nella scoperta del senso di appartenenza collaborativa alla comunità. La risposta all'appello "a te le affido" non può dipendere esclusivamente dalla volontà e dallo sforzo individuale. Esso si attua in una intenzionalità corale, in una responsabilità condivisa, in un progetto sociale e culturale pedagogicamente significativo.

4.2. *L'esigenza profetica della comunità educante*

Il "sistema preventivo" realizzato dalle FMA si costruisce sullo sfondo di una trama di relazioni intense realizzate all'interno della comunità religiosa, nel rapporto con i giovani, i bambini, le ragazze, i loro genitori, le varie figure di educatori, la Famiglia Salesiana, l'ambiente sociale ed ecclesiale.

La comunità costituisce il luogo dove si fa esperienza di preventività educativa, dove cioè ogni persona non solo evita esperienze negative, ma è aiutata a prendere coscienza di sé e a crescere nel dono di sé, in reciprocità con gli altri.

Il carisma educativo dell'Istituto si attua in un sistema di relazioni reciproche e quindi postula la comunità che, proprio per essere tale, vive di complementarità, di reciproci accordi, di collaborazione su vari fronti. Dire comunità «è indicare una forte solidarietà e reciprocità di presenze e al

[102] Cf *Relazione della prima adunanza delle Superiore FMA*, Mornese agosto 1878, in *Orme di vita* D 93, 239.

[103] Cf LOPARCO G., *Gli studi nell'Istituto delle Figlie di Maria Ausiliatrice. Contributo sul primo cinquantennio (1872-1922) in Italia*, in MOTTO F. (ed.), *Insediamenti e iniziative salesiane dopo don Bosco. Saggi di storiografia*, Roma, LAS 1996, 327-368.

tempo stesso una dinamica di libera iniziativa personale».[104]

In ogni epoca, ma soprattutto nella nostra epoca in cui il vero naufragio dell'educazione è l'incapacità comunicativa, le FMA riaffermano il valore della comunità dove si dipende le une dalle altre e si ricerca insieme, nonostante i limiti, quello che giova al bene comune.

È sintomatico che il nucleo della spiritualità educativa dell'Istituto venga chiamato "spirito di Mornese". Con tale termine intendiamo una realtà che non si condensa in una sola persona, sia pure quella dei Fondatori, ma con questa parola si evoca un ambiente vitale, una "costellazione di presenze".[105]

La prima comunità si costruì infatti attorno a Maria D. Mazzarello in una dinamica di forte comunione, che trovava in Cristo il fondamento granitico e nella passione educativa il dinamismo propulsore.

In questa prospettiva «si comprende anche il servizio di autorità come animazione che si oppone a ogni forma di potere e che fa crescere nella libertà ogni persona, favorisce la partecipazione e il coinvolgimento di tutti e promuove all'interno della comunità educante consapevolezza carismatica e competenza educativa».[106]

L'odierno approccio di rete ci suggerisce che nessun singolo sistema, né la scuola, né la famiglia, né altre istituzioni possono assumersi in modo isolato l'obiettivo di educare in stile preventivo. Ogni istituzione educativa è parziale e dunque cerca di avvicinarsi ad altre in modo interlocutorio, non per portare soluzioni precostituite. Nel confronto quotidiano ci si allena ad accettare la parzialità del nostro apporto superando così atteggiamenti di imposizione o di passiva sottomissione.

Nel nostro Istituto questo processo di reciprocità ha conosciuto «tentazioni di regressione alle posizioni acquisite di parità omologante al maschile o, all'opposto, di proiezioni attestantesi su unilaterali contrapposizioni».[107]

La svolta verso l'autocoscienza femminile e verso un nuovo stile di comunicazione all'interno delle comunità e con le istituzioni è vissuta a volte in modo conflittuale, ma è continuamente perseguita come valore

[104] *"A te le affido"* 66.

[105] Cf VIGANÒ E., *Riscoprire lo spirito di Mornese. Lettera del Rettor Maggiore don E. Viganò per il centenario della morte di S. Maria Mazzarello*, Roma, Istituto FMA 1982, 32.

[106] *Ivi* 74.

[107] COLOMBO A., *L'emergere di una nuova autocoscienza femminile nella scuola*, in *CISEM/Informazioni* 6 (1989) 18/19, 14.

richiesto dalla sociocultura contemporanea, nella certezza che «il futuro appartiene a chi scommette sulla differenza e sulla convivialità delle culture».[108]

La tradizione educativa delle FMA testimonia che, fin dalle origini, lo "spirito di famiglia" si è alimentato costantemente nella dinamica ricerca di unità e di distinzioni.[109] La diversità dei ruoli e dei compiti è essenziale alla comunità educativa. La differenza è il presupposto della sua vitalità e della realizzazione del suo fine. Ad ogni FMA si chiede competenza, fedeltà al proprio compito e nello stesso tempo rispetto per la presenza degli altri e sincera gratitudine per la ricchezza dei loro contributi diversificati e insostituibili.

La realtà educativa salesiana è realtà di sinergia, di condivisione solidale all'interno e all'esterno. Per questo diciamo che il modello di comunità concepito ed elaborato nell'Istituto è un "sistema aperto" in quanto realizza una viva interazione dinamica con l'ambiente circostante con cui avviene uno scambio continuo di beni, di risorse, di persone, di stimolazioni.

Come la prima comunità di Mornese era aperta a molteplici relazioni nel dialogo corresponsabile,[110] così le comunità di oggi estendono sempre più il cerchio del coinvolgimento operativo e collaborano così – come si è espressa madre Antonia Colombo, a conclusione dell'ultimo Capitolo generale – a «formare una *rete* che avvolge il nostro piccolo pianeta, non per dominarlo, ma per liberarlo nell'amore a quella vita che genera vita, anche là dove sembrano affermarsi inesorabilmente segni di morte».[111]

Questo stile di solidarietà comunitaria ha in sé, nella consapevolezza dell'Istituto, una funzione preventiva: in un mondo lacerato e diviso, il sistema educativo delle FMA esprime il valore profetico dell'essere e del lavorare insieme «tessendo reti di solidarietà in cui le giovani generazioni possano ritrovare dignità e speranza, valorizzando le diversità personali e

[108] *"A te le affido"* 81.

[109] Cf CAVAGLIÀ P., *Una comunità che vive nell'armonia*, in KO M. - CAVAGLIÀ P. - COLOMER J., *Da Gerusalemme a Mornese e a tutto il mondo. Meditazioni sulla prima comunità delle Figlie di Maria Ausiliatrice* = Orizzonti 9, Roma, LAS 1996, 143-154.

[110] Cf CAVAGLIÀ P., *Fecondità e provocazioni di un'esperienza educativa. Maria Domenica Mazzarello e la comunità di Mornese*, in *Rivista di Scienze dell'Educazione* 30 (1992) 2, 177-181.

[111] *Parole della Madre generale a conclusione del CG XX*, in *"A te le affido"* 139-140.

culturali come ricchezze da donare per promuovere un mondo più vicino al progetto di Dio».[112]

4.3. *Il paradigma della maternità e dell'amorevolezza*

Considerando le mille sfumature della prassi educativa delle FMA, si constata che il "sistema preventivo" libera ininterrottamente e a tutte le latitudini delle grandi energie d'amore e di responsabilità verso la vita. Dedicarsi agli altri è entrare nella logica della gratuità e dell'oblatività; è promozione di umanità. Marguerite Léna scrive: «L'educazione è come il dono della vita: è innanzitutto un'opera d'amore».[113]

La vita è generata solo dalla vita, non dalla forza, né dalla violenza, ma dall'amore preveniente, capace di "prendersi cura" di un altro, soprattutto se piccolo e povero.

Il "prendersi cura" viene prima degli atti di cura e, più che un'attività particolare, è un modo di essere, un atteggiamento globale che non tollera riduzionismi e frammentazioni. Non include solo la dimensione affettiva, ma comprende quella intellettiva, spirituale, relazionale, etica. "Prendersi cura" è accogliere la vita e mettersi al suo servizio incondizionatamente.

Questo stile educativo si fonda sulla coscienza del valore della persona e sull'impegno di far sì che sia se stessa e possa esprimere la sua parte migliore. Esso induce a stabilire con coloro che ci sono affidati un rapporto oblativo di tipo materno.

La maternità «resta il più alto simbolo che la natura ci offre da interpretare per comprendere il senso del rapportarsi agli altri».[114]

Nell'ottica personalistica di Giovanni Paolo II la maternità, lontana dalla riduzione bio-fisiologica, esprime il dono di sé per la crescita di un altro essere umano. In quanto tale è caratteristica universale della persona, uomo e donna, anche se sul piano della procreazione i compiti sono differenti.[115]

[112] GIOVANNI PAOLO II, *Discorso alle Capitolari delle FMA*, in *ivi* 88.

[113] LÉNA M., *Lo spirito dell'educazione* = Emmaus. Scritti di spiritualità e cultura religiosa, Brescia, La Scuola 1986, 31.

[114] DANESE A. - DI NICOLA G.P., *L'educazione all'amore e la famiglia*, in AA.VV., *Educare all'amore. Atti della XVI Settimana di Spiritualità per la Famiglia Salesiana*, Roma, Ed. SDB 1993, 199.

[115] Cf GIOVANNI PAOLO II, *Mulieris dignitatem* 18; DI NICOLA G.P., *Donne e crisi della modernità: aspetti peculiari della transizione*, in ROSANNA-CHIAIA, *Le donne*

La maternità «attenta alla vita e alla sua crescita»[116] costituisce perciò per le FMA una delle categorie interpretative del "sistema preventivo" che esprime il nucleo della genuina tradizione educativa salesiana. Nel dono incondizionato a Cristo attraverso la verginità consacrata – caratteristica peculiare delle religiose fondate da don Bosco – la FMA è autenticamente realizzata nell'amore e dunque disponibile ad una maternità che, come scelta responsabile, oltrepassa la dimensione biologica della persona e la dilata ad una donazione universale.

Tale paradigma ha conosciuto lungo la storia accentuazioni diverse: da una maternità vissuta prevalentemente nelle virtù che le erano tipiche ad un progetto di maternità spirituale e pedagogica a favore e in difesa della vita. Una maternità intesa come progetto che ricerca continuamente il punto di equilibrio tra natura, cultura e grazia.

L'autentica maternità rimanda alla dimensione religiosa della vita, ed è dunque profezia per il mondo.[117]

Anche nella vita della FMA è presente questa dimensione simbolica e "mistica" dell'amore. Il principio metodologico dell'amorevolezza non si comprende solo a livello pedagogico, ma teologico: esso è «segno dell'amore preveniente di Dio» per i giovani, e rivela, perciò, la fecondità del suo amore. Per questo, dall'inizio dell'Istituto fino ad oggi, è riaffermata la forza trasformante dell'amorevolezza. Questa dà forma allo stile della nostra relazione educativa e ispira le scelte a favore della vita e della sua promozione.

In questa logica diciamo che l'amorevolezza diviene perciò «via prioritaria da cui partire per riscrivere al femminile il Sistema preventivo».[118]

Essa – come si legge negli Atti dell'ultimo Capitolo generale – «*fa crescere nell'esperienza dell'amore e lo riscatta dalle banalizzazioni*. Nel nostro tempo che dissocia la sessualità dall'amore, noi affermiamo che il nostro corpo, abitato da Dio, è il *primo sacramento* di una relazione umana profonda e libera, capace di comprensione e gratuità.»

Inoltre la relazione educativa impregnata di amorevolezza «*riscatta dall'efficientismo è dà valore alla persona e all'incontro*. Nel mondo che soffre di solitudine, la nostra verginità consacrata vuole proclamare la

154-158.

[116] *"A te le affido"* 50.

[117] Cf il valido contributo di DI NICOLA G.P., *Il linguaggio della madre. Aspetti sociologici e antropologici della maternità*, Roma, Città Nuova 1994, 215-222.

[118] *"A te le affido"* 87.

maternità della missione educativa, che accompagna verso la vita generazioni di giovani, restituendo dignità a ogni esistenza violata o umiliata».[119]

In un'epoca di grande incertezza nei confronti dei valori e di perdita di punti sicuri di riferimento, secondo alcuni pedagogisti, ad es. Brezinka, la realizzazione di una "cultura del cuore" appare come uno dei fondamentali paradigmi dell'educazione attuale. Fanno soprattutto parte di tale cultura del cuore o dell'amorevolezza atteggiamenti quali la sensibilità per quanto c'è di buono e di bello nel mondo, la capacità di concentrazione interiore sull'essenziale (di contemplazione o di meditazione), l'apertura verso i propri simili, il tatto, la gentilezza, la gratitudine, la pacatezza, la disposizione a recar gioia ad altri e a lenire i loro dolori.[120] L'opposto di tale cultura, nota ancora il pedagogista tedesco, trova le sue più esplicite espressioni nell'impoverimento dei sentimenti, nella freddezza affettiva, nell'incapacità di amare, nel disinteresse per il prossimo, nella mancanza di rispetto e di cordialità.

L'atteggiamento di amorevolezza, di accoglienza, di cura, – secondo Alejandro Llano – è di una ricchezza antropologica incomparabilmente maggiore dell'efficienza ed è considerato dal filosofo spagnolo uno dei valori in ascesa nella società postmoderna.[121]

E in questo noi, come donne e come educatrici, siamo chiamate in causa. Questa nuova "sensibilità" è essenzialmente legata alla riscoperta del valore della femminilità e al tempo stesso alla riscoperta del fondamentale principio metodologico del "sistema preventivo". Per questo le FMA sono interpellate ad elaborare a livello antropologico e pedagogico un modello personalistico uniduale, cioè un umanesimo della reciprocità uomo/donna, o come afferma il Papa «un nuovo femminismo evangelicamente ispirato».[122] Come dice madre Antonia Colombo, in un suo interessante e denso contributo, «La promozione di un'educazione all'amore che si fondi sul modello personalistico uniduale sembra essere un'espressione genuina del Sistema Preventivo, che ambisce ancora formare, con i tempi e nella chiesa, sacramento dell'umanità solidale, one-

[119] *Ivi* 50-51.

[120] Cf BREZINKA W., *L'educazione in una società disorientata. Contributi alla pratica pedagogica*, Roma, Armando 1989, 73.

[121] Cf LIANO A., *La nuova sensibilità. Il positivo della società post-moderna* = Faretra 17, Milano, Ares 1995, 216 ss.

[122] Cf EV 99 e Discorso alle Capitolari nell'udienza del 7-11-1996, in *"A te le affido"* 133.

sti/e cittadini/e perché buoni/e cristiani/e».[123]

4.4. *Il primato dell'evangelizzazione e della spiritualità*

Il modello di persona, uomo o donna, che è tipico del progetto educativo salesiano è quello rivelato da Cristo: immagine di Dio-Trinità, chiamato alla comunione con Lui e all'amore verso i fratelli. L'orizzonte nel quale le FMA educano ed operano è perciò la visione antropologica ispirata all'umanesimo cristiano proprio di S. Giovanni Bosco e di S. Maria D. Mazzarello.

L'itinerario educativo si configura perciò come progetto di educazione cristiana. Per questo diciamo che lo stile pedagogico che anima gli interventi operativi dell'Istituto è metodologia e spiritualità.[124] Siamo in presenza di una metodologia pervasa di spiritualità (intesa come esperienza cristiana) e di una spiritualità ricca di sensibilità pedagogica finalizzata ad educare le giovani «a discernere il disegno di Dio sulla loro vita e ad assumerlo come una missione».[125]

Le FMA sono consapevoli che i Fondatori dell'Istituto sono "maestri di spiritualità giovanile"[126] e che quindi hanno trasmesso ai loro figli e alle loro figlie un progetto di spiritualità centrato su Gesù Cristo, Figlio di Dio e Figlio dell'uomo, Salvatore del mondo. Il continuo confronto con questo progetto abilita le educatrici e coloro che devono essere educati a vivere da credenti, con gioia, nella semplicità del quotidiano e a camminare insieme verso la santità intesa come meta educativa.

Anche in contesti segnati dalla presenza di diverse religioni, il "sistema preventivo" si realizza come impegno di amare la vita e di pro-

[123] COLOMBO A., *Educazione all'amore come coeducazione*, in AA.VV., *Educare all'amore. Atti della XVI Settimana di Spiritualità per la Famiglia Salesiana*, Roma, Ed. SDB 1993, 125-126.

[124] Cf la sintesi contenuta nelle Costituzioni delle FMA: «Caratteristica della nostra vocazione nella Chiesa è il Sistema Preventivo, nostra specifica spiritualità e metodo di azione pastorale. È un'esperienza di carità apostolica che ha come sorgente il Cuore stesso di Cristo e come modello la sollecitudine materna di Maria» (*Costituzioni*, art. 7).

[125] *Ivi* art. 72.

[126] Cf DICASTERI PER LA PASTORALE GIOVANILE FMA - SDB, *Spiritualità Giovanile Salesiana. Un dono dello Spirito alla Famiglia Salesiana per la vita e la speranza di tutti*, Roma, Tipografia S.G.S. 1996, 16. Il concetto è ripreso negli Atti del Capitolo Generale XX delle FMA (cf *"A te le affido"* 42).

muoverla dovunque, di contemplarla nel suo mistero, di condividerla con amore gratuito e solidale, contribuendo così all'umanizzazione della cultura. In questo modo il "sistema preventivo" preserva educatori ed educatrici da dicotomie e frammentazioni, dualismi e spiritualismi, e aiuta a vivere la "grazia di unità".[127] Secondo questa felice espressione coniata da don Egidio Viganò, non vi è esperienza umana che non sia luogo di incontro con Dio e non vi è autentico incontro con Dio, in Cristo, nella chiesa, che non sia esperienza umanizzante.

L'attualità della pedagogia preventiva salesiana sta appunto nel fatto che è basata su una «pedagogia realista della santità» che non delude le aspirazioni profonde dei giovani e insieme li porta gradualmente a sperimentare che solo nella vita di grazia, cioè nell'amicizia con Cristo e nel dono ai fratelli, si attuano in pieno gli ideali più autentici.[128]

4.5. *L'impronta mariana dello stile educativo*

Nell'esperienza spirituale delle FMA e nella letteratura che vi si riferisce si trova una concorde constatazione: la presenza di Maria è "parte integrante" del carisma dell'Istituto.[129] Si parla anzi di "identità mariana", di "cultura mariana" e di "pedagogia mariana".[130] Con la sua stessa denominazione l'Istituto esprime questa realtà, in quanto assume la Vergine Maria come esplicito punto di riferimento della propria spiritualità e della missione educativa, anzi come "forma di vita".

La fondazione dell'Istituto si colloca storicamente nel periodo in cui a Torino, per opera di don Bosco, era in atto la costruzione della chiesa di Maria Ausiliatrice, il grande tempio dalla profetica iscrizione: *Haec est domus mea, inde gloria mea*.[131] Erano gli anni della piena maturità di don

[127] Cf VIGANÒ E., *L'unità di vita nella vocazione salesiana*, in CAVAGLIÀ - DEL CORE, *Un progetto di vita* 219-232.

[128] Cf GIOVANNI PAOLO II, *Lettera Iuvenum Patris* 16.

[129] Cf COLLI C., *Patto della nostra alleanza con Dio*, Roma, Istituto FMA 1984, 431.

[130] Cf la pubblicazione curata dalla Pontificia Facoltà di Scienze dell'Educazione "Auxilium" che intende offrire un qualificato apporto allo studio e all'approfondimento della dimensione mariana dell'Istituto delle FMA: MANELLO M.P. (ed.), *Madre ed educatrice. Contributi sull'identità mariana dell'Istituto delle Figlie di Maria Ausiliatrice* = Il Prisma 8, Roma, LAS 1988.

[131] LEMOYNE G.B., *Memorie Biografiche di Don Giovanni Bosco* II, San Benigno Canavese, Scuola Tipografica e Libreria Salesiana 1901, 344.

Bosco come educatore e fondatore, anni in cui egli era sempre più attivamente coinvolto nei problemi spesso drammatici della chiesa e della nuova realtà italiana, nella quale egli cercava di inserirsi con il suo contributo educativo. Per lui operare per la salvezza dei giovani significava onorare Maria, *magnum in Ecclesia Praesidium*, Ausiliatrice del popolo cristiano.[132]

Colei che si prende a cuore le sorti dell'umanità ha una sollecitudine particolare per i giovani e accompagna con il suo materno aiuto i loro educatori. Don Bosco è fermamente convinto che per occuparsi efficacemente della missione educativa occorre mettersi alla scuola di Maria, madre di Cristo e della chiesa. È lei che insegna con quale sapiente e paziente amore occorre lavorare con i giovani.[133]

C'è realmente, anche se è difficile da elaborare con categorie scientifiche, un influsso mariano sulla pedagogia di don Bosco[134] e un ministero di materno aiuto di Maria che ispira l'esperienza educativa delle FMA. Quando il santo educatore concepì la fondazione di un Istituto religioso femminile condensò in mirabile sintesi la dimensione femminile e mariana dell'opera educativa. Le FMA avrebbero dovuto operare per l'educazione della donna ispirandosi a Maria, nella consapevolezza di dover essere «monumento vivo di riconoscenza» a Lei, che associa le sue figlie alla sua stessa missione materna.[135]

Lungo la storia dell'Istituto questa fondamentale dimensione mariana permane costante pur con mutate prospettive. Si passa da un'assunzione gioiosa e quasi spontanea della filialità mariana della FMA ad un'assunzione, più teologicamente fondata, di un'identità mariana che porta

[132] Cf BOSCO G., *Maraviglie della Madre di Dio invocata sotto il titolo di Maria Ausiliatrice*, Torino, Tip. dell'Oratorio di S. Francesco di Sales 1868, in ID., *Opere inedite* XX, Roma, LAS 1977, 197-198.

[133] La voce del misterioso personaggio del sogno, fatto durante la fanciullezza, lo accompagnerà per tutta la vita: «Io ti darò la Maestra, sotto alla cui disciplina puoi diventare sapiente, e senza cui ogni sapienza diviene stoltezza» (BOSCO G., *Memorie dell'Oratorio di S. Francesco di Sales dal 1815 al 1855. Introduzione, note e testo critico a cura di Antonio Da Silva Ferreira* = Fonti. Serie prima 4, Roma, LAS 1991, 36).

[134] Cf ROSSI CASSOTTANA O., *L'influenza materna sulla pedagogia di don Bosco*, in MIDALI M. (ed.), *Don Bosco nella storia. Atti del 1° Congresso Internazionale di studi su Don Bosco. UPS (16-20 gennaio 1989)* = Studi storici 10, Roma, LAS 1990, 517-526.

[135] Cf KO M., *«Monumento vivo di riconoscenza» a Maria e come Maria*, in MANELLO, *Madre ed educatrice* 75-109.

con sé delle precise responsabilità educative.

Nei testi giuridici dell'Istituto la categoria dell'esemplarità cede gradatamente il posto a quella della "presenza".[136] Non solo si afferma che Maria è attivamente presente nella vita dei Fondatori e nell'evoluzione storica dell'Istituto, ma nella stessa identità della FMA vi è questa caratterizzazione mariana, cioè la religiosa educatrice è chiamata a prolungare nel tempo e nelle varie culture la missione materna di Maria per divenire come Lei e con Lei "ausiliatrice" soprattutto delle giovani.[137]

Le FMA sono consapevoli non solo di essere aiutate da Maria, ma sono certe di celebrare nella loro vita la presenza di Maria, presenza insostituibile in ogni azione che si propone di salvare l'uomo configurandolo progressivamente a Cristo.[138]

Da una prospettiva accentuatamente devozionale si passa ad una prospettiva teologico-pedagogica che tocca l'identità della FMA e il suo essere "risposta di salvezza" alle attese profonde delle giovani. Il nome stesso delle FMA «rinvia ad una figura di donna che osò investire tutto il suo essere in un'iniziativa inedita che ha sconvolto il corso della storia. La donna che magnifica il Signore per le grandi cose operate in lei è, nella fede dei credenti in Cristo, l'aiuto umano e femminile all'attuazione del disegno divino di salvezza».[139]

In questi ultimi anni l'Istituto cerca di approfondire in modo nuovo la "spiritualità gioiosa del Magnificat",[140] guardando a Maria, la donna disponibile all'opera trasformatrice di Dio e solidale con la storia del suo popolo.[141] Si interpreta perciò la spiritualità educativa dell'Istituto tenendo presenti alcune istanze dell'attuale riflessione teologica quasi un itinerario da percorrere che va «dall'icona del Pastore alla spiritualità del Magnificat».[142]

[136] Cf CAVAGLIÀ P., *La presenza di Maria tra normativa giuridica ed esperienza spirituale*, in *ivi* 39-73.

[137] Cf *Costituzioni e Regolamenti*, Roma, Istituto FMA 1982, art. 4. 44.

[138] Cf POLLANO G., *Maria l'aiuto*, Leumann (To), Elle Di Ci 1978, 16-17; MARCHI M., *Il ruolo di Maria nell'azione educativa dell'Istituto delle Figlie di Maria Ausiliatrice*, in MANELLO, *Madre ed educatrice* 59-183.

[139] COLOMBO, *L'emergere* 15.

[140] Cf *Costituzioni* art. 4.

[141] Cf FARINA M., *Donne al canto del Magnificat*, in *Rivista di Scienze dell'Educazione* 34 (1996) 3, 411; ID., *Nuova evangelizzazione: vie profetiche femminili*, in ROSANNA-CHIAIA, *Le donne* 84-85.

[142] FARINA M., *Dall'icona del Pastore alla spiritualità del Magnificat. Linee di una spiritualità educativa*, in CAVAGLIÀ P. - DEL CORE P. (ed.), *Un progetto di vita*

Negli ultimi due Capitoli generali dell'Istituto delle FMA questa prospettiva è stata ribadita e assunta con nuova consapevolezza, in piena sintonia con il rinnovamento promosso dal Concilio Vaticano II e con le prospettive della mariologia attuale. Per l'auspicata rivitalizzazione delle comunità si parla di una formazione e di una conseguente maturazione «nello *spirito del Magnificat* in cui è espresso mirabilmente l'amore preferenziale di Maria per i poveri».[143]

Il cantico, come nota Marcella Farina, «può essere preso come un paradigma per considerare la vita unificata secondo il Vangelo, nello svuotamento e superamento delle false dialettiche e delle false contrapposizioni».[144]

Maria viene sempre più vista nel contesto del suo popolo, come anzi colei che sta dentro la storia con amore e sapienza; è dunque ideale di solidarietà senza frontiere.[145]

A questa scuola le FMA riscoprono il contributo originale che esse possono dare al mondo, in reciprocità con l'uomo e con la Famiglia Salesiana, per l'avvento di una nuova cultura della vita, della solidarietà e della corresponsabilità.

per l'educazione della donna. Contributi sull'identità educativa delle Figlie di Maria Ausiliatrice = Orizzonti 2, Roma, LAS 1994, 79-108.

[143] *Atti del Capitolo Generale XIX*, Roma, Istituto FMA 1991, 54.

[144] FARINA, *Nuova evangelizzazione* 84.

[145] Cf FARINA, *Dall'icona* 104-107.

Conclusione

La ricca tradizione educativa dell'Istituto delle FMA scaturisce da un confronto continuo, fedele e critico con l'esperienza pedagogica dei Fondatori e con le mutate situazioni socio-culturali.

Riconosciamo tuttavia che tale tradizione non raggiunge un'elaborazione sistematica, né è espressa in schemi precisi e rigorosi. I grandi orientamenti dati da don Bosco e da suor Maria Domenica Mazzarello trovano senso e attuazione nell'esperienza concreta e variegata delle FMA educatrici e nella ricca trama di relazioni che esse intessono nelle loro comunità, veri laboratori pedagogici dove si preparano le nuove generazioni.

Il "sistema preventivo", come pedagogia narrata con la vita, sgorga dal cuore e dalla creatività intelligente e paziente della FMA, in quanto donna consacrata a Dio nell'educazione dei giovani. La sua missione è espressione limpida di questa sua identità e porta l'impronta di una spiritualità gioiosa e di uno stile familiare, affettivamente intenso e coinvolgente.

È soprattutto il paradigma della reciprocità e dell'amorevolezza in stile materno che caratterizza il metodo educativo delle FMA. Esse lo vivono nella circolarità dei rapporti comunitari e nell'interazione con altre istituzioni nel territorio e nella chiesa, in fedeltà alle istanze del mondo giovanile e con un'attenzione sempre più evidente per le situazioni di emarginazione.

Si parla oggi di "riscrivere" al femminile il "sistema preventivo". Più correttamente dovremmo parlare di riscriverlo e di attuarlo in reciprocità, fondandolo su parametri antropologici rinnovati, che orientano a valorizzare la reciprocità uomo/donna, educatori/educatrici, religiosi/laici e a riscoprire la persona nella sua dimensione ontologica di appello alla comunione e alla relazionalità con il cosmo, con gli altri, con Dio.

Far rivivere nell'attuale svolta epocale il "sistema preventivo" richiede un continuo discernimento per misurarsi con il dinamismo della vita e l'inedito delle situazioni e per non perdere la genuinità di un carisma di cui si intravedono sempre più le valenze profetiche ed universali. Si tratta di coniugare continuità e discontinuità, fedeltà e creatività, tradizione e innovazione, memoria e profezia.

Restano aperti numerosi cammini di ricerca e di approfondimento per dare più attualità al "sistema preventivo": la coeducazione, la formazione socio-politica di giovani e di educatori, l'educazione al senso critico,

l'attuazione del "sistema preventivo" in contesti multi religiosi, ecc. C'è da augurarsi che in tali percorsi si armonizzino sempre più gli approcci interdisciplinari e interculturali nell'apporto delle varie competenze e risorse maschili e femminili, in modo da giungere ad approfondire ed estendere – come si espresse Giovanni Paolo II nella sua visita all'"Auxilium" – gli orizzonti dell'influsso educativo di don Bosco nello spazio e nel tempo.[146]

[146] GIOVANNI PAOLO II, *Proseguite con impegno la vostra missione educativa tra i giovani ed esprimete, in linguaggio universitario, il carisma di Don Bosco,* in *L'Osservatore Romano* 31-1-1992.

LE NUOVE FRONTIERE DELLA PREVENTIVITÀ EDUCATIVA: *ESPERIENZE*

Famiglia
SPREAFICO Mario e GIACOMETTI Nella

Chiesa
LEITE CINTRA Maria do Rosário

Volontariato
D'ALÒ Simona

Tempo libero
PARENZAN FAVARETTO Alessandra

Emarginazione
MAGNANI Geltrude

SENZA FRONTIERE È L'AMORE DI DIO

Mario SPREAFICO e Nella GIACOMETTI*

Siamo Nella e Mario, sposati da 35 anni, con quattro figli, due generi e cinque nipoti. Siamo chiamati a dare la nostra esperienza di vita, parlandovi della nostra storia nell'ambito delle "nuove frontiere della preventività educativa": problema impegnativo che, tuttavia, ci è sembrato poter riassumere, in un certo modo, nel titolo "senza frontiere è l'amore di Dio".

Proprio questo è l'essenziale della nostra storia, unica come tutte le storie umane, ma nello stesso tempo così simile a tante storie in cui la presenza dell'Eterno Padre è una costante di Amore.

Ci siamo sposati quando non avevamo compiuto ancora 24 anni, ma sentivamo indubbiamente la vocazione per la famiglia, e una famiglia numerosa: anche a quei tempi esistevano problemi, anche se meno gravi, di lavoro, così scegliemmo di andare all'estero, dapprima in Medio Oriente (nostra figlia maggiore è nata a Damasco), poi in Africa (la nostra seconda figlia avrebbe dovuto nascere in Liberia, ma nacque in Italia solo

* Mario Spreafico e Nella Giacometti sono marito e moglie. Ambedue sono di nazionalità italiana.

Mario Spreafico, laureato in Economia e Commercio presso l'Università Bocconi di Milano, esercita la professione di Dottore Commercialista.

È Presidente e segretario di numerose Associazioni e Cooperative sociali.

Dal 1983 è membro interno del Movimento dei Focolari nel quale attualmente si occupa specificamente – nella zona della Lombardia – di Economia di Comunicazione.

Nella Giacometti è diplomata in ragioneria e in inglese.

Ha seguito il marito in Medio Oriente ed in Africa, ove ha costituito e gestito un piccolo asilo.

Rientrata in Italia, è consigliere di cooperative sociali.

Dal 1983 è membro interno del Movimento dei Focolari e collabora a *Umanità Nuova*.

per una questione sanitaria); infine in Italia, dove nacque il terzo figliolo.

Se ripenso a quei primi tempi mi rendo conto che i momenti di crisi, inevitabili a qualsiasi coppia, si superavano perché ci volevamo bene, ma nello stesso tempo sperimentavamo momenti di vuoto, di solitudine, come se stessimo cercando l'uno nell'altro qualcosa che non eravamo capaci di darci.

Siamo costretti a parlarvi della nostra vita e crescita di coppia, perché crediamo sia essenzialmente questa che abbia in qualche modo educato (ammesso di esserci riusciti) i nostri figli.

I genitori vengono chiamati ad essere i primi educatori nella propria famiglia, ma ci domandavamo spesso se non sarebbe stato il caso di organizzare qualche corso di pedagogia applicata, perché sovente sorgevano dubbi, ci si chiedeva come comportarsi, come reagire, come proporci e proporre le nostre idee, i nostri valori. Non si nasce genitori esperti...!

La nostra è stata sempre una famiglia aperta agli altri, direi quasi istintivamente: non era un problema il viavai degli amici dei nostri ragazzi, l'ascoltare i loro problemi, così come eravamo disponibili ad accoglienze provvisorie, magari di sconosciuti. Una volta Simone, ancora bambino, tornò da scuola con un mendicante, incontrato per la strada, e, poiché eravamo nel periodo natalizio, avevamo pensato di invitarlo a pranzo.

Eravamo una famiglia aperta, abbiamo detto, però il nostro *senso religioso* era abbastanza superficiale: somigliavamo piuttosto ai cosiddetti "cristiani della domenica", anzi se ci pareva di non aver tempo, si poteva anche saltare la Messa; non avevamo insomma né una fede profonda, né solide basi religiose.

Appena adolescenti le nostre due ragazze, la seconda frequentava ancora la scuola media, vollero partecipare ad un ritiro pasquale a Taizé, nella comunità di Roger Schultz. Prendemmo la decisione di andare con loro quasi casualmente, non tanto per un nostro bisogno spirituale, quanto per poter seguire le figlie, capire meglio cosa le attirasse là, vedere cosa vi succedeva: sentivamo voci di promiscuità..., chissà, forse droga... Ci trovammo invece immersi in un'esperienza spirituale fortissima, gustammo i momenti di preghiera che si esprimeva in canti brevi in latino, alternati a lunghi momenti di silenzio.

Simone, che allora era piccolo e vivacissimo, non fiatava! In quel silenzio vibrava la presenza di Dio.

Sentimmo riemergere fortemente, in entrambi, un antico desiderio, per anni lasciato in disparte, come dimenticato in qualche angolo del nostro cuore.

Fu così che, al ritorno da Taizè, dopo averne parlato in famiglia, iniziammo le pratiche previste per l'adozione di un bimbo, confortati dall'entusiasmo dei figli. Non sapevamo a cosa saremmo andati incontro, ma, in fondo in fondo, forse ci sentivamo generosi, come gratificati dall'aver saputo prendere questa decisione.

Ma Dio *non si lascia vincere in generosità*; Lui sapeva certo che avevamo bisogno di qualcosa di più, di quella molla interiore che avrebbe davvero potuto cambiare la nostra vita.

L'incontro con il Movimento dei Focolari significò per noi la *scoperta di Dio Amore*.

Dio ci ama immensamente: la prima frase che illuminò di luce nuova ogni cosa, ogni circostanza. Dio ci ama così come siamo, senza toglierci la libertà, dandoci il tempo di corrispondergli, e come ama me, così ama mio marito, i miei figli, tutti, ciascuno personalmente; perché su ciascuno c'è il suo disegno, unico, irripetibile.

Comprendendo che *l'amore di Dio passa attraverso l'amore al prossimo*, ci trovammo a guardare l'altro con occhi nuovi. In ogni altro c'era Gesù. Vedere Gesù nell'altro significava riconoscere in ciascuno la sua dignità di figlio di Dio, per questo anche il *perdono* poteva essere più facile. Nei momenti di buio, di incomprensione o di egoismo, perché questi momenti si ripresentano onde metterci alla prova, come per qualsiasi altra coppia, capiamo che l'importante è *ricominciare sempre*, voltare pagina. *L'unità non è mai scontata*, va sempre costruita, è un patto di misericordia fra noi. Credo sia stato questo il fondamento per costruire il nostro *noi*, prima come coppia e poi come famiglia.

Nel Movimento incontrammo famiglie, (le *Famiglie nuove*), genitori che avevano messo Dio al primo posto nella scala dei valori, e che cercavano di vivere il Vangelo in famiglia, tra loro, con i figli, non con le parole, ma con i fatti: *il nuovo ideale di vita* ci prendeva a poco a poco.

Mentre succedeva questa rivoluzione dentro di noi, di lì a pochi mesi, ad un anno circa dall'incontro con il Movimento, mi capitò di poter seguire mio marito in un viaggio di lavoro. Credo che non dimenticherò mai quell'alba infuocata che, al ritorno da questo viaggio, contemplavo dall'aereo: guardavo incantata, con dentro una grande gratitudine per tutta quella bellezza e *gli chiedevo di poterGli dire "grazie"* in qualche modo. Si può dire che il telefono squillò quasi subito, appena rientrati in casa: era l'assistente sociale, che ci fissava un appuntamento presso il Tribunale dei minori. Così Nicola, bimbo di 20 mesi, affetto da sindrome di Down, abbandonato alla nascita, entrava nella nostra vita.

La proposta di adozione di questo bimbo che – come ci disse l'assistente sociale non doveva ritenersi vincolante –, naturalmente ci lasciò senza parole. Sorpresa, paura, ma nello stesso tempo sentivamo che era lui il bimbo tanto atteso: era come un vero parto, un parto doloroso. Non sapevamo che cosa avrebbe significato tutto questo, quale impatto avrebbe avuto sulla vita dell'intera famiglia. Ne parlammo a casa, ed i figli non esitarono: Nicola aveva bussato alla nostra porta, non si poteva lasciarlo fuori.

Ora capiamo come mai avevamo aspettato tanto prima di realizzare il nostro progetto di adozione che si concretizzò quando ormai eravamo intorno ai quarant'anni: il *disegno di Dio* era che voleva donarci Nicola, proprio lui, non un altro bimbo, e lui dovevamo accogliere.

Sentivamo che il senso stesso della nostra adozione era cambiato. Non si trattava più di un gesto generoso, ma semplicemente del *nostro 'sì'* alla Sua Chiamata, alla Sua Volontà, il nostro primo abbandonarci nelle Sue mani, dirGli che anche noi volevamo provare ad amare di quell'amore gratuito... In quel nostro "Sì" Mario ed io abbiamo vissuto uno dei momenti di maggiore *unità*, perché l'unità non si fa soltanto stando insieme, ma *facendo la Sua Volontà*.

Abbiamo visto come Dio corrisponde al nostro desiderio di bene, di amore, e che quando Gli chiediamo di poterLo amare di più, sempre ci pone accanto qualcuno da amare, o ci fa scoprire che qualcuno vuole essere amato maggiormente, e che l'Amore di Dio *tanto più cresce quanto più ami il prossimo*, a cominciare dal prossimo più prossimo, dalla tua famiglia.

Abbiamo sperimentato, e tuttora sperimentiamo, con Nicola, che quello che abbiamo potuto fare è nulla a confronto di quello che abbiamo ricevuto: l'amore che attraverso di lui è entrato in famiglia è difficilmente esprimibile. Tutti noi, chi più chi meno, abbiamo dovuto scrollarci di dosso egoismi o comodità cui eravamo magari abituati e questa coeducazione, questo nostro reciproco educarci non finisce, continua ancora adesso. Alle obiezioni che spesso ci sentiamo fare: "Cosa farete? Cosa succederà quando non ci sarete più?" rispondiamo che non possiamo smarrirci, sicuri che c'è un *disegno* su ciascuno di noi, un *Padre* cui tutto affidare.

Il tempo passa e, circa due anni dopo l'arrivo di Nicola, Nadah ci chiese di poter iniziare l'Università a Bologna. Valutando i pro e i contro, con non poco sforzo da parte nostra, decidemmo di darle fiducia, di lasciarla partire. Avevamo sempre cercato di presentarci uniti ai nostri figli nelle diverse circostanze della vita di famiglia. Desideravamo l'unità non

solo tra noi genitori, ma tra tutti i membri di questa cellula di umanità ove tutti gli amori umani sono presenti, da quello coniugale a quello filiale, fraterno, materno, paterno: ma non è sempre stato facile amare le cose che amano i giovani, condividere con loro i momenti di dubbio ed anche di sconforto. Amare con quella carità che tutto soffre, spera, crede, come dice S. Paolo, che è benigna, paziente... ci sembrava di un'altezza irraggiungibile. Stiamo naturalmente parlando della tensione che ci animava, perché la fase applicativa spesso si scontrava, e si scontra, con la pochezza del nostro cuore.

Neppure è stato facile riconoscere e rispettare la personalità, la unicità dei nostri figlioli, il che si legava sia all'aiuto per usare la propria libertà, sia alla necessità di sapere sempre che *Uno è il Padre, uno solo il Maestro*, che noi genitori eravamo solo strumenti. Qualche volta poi sembrava che il Padre stesse pensando ad altro e ci trovavamo alle prese con problemi che sembravano più grossi di noi. Con il senno di poi, non possiamo non riconoscere che tutte le volte che ci sembrava essere stati "abbandonati" era perché stava per accadere qualche cosa di straordinario, che ci faceva ancor più sentire amati, accolti, abbracciati.

Infine, è stato un po' questo *abbandonarsi a Lui* che ci ha guidati anche nei momenti difficili. Naturalmente non eravamo, né tantomeno siamo, genitori perfetti: anche noi abbiamo fatto i nostri errori, anche involontari, come quando non si riusciva a chiedere scusa. Capita anche ai genitori, non solo ai figli, di dover chiedere scusa...

Ma torniamo a nostra figlia che partiva per Bologna. Credo che ogni genitore si prefiguri il giorno della laurea; senonché dopo un anno di università, Nadah, tornata a casa una domenica, ci comunicò, consegnandoci orologi, catenina, braccialettini, che aveva deciso di percorrere un'altra strada, una strada più di povertà, di condivisione, lasciando l'università ed andando a lavorare in una comunità agricola.

Conservare l'unità ed il rispetto della individualità dell'altro, in questo caso, non è stato certamente facile: personalmente vedevo i miei sogni svanire, ma nello stesso tempo mi rendevo conto che erano i miei sogni ad infrangersi e che, ancora una volta, dovevamo confidare in Lui.

C'è sempre piaciuto quel paragone famoso dell'arco che lancia lontano le frecce: i genitori sono l'arco e le frecce i figli. Sapevamo insomma che *i figli non son nostri.*

È indubbiamente più facile raccontarlo ora, che viverlo giorno per giorno: non sapevamo esattamente dove nostra figlia sarebbe andata, ma siamo stati sempre con lei, anche quando risultava difficile capire, e,

quindi, condividere. Quando poi ci comunicò che aspettava un bimbo (Nella era un po' più preparata, avendo quell'intuito proprio di mamma...), che con il padre avevano deciso di sposarsi davanti a Dio, ma senza alcuna "formalità", uscendo dai nostri "schemi mentali" – così dicevano – non ci rimase altro che esprimere il nostro diverso pensiero, ma essendo pronti ancora a condividere le loro ansie, le loro speranze, le loro incertezze, senza rotture, senza porte chiuse.

Sono momenti in cui, penso, un genitore non sa più cosa pensare, cosa fare, si domanda dove ha sbagliato, gli sembra di ricevere solo ingratitudine. L'aver scelto poi l'amore reciproco sembra aver portato solo guai; sono difficili i rapporti anche con i parenti, qualcuno non può naturalmente fare a meno di criticare: "Ecco il risultato della vostra educazione...". Intanto, non fraintenderanno gli altri figli il nostro atteggiamento?

Scaviamo dentro di noi

Farsi uno coi figli non è permissivismo, non è rassegnazione... è *essere l'altro.* Forse era ora di vedere se davvero amavamo di quell'amore gratuito, che non si aspetta niente in cambio, un po' in piccolo, con le dovute proporzioni. Forse pensavamo all'amore di Maria, che sta in silenzio... Forse solo ora ci accostavamo, con una nuova consapevolezza, al mistero infinito di *Gesù crocifisso e abbandonato sulla Croce*.

Con il nostro buio, la nostra sospensione, la lacerazione profonda, ci sembrava di accostarci a quel Divino "*perché*" che riassume tutti i dolori, tutto il negativo che è anche il male, la disunità, il peccato... Provammo ad accogliere questo dolore dentro ed a bruciarlo, uscendo dalla ferita amando ancora di più nostra figlia ed il suo compagno. Di là deve passare solo l'amore, ed ecco la grande alchimia del dolore trasformato in amore.

"Il dolore amato". Due parole che ci avevano sempre affascinato, ma di cui non avevamo ancora capito a fondo il significato. Ecco cosa voleva dire *"uscire dal dolore, buttandoti fuori ed amare".* Subito, senza perdere tempo, senza ripiegarti su te stessa, ricominciando sempre, se hai rotto l'unità, amando il primo che vedi, facendo quello che hai da fare in quel momento. C'è una frase in una canzone che sempre mi aiuta, ancora adesso, "Vivendo per amore il tuo volere, momento per momento, si arriva a tutta l'umanità...".

Passano gli anni: dopo la prima bimba, nasce un secondo nipotino. Sono anni duri per la famigliola e la salute di nostra figlia comincia a ri-

sentirne. Momenti difficili anche per noi. Anni di sospensione, di interrogativi. Unico punto fermo, non rompere mai con loro. Ma ecco la prima gioia, che ci ridona speranza: il Battesimo dei nipotini di 3 e 1 anno, una domenica di Pasqua.

Intanto anche la seconda nostra figlia, che frequentava con ottimo successo la facoltà di storia, conobbe un giovane tedesco evangelico e decise di sposarsi; ne parlò alla sorella e decisero di celebrare assieme le nozze, nel paesino del Lazio ove Nadah e la sua famiglia si erano sistemati gestendo una piccola azienda agricola, biologica. Alla cerimonia, molto toccante, con la presenza dei parenti venuti dalla Germania, di quelli venuti dalla Lombardia e di amici venuti un po' da tanti luoghi, Lucia e Gioele, i due nipotini, fungevano da paggi di onore!

Ora Maja ha un bellissimo bimbo, mentre i figli di Nadah sono divenuti quattro.

La vita continua intensamente, e le vicende dei nostri figli, compresa quella di Simone che ora è studente universitario e sta attraversando un momento particolarmente delicato, non ci lasciano certamente cadere nella noia.

Maja vive la sua vita di giovane sposa in Germania, a Bonn, affrontando piccole e grandi difficoltà per usi, tradizioni, mentalità diverse, anche lei col marito faticosamente alla ricerca di quella unità così difficile da costruire se non poggia su quell'Uno che solo può donare l'unità, la pace nel cuore, il senso della vita, il Dio che gli sposi hanno voluto Garante, a consacrare il loro matrimonio. Dopo anni di sospensione, ha ripreso gli studi, ed ora è arrivata alla tesi di laurea.

Nadah, quattro bimbi, il bilancio della piccola azienda biologica sempre in crisi, problemi di ogni tipo, anche se il loro stile di vita ha sicuramente inciso sull'ambiente circostante. Hanno praticato l'accoglienza sempre, anche a costo di sacrifici; la Provvidenza li ha sempre soccorsi nei momenti più duri. Presso di loro ha vissuto, per più di due anni, un ragazzo che si drogava. Da loro una ragazza anoressica è guarita, come pure un'altra che si copriva di piaghe per una misteriosa allergia. Non potremo dimenticare un fatto di alcuni anni fa, quando la famigliola si vide arrivare a casa una busta anonima con una cifra in contanti, giusto nel momento in cui ne aveva più bisogno: nel biglietto era scritto molto semplicemente che loro, là, *erano un segno d'amore.* Ora è allo studio un progetto di casa famiglia, che accolga bimbi in difficoltà.

E noi? Quanto ascoltare, cercando di fare il vuoto dentro, per non interrompere, perché alla fine è Gesù in mezzo a noi che ci amiamo, a ri-

spondere. Perché Lui ha detto: *"Dove due o più sono uniti nel mio nome, Io sono in mezzo a loro".* Credere che, quando ci amiamo, è Lui che prega, che opera, che fa quello che noi non sappiamo fare. Credere alla potenza di *Gesù in mezzo a noi*, a questa grazia che bisogna anche cercare di meritare e che spesso richiede di rinnegare se stessi, le proprie idee, i propri desideri. Abbiamo dovuto imparare a condividere senza lasciarci travolgere, affidando tutto a Lui nella preghiera, con fiducia. Credere che tutto è dono d'amore di Dio, che tutto volge al bene, anche le situazioni più difficili e incomprensibili.

E Nicola? Nicola ha ora 17 anni. Frequenta un corso di tipo professionale, prende i mezzi pubblici da solo, va in bicicletta, nuota, va a cavallo; il cavallo è la sua passione; iniziato come terapia è ora il premio serale quando d'estate lavora da Nadah ed è di grande aiuto al marito Giorgio.

Quest'anno ha fatto da solo una scelta che a noi sembra importante, anzi, due: ha rinunciato al tanto atteso saggio a cavallo di fine anno, perché cadeva nello stesso giorno della sua Professione di fede (tra l'altro ora si sente molto importante perché non è più semplice chierichetto, ma è diventato ministrante).

La seconda scelta sorprendente è che ha rinunciato a venire in montagna con noi in agosto per poter aiutare più a lungo Nadah e Giorgio. Questo suo amore per i lavori della fattoria ci ha fatto pensare di trasferirci, appena sarà possibile, laggiù, in quel paesino del Lazio. Per questo comprammo anni fa un terreno quasi attiguo a quello della figlia, ed i lavori del casale da ristrutturare vanno avanti piano piano.

Sentiamo che il progetto su di noi non è ancora finito. Abbiamo l'impressione che vi sia una grande corrente di amore che sta circolando, un torrente di cui, ancora, noi stessi non ci sappiamo, forse, capacitare. Un torrente che va al di fuori della nostra famiglia, o di quelle che, con noi, condividono il cammino spirituale e delle quali ci sentiamo corpo. Se è questo che, con l'aiuto di Dio, avremo saputo lasciare in eredità ai nostri figli, forse avremo assolto alla nostra funzione di educatori: forse, ce lo auguriamo, saremo stati pur modesti testimoni di quell'Amore di Dio che è senza frontiere.

L'EDUCAZIONE IN UN NUOVO MODO DI ESSERE CHIESA

Maria do Rosário LEITE CINTRA*

Introduzione

La rivelazione del Signore agli uomini attraverso Gesù, suo Figlio, ha caratteristiche proprie che possono essere analizzate da vari punti di vista. In questa conversazione desidero puntare sull'aspetto della "comunità".

1. Essere Chiesa, o meglio essere "Chiesa" secondo Gesù Cristo

Nel tempo di Gesù tutti aspettavano il Regno. L'attività di Gesù consiste nell'annuncio e nella rivelazione dell'avvento del Regno di Dio: «Andate a dire a Giovanni ciò che avete visto e udito» (*Mt* 11,4). Giovanni Battista doveva comprendere che il Regno era venuto attraverso quello che Gesù *faceva*, attraverso il suo *modo* di vivere. Alcuni uomini si radunano attorno a Lui e vedono e sentono come vive, qual è la sua attività. Molte volte le persone si presentano e chiedono di seguirlo. Altre volte è proprio Gesù che chiama. La chiamata è gratuita e, a chi l'accoglie, chiede un impegno di vita esigente. Le istanze nel Regno che Gesù ha cominciato ad annunciare vanno soprattutto nella linea di un nuovo modo di *vi-*

* Figlia di Maria Ausiliatrice, di nazionalità brasiliana.

Licenziata in Pedagogia presso la Facoltà di Lins (Brasile); ha conseguito altri titoli accademici e seguito diversi corsi di specializzazione nell'ambito educativo e in quello religioso.

È membro del Coordinamento Nazionale della Pastorale del minore e Presidente del Consiglio di Amministrazione dell'Istituto per lo Sviluppo integrale dell'infanzia e dell'adolescenza

Ha pubblicato numerosi saggi e articoli riguardanti i minori.

vere insieme, di fare comunità, di pensare agli altri.

1.1. *La piccola comunità (delle e dei discepoli) dentro la comunità più ampia*

In mezzo a questo gruppo, a questa comunità più ampia, si forma una comunità più piccola, un nucleo di dodici. La chiamata è come l'inizio di una nuova storia, è ricominciare la vita. Gesù stesso vive con loro e così la chiamata si approfondisce e progredisce nel processo di conversione personale.

1.2. *La comunità modello: incarnazione dell'esperienza di Gesù presso il Padre con lo Spirito, nella comunità Trinitaria*

L'esperienza che Gesù è venuto a *rivelare* agli uomini è un'esperienza di *comunità* insieme al Padre con lo Spirito; una comunità perfetta di amore e di comunicazione piena di rispetto e mutua accoglienza. Una comunità aperta che trabocca e si espande fuori di sé nella creazione del mondo, nella redenzione degli uomini, nella santificazione perenne. Comunità è il volto di Dio trasformato in "buona notizia" per il popolo. Gesù voleva che i suoi discepoli vivessero questa esperienza tra di loro lungo i secoli, fino alla fine dei tempi, fino all'eternità: «Che tutti siano una cosa sola. Come Tu, Padre, sei in Me ed Io in Te, siano anch'essi in noi una cosa sola, perché il mondo creda che tu mi hai mandato» (*Gv* 17, 20-21). Tutta la preghiera sacerdotale è rivelazione del mistero della Trinità. Si potrebbe dire con Leonardo Boff, parlando della Trinità: "all'inizio sta la Comunione".

1.3. *Il posto della donna nella comunità di Gesù. La resistenza all'esclusione, già presente in alcune figure di donne dell'Antico Testamento*

Riguardo alla donna, Gesù ebbe un atteggiamento innovatore. Rompendo con pregiudizi culturali e pratiche discriminanti, accoglie le donne anche nel suo gruppo dei discepoli. Ed esse partecipano attivamente. «Lo accompagnano e lo assistono con i loro beni» (*Lc* 8,1ss). La resistenza fu grande perché il prototipo della persona buona era presentata come adulto, ricco e uomo. Per questo, i poveri, le donne e i bambini erano esclusi

da ogni situazione di prestigio. Alcune donne dell'Antico Testamento annunciarono la liberazione. Ruth, Giuditta, Ester avevano già dato segni profetici di una nuova maniera di vivere, più d'accordo con il cuore di Dio. Gesù è venuto ad inaugurare questo stile di vita.

1.4. *Il sistema educativo dell'Antico Testamento centrato nella preoccupazione di trasmettere l'esperienza di vita alle nuove generazioni. La posizione di Gesù su questo tema*

Il sistema educativo della Bibbia consisteva nella trasmissione alle nuove generazioni dell'esperienza di vita. Un'esperienza comunicata in modo tutto peculiare che, come dice Carlos Mesters, comporta i seguenti aspetti:

• c'era un rispetto per la vita di tutti, frutto della fede in Jahvè, il Dio della vita;

• gli adulti avevano una coscienza molto forte della loro responsabilità riguardo alle nuove generazioni;

• le nuove generazioni erano accolte e integrate in maniera armonica;

• l'impegno di trasmettere ai giovani l'esperienza accumulata donava a costoro la capacità necessaria affinché potessero andare incontro alla vita con sicurezza;

• c'era tutta un'organizzazione comunitaria per la trasmissione di detta esperienza.

Secondo Mesters, nostro maestro in questo momento, al tempo di Gesù le cose non erano più così. Il sistema politico aveva indebolito il clan e ciò si era ripercosso negativamente sulla protezione dei più poveri e sull'accoglienza dei bambini e delle nuove generazioni.

Gesù insiste sulla ricostruzione della comunità, sul dare accoglienza ai poveri, ai più piccoli, soprattutto ai bambini (*Mc* 9,37). Il popolo aspettava infatti un Messia che avrebbe ricostruito la famiglia, il clan, la comunità.

1.5. *I primi cristiani e la risurrezione delle comunità cristiane secondo Cristo Gesù*

Negli *Atti degli Apostoli* leggiamo: «Erano assidui nell'ascoltare l'insegnamento degli apostoli e nell'unione fraterna, nella frazione del pane e nelle preghiere. Tutti quelli che erano diventati credenti stavano insieme e

tenevano ogni cosa in comune; chi aveva proprietà e sostanze le vendeva e ne faceva parte a tutti, secondo il bisogno di ciascuno. Ogni giorno tutti insieme frequentavano il tempio e spezzavano il pane a casa, prendendo i pasti con letizia e semplicità di cuore, lodando Dio e godendo la simpatia di tutto il popolo. Intanto il Signore ogni giorno aggiungeva alla comunità quelli che erano salvati» (*At* 2,42.44-48).

«La moltitudine di coloro che erano venuti alla fede aveva un cuore solo e un'anima sola e nessuno diceva sua proprietà quello che gli apparteneva, ma ogni cosa era fra loro comune. Con grande forza gli apostoli rendevano testimonianza della risurrezione del Signore Gesù e tutti godevano di grande simpatia. Nessuno infatti tra loro era bisognoso, perché quanti possedevano campi o case li vendevano portando l'importo di ciò che era stato venduto e lo deponevano ai piedi degli apostoli; e poi veniva distribuito a ciascuno secondo il bisogno» (*At* 4,32-35).

Come si vede, i primi cristiani hanno cercato di vivere tra di loro quello che gli apostoli avevano vissuto con Gesù e che cercavano di rivelare e testimoniare: la proposta di una "Chiesa" così come desiderata dal Maestro.

2. La Comunità Ecclesiale di Base (CEB) per imparare questo "modo di essere Chiesa"

Le CEB vogliono riprodurre, in una certa maniera, la pratica pastorale della chiesa primitiva; desiderano essere l'espressione attualizzata delle prime comunità cristiane. Possiamo dire come i Vescovi a Puebla: «La Comunità ecclesiale di base, come *comunità*, integra famiglie, adulti e giovani in un'intima relazione interpersonale nella fede; come realtà *ecclesiale* è una comunità di fede, speranza e carità; celebra la parola di Dio e si nutre dell'Eucaristia; realizza la parola di Dio nella vita e rende presente ed operante la missione ecclesiale così come la comunione visibile con i legittimi pastori. È di *base*, perché costituita da pochi membri, in forma permanente e a guisa di cellula della grande comunità» (*Doc.* n. 641).

2.1. *La motivazione iniziale e lo svolgimento del processo*

Possiamo dire con David Regan che il Vaticano II è tra le fonti d'ispirazione delle CEB. Il ruolo dello Spirito Santo, l'importanza della Comunità, della Bibbia, dei laici nelle trasformazioni sociali unito allo spirito delle Beatitudini del Vangelo, tutta questa ricchezza ha avuto un effetto vigoroso nel far sorgere le nuove forme di vita ecclesiale, tra le quali le CEB.

Gli studi storici non sono ancora in grado di definire con precisione la data del loro inizio, soprattutto perché le CEB non sono una realtà omogenea. Ci sono infatti date diverse a seconda dei vari tipi di Comunità di cui si vuol parlare. Così ad esempio alcuni considerano gli inizi nel Brasile alla fine del decennio degli anni '50 quando D. Eugenio Salles, oggi Cardinale di Rio de Janeiro, chiese alle suore di Gesù Crocifisso di prendersi cura di alcune parrocchie senza sacerdote a Natal, nel Nordest del Paese. Così hanno fatto anche altri Vescovi. La prima finalità era soltanto quella di mantenere la pratica dei sacramenti e la conduzione delle liturgie domenicali e festive. Intanto, all'inizio del 1960 e successivamente nel 1964, la nazione entrò in un periodo difficile caratterizzato dalla dittatura. I religiosi, e soprattutto i laici presenti nelle Comunità, assunsero con grande vitalità la loro responsabilità pastorale nei nuovi ministeri. A poco a poco si andò configurando «un nuovo modo di essere Chiesa» che, consacrato nelle Conferenze dei Vescovi a Medellín e a Puebla, acquistò una forza e un vigore che si consolidò negli incontri interecclesiali delle CEB. Pressappoco lo stesso ritmo seguirono le comunità di altri paesi dell'America, oggi si può dire di tutto il mondo, soprattutto del "terzo mondo", perché le CEB si sono prevalentemente moltiplicate fra i più poveri tra i discepoli di Gesù.

2.2. *I principi*

La spiritualità comunitaria della CEB fa rivivere in modo continuo l'esperienza di Gesù come amico, come coordinatore della prima comunità ecclesiale. Come primo evangelizzatore, Gesù invita e associa alla sua missione gli amici, che sceglie prima di essere scelto da loro.

Si potrebbe dire che nelle CEB ci sono come tre aree, tre spazi, tre dimensioni unite tra loro in modo articolato: l'area della fede (il livello religioso), l'area delle realtà temporali (il livello socio-politico), l'area dell'umano (il livello psicologico).

L'area dell'umano (il livello psicologico) implica relazioni di fraternità e amicizia, solidarietà e aiuto reciproco. È lo spazio dello sviluppo della personalità e della partecipazione piena.

L'area della fede (il livello religioso) implica la riflessione sulla Parola di Dio: questa riflessione richiede uno studio che va affrontato con una lettura che coinvolga la vita del popolo e della comunità; chiede di vivere il Mistero dell'amore di Cristo, celebrare la fede e la speranza a fondamento dell'impegno profetico.

L'area delle realtà temporali (il livello socio-politico): le CEB sono inserite nel mondo; quindi ogni membro vive intensamente i problemi della comunità locale in un atteggiamento di disponibilità e servizio; denuncia l'ingiustizia e lavora per la costruzione di un mondo nuovo.

Le CEB devono curare molto la formazione, altrimenti perdono l'identità. In questo senso si potrebbe dire con Frei Beto, un frate domenicano del Brasile molto competente e conosciuto in tutto il mondo per i suoi scritti, che le CEB sono come un triangolo le cui tre punte necessitano di un equilibrio costante: la dimensione biblica, la dimensione politica e la dimensione mistica, per cui ci vuole uno sforzo continuo di formazione in esse. Questa chiesa che nasce dalla base crea come una ecclesiogenesi, cioè un continuo fiorire di servizi all'interno di essa. Sorgono nuovi ministeri e si moltiplica la ricchezza spirituale che viene condivisa negli incontri interecclesiali, dove i Vescovi che accompagnano maggiormente il processo nelle loro diocesi, i teologi e i vari studiosi si mettono ad ascoltare il frutto del lavoro che viene condotto con il metodo elaborato dall'Azione Cattolica, cioè: vedere - giudicare - agire.

Vedere la realtà, confrontarla con la Parola di Dio e i documenti della chiesa, per poi decidere un'azione concordata. Dio infatti parla attraverso il popolo, come afferma Gesù: «Io ti rendo lode, Padre, Signore del cielo e della terra, che hai nascosto queste cose ai dotti e ai sapienti e le hai rivelate ai piccoli. Sì, Padre, perché così ti è piaciuto» (*Lc* 10,21). Le CEB sono come il simbolo, la memoria e la profezia di un nuovo modo di essere chiesa.

2.3. *La presenza della donna*

La presenza della donna nella CEB può essere vista da vari aspetti.

• Possiamo considerare la CEB come uno spazio di liberazione della donna in quanto persona e cittadina, nello spirito autentico del Vangelo e

dell'atteggiamento di Gesù, come abbiamo già detto. Si potrebbero raccontare storie bellissime, testimonianze commoventi di superamento del dominio del maschio e di crescita personale di donne che vivevano sottomesse, chiuse nelle proprie case, oppresse, emarginate.

• Possiamo considerare la CEB anche come spazio di partecipazione della donna alla crescita degli altri, siano essi membri della comunità, come altre persone non incorporate ad essa e che necessitano di aiuto. Soprattutto si tratta di donne con i loro bambini, che sono state aiutate in modo eroico da membri della CEB. Clubs di madri hanno scoperto che la situazione dei bambini della strada nel proprio villaggio non è loro estranea e richiede la loro responsabilità. «Anche loro sono nostri figli», ho sentito dire dopo una riflessione.

• Dobbiamo riconoscere soprattutto che sono state le donne a far nascere le CEB. Sono state le religiose che, lasciando le case centrali della propria Congregazione, sono andate come missionarie nelle periferie per vivere più vicino ai membri del popolo; sono state le madri di famiglia che, con i propri mezzi, si sono scoperte capaci di sostenere processi di cambiamento e di partecipare attivamente alle rivendicazioni e all'organizzazione del popolo e della Comunità.

2.4. *La preoccupazione per i bambini. Il significato storico della pastorale dei minorenni*

Alcuni principi guidano e sostengono l'opera educativa che le CEBS conducono nei confronti dei minorenni:

• il rispetto per la vita di tutti, frutto della fede nel Dio della vita;

• il coinvolgimento responsabile degli adulti nell'educazione dei loro figli e più in generale delle nuove generazioni;

• l'impegno di trasmettere ai giovani l'esperienza accumulata, sia attraverso la catechesi e la liturgia (celebrazioni molto partecipate), sia attraverso i gruppi dei giovani. Ciò garantisce la continuità, così come dona la capacità necessaria perché i giovani possano andare incontro alla vita con sicurezza;

• l'organizzazione comunitaria che coinvolge nella partecipazione all'impegno educativo e nelle prospettive per il futuro.

La pastorale dei minorenni rende sempre più consapevoli le CEB dell'urgenza di farsi carico in modo speciale delle situazioni di violazione dei diritti, che le nuove generazioni sperimentano negli ambienti di pover-

tà, soprattutto quando le politiche governative sul rispetto della dignità dei più piccoli non rispondono adeguatamente.

Su quest'ultimo aspetto, desidero mettere in evidenza che i membri delle CEB molte volte non si sono sentiti chiamati ad assumere progetti specifici per i bambini e gli adolescenti, sia perché impegnati nel lavoro (le CEB non sono un'istituzione formale, sono gruppi di famiglie che hanno vita propria), sia perché credono che sia piuttosto un compito dello Stato. È stata la pastorale dei minorenni, che è oggi una delle dimensioni della pastorale sociale della chiesa in Brasile, che alla fine degli anni '70 ha cominciato a proporre iniziative per gli adolescenti in difficoltà con la legge. Da questo progetto è scaturita poi una programmazione che, in dialogo con le CEB, con le parrocchie, le diocesi, con l'appoggio di molte Congregazioni religiose, e soprattutto con il sostegno della Conferenza Episcopale, contiene una proposta pedagogico-sociale per tutte le situazioni dei bambini e degli adolescenti di famiglie povere ed emarginate.

3. L'educazione in chiave di preventività educativa in questo nuovo modo di essere Chiesa

3.1. *Centri educativi comunitari*

• *La preventività educativa in questo nuovo modo di essere Chiesa*

In molte delle nostre nazioni, la scuola non è a tempo pieno e perciò non occupa tutta la giornata del ragazzo e dell'adolescente. Se si offre accoglienza nel tempo in cui i bambini, e soprattutto gli adolescenti, non sono a scuola si impedisce, allora, con un vero *lavoro preventivo*, che i ragazzi e le ragazze vadano per la strada.

Quest'accoglienza viene fatta negli *oratori quotidiani* in cui si è attenti ai bisogni dei ragazzi e anche a quelli delle loro famiglie. Si tratta di un autentico lavoro pedagogico vissuto dalla chiesa dentro la CEB o accanto ad una parrocchia o a una casa religiosa.

• *Le donne e i religiosi in questo spazio educativo/politico*

Tanto nel modo di accogliere i bambini che si è sviluppato dentro le CEB, come nelle altre forme, sono state soprattutto le donne, più sensibili in ragione della maternità, e le religiose, chiamate dal carisma dei loro Fondatori, che hanno aiutato le CEB a guardare con particolare attenzione ai bambini e agli adolescenti.

Nello stesso tempo molte religiose si sono impegnate a collaborare

nella pastorale dei bambini, facendo una vera "scuola di madri", accanto alle donne che aspettano un bambino e alle donne che allattano.

A tutto questo lavoro sottostà una pedagogia pratica, che necessiterà in futuro di essere letta e approfondita. Bisogna conoscerla, studiarla in profondità e restituirla in forme adatte a coloro che operano nel territorio.

Da qui l'urgenza che quanto si è sperimentato torni alla pratica dopo uno studio scientifico opportuno. Questo interscambio arricchisce lo studio ed è benefico per l'educatore.

• *Le difficoltà del processo*

È sempre difficile lavorare con gli emarginati, ma soprattutto con i bambini, perché dipendono totalmente dall'adulto o dai poteri dello Stato..., che in molti casi è assente. È difficile lavorare con bambini che hanno sofferto tante esperienze negative fin dai primi anni. Ci vuole una *formazione,* una preparazione adeguata.

Crediamo che la preparazione delle persone, suore, sacerdoti o laici che si dispongono a lavorare con i più poveri, debba essere non solo uguale, ma più accurata di quella delle educatrici che si dedicano alle persone più favorite. Per questo bisogna sistematizzare il lavoro pedagogico/sociale dell'educazione non formale, così come è stato sistematizzato, e va sempre più perfezionandosi, il sistema pedagogico di don Bosco.

Abbiamo fatto alcune piccole e buone esperienze nel preparare corsi intensivi di pedagogia per donne che lavorano con gli "impoveriti" nelle periferie. Queste esperienze sono risultate efficaci, con grande soddisfazione di tutti, educatori e alunni. Sr. Olga de Sá, brasiliana, che ha partecipato all'organizzazione di questo Convegno di Collevalenza, ha pure fatto questa esperienza e potrà portare la sua testimonianza su un lavoro che apre una porta sulla speranza per molti. Abbiamo trovato in Colombia un'Istituzione universitaria tenuta dai Francescani Terziari Cappuccini totalmente dedita alla preparazione di educatori ed educatrici che lavorano con gli adolescenti in difficoltà con la legge e abbiamo goduto dei buoni risultati ottenuti con il frequentarla. È importante investire nella formazione ed è altrettanto importante avvalersi anche dell'esperienza di persone che realizzano un lavoro preventivo con i poveri, con le comunità emarginate. Per questo camminiamo nell'una e nell'altra direzione.

Come ho detto, lavorare con i bambini significa anche pensare al pane, al vestito, al materiale didattico, ecc., cioè al problema del *mantenimento*. Chi ci può aiutare? Dove trovare solidarietà? Facciamo anche oggi un appello perché chi può ci venga incontro.

3.2. *Il progetto politico della pastorale dei minorenni oggi*

L'équipe incaricata della pastorale dei minorenni in Brasile ha preparato e avviato un grande progetto, che è stato chiamato "*progetto politico*", perché intende farsi carico della totalità degli interessi dei bambini. Il progetto è stato lanciato in alcuni paesi dell'America Latina che partecipano al BICE, in prospettiva dell'anno duemila. Con il "progetto politico" si vogliono raggiungere gradatamente alcuni obiettivi: abitazione per tutte le famiglie, alimentazione, scuola, tempo libero, cultura, preparazione al lavoro per tutti i ragazzi e le ragazze dei paesi più "impoveriti". Che cosa fa l'ONU al riguardo? E dove stanno le organizzazioni di solidarietà? Abbiamo bisogno, come pensano le CEB, di far sì che i Governi assumano la loro grande parte di responsabilità in questo progetto. Anche ciascuno di noi ha però la propria responsabilità non possiamo stare a guardare, dobbiamo collaborare. Ciascuno deve fare la sua parte.

3.3. *Una proposta: una rete a servizio della vita degli impoveriti*

C'è un'esigenza di fondo che non dobbiamo disattendere: si tratta del coraggio di andare alla radice dei problemi.

Abbiamo bisogno di riflettere, alla luce di criteri o principi, sui vari tipi di lavoro pedagogico/sociale che facciamo. Anzi, questo studio sarebbe utile anche per le organizzazioni che aiutano il terzo mondo con il finanziamento. Da qui l'esigenza di essere competenti in pedagogia, di conoscere la situazione e la realtà degli impoveriti per poter dire come procedere per ottenere dei risultati educativi e sociali validi.

Auspico che la Facoltà "Auxilium" collabori con noi per fare delle ricerche sulle esperienze che si stanno realizzando, in modo che si possano individuare difficoltà e risorse. Se una Facoltà studia a fondo i problemi, non sarà difficile far arrivare ad una città del terzo mondo delle indicazioni su come lavorare con le ragazze madri, con le ragazze della strada...; non sarà difficile interscambiare proposte, problemi, risorse.

Il mio auspicio si spinge però "oltre". Penso che il volontariato debba essere in tutte le nazioni lo sbocco naturale di tutto il lavoro della pastorale giovanile e di quella vocazionale. Il volontariato nell'Istituto delle Figlie di Maria Ausiliatrice (Vides, Madre Selva, Auxilium, Dma News...) deve unirsi a tutta la Famiglia Salesiana per farsi carico dei problemi dei

minori e delle donne, per aiutare ad accogliere la vita, a sostenere le famiglie, a garantire la trasmissione della cultura all'interno o accanto alle CEB che esistono già dappertutto. Credo che dopo l'incontro di questi giorni, *l'"Auxilium" non potrà essere più lo stesso*. Avrà la grande e bella responsabilità di fare da ponte tra quelli che lavorano direttamente nel campo pedagogico/sociale con gli emarginati e quelli che stanno nei Centri di studio, nelle Università, così come nelle Scuole, soprattutto quelle di secondo grado.

Mi auguro che noi, partecipanti a questo Convegno, membri della Famiglia Salesiana, possiamo contribuire affinché sorga una rete a servizio della vita degli impoveriti. Una rete senza burocrazia, che nasca su fondamenti scientifici, che si serva dei mezzi più moderni per mettere in collegamento quelli che possono e vogliono dare con quelli che necessitano e desiderano ricevere. Va fondata la Banca della Solidarietà, con lo spirito del Vangelo, delle Comunità di Gesù, a servizio della vita, per aiutare la chiesa a vivere la preventività in un'autentica azione pedagogica benedetta da don Bosco, da madre Mazzarello, che prepari le donne del terzo millennio, insieme a tutti i membri delle comunità, ad assumere la vocazione di vivere una profonda comunione che cerca, come in un'utopia, di ripetere nel tempo il mistero gioioso della Trinità. Così sia!

LA PREVENTIVITÀ EDUCATIVA ATTRAVERSO IL VOLONTARIATO

Simona D'ALÒ*

L'obiettivo del mio intervento non è quello di trattare del volontariato in generale, come fenomeno diffuso nella nostra società, ma è piuttosto quello di illustrare brevemente l'identità del volontariato salesiano ed in particolare l'identità del V.I.D.E.S. (Volontariato Internazionale Donne Educazione Sviluppo).

Una delle caratteristiche più importanti del volontariato salesiano è quella di essere un volontariato di tipo educativo. Esso ha come intento fondamentale di aiutare i volontari stessi a completare il loro processo verso la maturità integrale. Altra sua caratteristica è quella di essere un volontariato giovanile, una proposta di impegno fatta ai giovani, elaborata e portata avanti insieme a loro.

L'azione di volontariato si situa proprio tra queste due variabili, cioè tra i giovani e la loro educazione. Esso aiuta il giovane ad assolvere alcuni dei più importanti compiti evolutivi come la definizione della propria identità, il poter riflettere sulla propria realtà personale e sulla propria autenticità, il poter sperimentarsi attraverso l'azione stessa di volontariato.

Ecco dunque che il discorso torna alla dimensione della preventività; il volontariato offre un orizzonte al giovane, una concreta opportunità di spendere le sue energie, di comunicare le sue idee, di mettere a frutto le

* Laica, di nazionalità italiana.

Ha conseguito il diploma magistrale ad indirizzo psico-socio-pedagogico presso l'Istituto "Maria Ausiliatrice" di Milano.

È laureanda all'Università Cattolica del Sacro Cuore (Milano) nel corso di laurea in Scienze dell'Educazione.

È iscritta all'Associazione di volontariato V.I.D.E.S. (Volontariato Internazionale Donna Educazione Sviluppo) dal 1993. Ha fatto esperienze di volontariato in Honduras (1993), Amazzonia (1994), Polonia (1995), Vietnam (1996).

sue capacità prima che tutto ciò vada disperso. In questo modo si aiuta il giovane ad avere un'immagine più reale del mondo, a fare scelte coraggiose ed altruiste, ad armonizzare gli ideali con realizzazioni possibili, a scavalcare l'individualismo per far posto all'incontro, alla condivisione, alla collaborazione, a consolidare la propria identità umana e cristiana.

Sono questi i principali motivi che hanno spinto le Figlie di Maria Ausiliatrice a creare le condizioni e gli spazi necessari affinché i giovani possano vivere esperienze di volontariato. Dieci anni fa, dunque, nasce l'associazione V.I.D.E.S. che nell'aprile del 1991, ottiene il riconoscimento di idoneità come "Organizzazione non governativa" dal Ministero degli Affari Esteri.

Le principali attività dell'associazione sono:

• interventi sul territorio a favore della prevenzione del disagio giovanile, del sostegno e recupero di giovani in difficoltà;

• campi di formazione al volontariato a livello europeo della durata di quindici giorni, che uniscono alla formazione l'attività di animazione del territorio in tutte le sue componenti;

• progetti di cooperazione allo sviluppo che privilegiano interventi per:

– bambini/e della strada attraverso l'accoglienza, il recupero scolastico e sociale, l'orientamento e la preparazione professionale,

– giovani donne, attraverso una preparazione professionale e un orientamento alla gestione di cooperative di reddito,

– donne, attraverso progetti generatori di reddito e programmi nutrizionali;

• programmi di emergenza;

• scambi interculturali con paesi dell'Europa dell'Est.

Una delle preoccupazioni prioritarie resta comunque la formazione dei volontari. Ci troviamo infatti di fronte ad un volontariato che, a partire dal proprio essere esperienza di servizio, tende a manifestarsi come forza di cambiamento mirando alla promozione della persona dell'altro. A mano a mano che tale consapevolezza si fa strada, matura anche un approccio che fa perno sulle idee di "competenza" e di "professionalità" legate ad una ipotesi di formazione permanente del volontario, che avviene attraverso momenti specifici, uniti alla riflessione sulla propria azione e sulla maturazione delle motivazioni all'impegno. A queste si aggiunge la necessità di acquisire conoscenze e capacità utili all'esercizio della propria attività.

Ciò che il V.I.D.E.S. si propone di fare, attraverso i suoi membri che partono per un'esperienza di volontariato internazionale, è di affiancarli

ad un progetto già esistente sul posto, che è stato studiato dalle Figlie di Maria Ausiliatrice delle comunità locali e che da loro viene realizzato.

La mia esperienza come volontaria V.I.D.E.S. nasce da una convinzione che vorrei esprimere attraverso una mia interpretazione di un passo della Bibbia. In un brano di *Qoelet* si legge: «Per ogni cosa c'è il suo momento, il suo tempo per ogni faccenda sotto il cielo»; a questa affermazione segue una serie di azioni che parlano del «giusto tempo». Io ho voluto aggiungere una frase che credo possa riassumere la mia motivazione al volontariato: *c'è un tempo per ricevere e uno per dare*.

Ad un certo momento mi sono accorta che avevo trascorso la mia vita ricevendo, innanzitutto dai miei genitori, poi dai miei insegnanti, dai miei educatori, dagli amici e così ho sentito il bisogno di ricambiare. E questo voler "dare " si è piano piano allargato fino al punto in cui è uscito dalla mia casa, dal mio quartiere e ha trovato spazio in luoghi distanti e diversi da quelli ai quali ero abituata. In questo modo ho avuto l'occasione unica di condividere brevi periodi della mia vita in realtà dove il tempo e lo spazio sono percepiti e vissuti in modo differente dal nostro, dove le usanze e i costumi sono inusuali, dove la povertà e l'abbandono sono elementi del vivere quotidiano.

Portando con me lo spirito del V.I.D.E.S. ho cercato di mettermi in ascolto di chi mi stava accanto per capirne i desideri, le aspirazioni, le paure. Non ho realizzato grandi progetti o sanato situazioni, ho solo percorso una parte di cammino con persone che, come me, credono che nel confronto si possa crescere e si possa trovare ricchezza.

UNA COMUNITÀ... UN PROGETTO

Alessandra PARENZAN FAVARETTO*

Quanto vorrei comunicarvi è semplicemente esperienza di vita vissuta con i giovani nel mio tempo libero e nel loro tempo dedicato allo sport, in 15 anni di volontariato nelle Polisportive Giovanili Salesiane.

Lo sport è luogo privilegiato per avvicinare i giovani, perché risponde ad un preciso interesse dei ragazzi. Il gioco è un momento importante nella vita di un bambino, di un ragazzo, sotto qualsiasi cielo, in qualsiasi latitudine. Il diritto del gioco è, dovrebbe essere, uno dei diritti fondamentali del fanciullo.

Anche don Bosco portò i ragazzi in cortile con un pallone. Un pallone, spesso, in situazioni di disagio, povertà, difficoltà è stato mezzo per entrare in rapporto, iniziare un colloquio. Mi vengono in mente alcune Figlie di Maria Ausiliatrice polacche o slovene, le quali mi dissero che, in mezzo alle grandi difficoltà sociali e politiche nelle quali vivevano, agli ostacoli che incontravano, riuscivano a contattare i giovani mettendosi a giocare al pallone con loro nelle piazze; poi durante il gioco qualche parola..., l'amicizia e il progetto di Dio iniziava a far breccia.

Lo sport è luogo di prevenzione educativa, perché luogo dove si trovano i giovani e dove la vita cresce.

Lo sport, di per sé, porta dei valori, che possiamo considerare "umani" e che come tali aiutano ad "umanizzare" la cultura dei giovani stessi. Nell'esperienza maturata in tanti anni di palestra, i valori che ho riscontrato

* Laica, di nazionalità italiana.

Si è laureata in Scienze Naturali all'Università di Padova e attualmente insegna nella Scuola Media di primo grado.

È allenatrice e istruttrice di mini-basket. È inoltre istruttrice nei Campi Scuola Regionali "Polisportive Giovanili Salesiane" e Consigliera regionale delle "Polisportive Giovanili Salesiane".

maggiormente presenti, con pregnanza educativa e preventiva, sono stati:

• l'*impegno*, in un tempo dove per i ragazzi è sempre più difficile assumersi degli impegni e portarli avanti per un tempo prolungato;

• la *collaborazione*, perché da soli, soprattutto nei giochi di squadra, non si può ottenere nulla;

• la *condivisione* dei momenti difficili e dei momenti di gioia;

• l'imparare a *seguire delle regole* che vengono sì imposte, ma sono anche facilmente accettate, perché riconosciute necessarie per raggiungere uno scopo;

• l'imparare a *conoscere i propri limiti* e soprattutto le *proprie potenzialità* e i *propri pregi* per pervenire ad un'*autostima*.

I giovani *trovano nello sport quella gratificazione*, che è una spinta importante per poter poi affrontare anche ambiti dove si imbattono in difficoltà. Lo sport è il luogo dove la vita cresce ed è importante lo *stile* in cui si opera, in modo tale che *fare sport* diventi palestra di vita e di crescita globale della persona.

Spesso, nell'ambiente dove ho operato, la richiesta di sport, da parte dei ragazzi, si è rivelata solo una domanda di "tecnica sportiva", ma per me, per noi che crediamo nello sport come luogo educativo, ciò non può essere esaustivo. Più che dare *risposte tecniche* volevo dare *risposte di vita*, ma per darle era necessario che dai ragazzi scaturissero domande di vita, domande latenti in ognuno di loro, ma che non trovano la via e le parole per essere esplicitate. Perché ciò si realizzasse era necessario creare dei presupposti e operare con un certo stile, che ho sempre ritrovato nelle Polisportive Giovanili Salesiane.

Nella palestra, come nell'oratorio, ciò che è importante è *l'ambiente:* l'ambiente non è fatto di mura, ma di *persone*. Sono le persone che creano "ambiente" e quando più persone lavorano insieme diventa fondamentale la *qualità delle relazioni* che si instaurano; rapporti interpersonali vivi e sinceri tra gli adulti contribuiscono a creare un *clima di accoglienza* e uno *stile di lavoro* che aiutano i ragazzi a sentirsi sempre ben accolti.

In palestra, quando si è operato questo cambiamento di "ambiente", quando nei corridoi c'è sempre qualche adulto disponibile, pronto a dar parola o ad ascoltare il giovane, in poco tempo si crea un "via vai" di ragazzi, che vengono anche fuori dagli orari di allenamento perché sanno che c'è sempre qualcuno pronto ad accoglierli.

Educare, comunque, non può essere opera del singolo, ma è di tutto l'ambiente educativo, o meglio della *comunità educante* che si viene via via costituendo man mano che si condividono delle scelte e ci si pongono

degli obiettivi comuni.

È nato così un *progetto* della comunità educante con lo scopo di far crescere nei giovani la voglia di vita vera, di una vita piena di senso, una vita che possa cogliere anche il "mistero" della vita stessa che ci supera ogni momento. La nostra *progettualità* doveva essere in grado comunque di *coinvolgere* in prima persona *i giovani,* di farli sentire *protagonisti* della loro crescita, delle loro scelte e parte integrante e importante della comunità educante.

Per lavorare con i ragazzi abbiamo scelto il *gruppo* – che è scelta irrinunciabile –, il gruppo come luogo educativo, come luogo di condivisione e di crescita. Sempre, in tutti questi anni di lavoro con i giovani, ho constatato che all'interno del gruppo il ragazzo si sente più forte, riesce a superare le paure, accoglie gli altri, si confronta, e così impara a conoscere se stesso e a percepirsi nel contesto in cui vive. Il gruppo non deve diventare però "paravento" dietro al quale nascondersi per non prendere mai una posizione, per non assumersi responsabilità in prima persona e fare delle scelte; esso può e deve aiutare il ragazzo a ricercare le modalità per superare problemi e renderlo capace di farsi delle idee personali e sostenerle.

Per essere educatrice ho dovuto diventare una *grande comunicatrice,* non solo a parole, ma con il mio *modo di stare e di essere.* Si trasmette ciò che si ha dentro, l'ottimismo, il desiderio di vita, di relazione, la disponibilità, la "gioia di vivere", che è coinvolgente. Un rapporto cordiale, una comunicazione diretta e personale può spesso gettare le basi per una proficua azione educativa.

Nei gruppi con i quali ho lavorato in collaborazione con altri allenatori/trici, suore e dirigenti, più che lunghe conferenze, giornate di riflessione, si sono rivelate importanti per la relazione educativa poche proposte "mirate" che hanno suscitato l'adesione e l'interesse dei giovani e hanno fatto sì che le domande non espresse divenissero dapprima esplicite e poi fatte "crescere" fino a diventare domande di senso, domande di vita.

Per un gruppo sportivo, come per qualsiasi altro gruppo, avere un progetto, costruirsi un progetto è importante, perché si parte da un confronto di idee per giungere al raggiungimento di obiettivi comuni. Nella nostra palestra, il progetto sportivo si è articolato in varie modalità d'intervento parallele che andavano completandosi l'una con l'altra. Esso è:

• *progetto di educazione* che, partendo dai valori tipici dello sport, li analizza, li valuta, li cala, oltre che nel campo di gioco, anche nella vita

quotidiana; valori quali la lealtà (verso i compagni, gli avversari, se stessi), l'impegno, la collaborazione, la condivisione, l'imparare a seguire delle regole, la conoscenza dei propri limiti e capacità, l'autostima, l'accettazione della sconfitta, ecc.;

• *progetto per la crescita globale* della persona che vuole portare fino ad una domanda religiosa del senso della vita;

• *progetto di servizio* di giovani verso altri giovani, per coloro che avendo vissuto con noi il modo di concepire la vita e lo sport all'interno della comunità educativa salesiana, vogliono condividerne la missione educativa. Per queste ragazze e ragazzi lavoriamo da anni con itinerari di formazione permanente che mirano a promuovere l'arricchimento e la crescita personale e "abilitano" a interventi educativi con i giovani.

Decidersi per il "volontariato" con i giovani, nello sport, è dipeso per me dal rapporto particolare che si è venuto a creare con persone che facevano parte della comunità educativa, quali allenatrici e animatrici e da una "spinta" interna. La scelta di divenire persona con compiti di responsabilità all'interno dell'ambiente sportivo salesiano ti fa diventare, "volente o nolente", *modello* per le atlete; modello di vita, di valori che vengono trasmessi soprattutto giocando, in momenti emotivamente forti per i ragazzi, come la gara, la festa, la sconfitta, la trasferta. Ed è proprio vivendo con i ragazzi che ho giocato tutta me stessa sia come persona che come donna.

La mia sensibilità di donna, la capacità di mettermi in ascolto, di pazientare, l'attenzione per ogni singola ragazza/o, la costanza, la volontà di superare momenti difficili insieme, la grinta nell'affrontare la vita hanno fatto sì che potessi stabilire un rapporto dialettico e di fiducia con le ragazze.

Il mio propormi nell'ambiente sportivo è un comunicare un "modello di donna": donna serena, piena di gioia di vivere, consapevole della realtà in cui si vive, aperta al prossimo, accogliente, che porta in sé il senso della famiglia e il senso cristiano della vita. Donna che cerca di presentare alle ragazze/i che incontra gli strumenti per leggere "oltre" la vita quotidiana, per non sottostare ai condizionamenti della vita consumistica, ma per potersi liberamente scegliere la vita da vivere.

Donna in relazione con altre "donne più giovani", che sente di trasmettere tutta se stessa in ogni sua sfumatura a coloro che, forse, carpiranno qualche tratto per potersi creare un loro modello personale.

Donna in relazione con gruppi misti, dove il confronto continuo è ricco di stimolo, dove si discute sulla "ragazza che va" ed anche su un pro-

getto di “donna” per il futuro.

Donna animatrice-educatrice con i piccoli e i ragazzi, per trasmettere tutti quei valori che passano vivendo insieme, che rimangono in loro come seme da coltivare, da far crescere parallelamente alla loro vita. Anche se è solo un seme è importante che ci sia perché già da piccoli i bambini sanno essere “grandi” nelle cose che, con naturalezza, vivono nella quotidianità. E i piccoli, i ragazzi di oggi saranno gli adulti di domani in un mondo, si spera, più a misura di persona umana.

SOLITUDINE, SMARRIMENTO, FUGA NEL PANORAMA "DROGA". Una sfida educativa per il nostro tempo

Geltrude MAGNANI*

Come contributo a questo Convegno racconterò la mia esperienza, che da 12 anni vivo a contatto con una delle fasce più clamorose del mondo giovanile: "la tossicodipendenza". Un'esperienza, infatti, si racconta, non si teorizza. Per me, il narrare è un linguaggio e una modalità che prediligo, perché mi fa entrare subito in un clima di relazioni in cui è possibile stabilire un contatto emotivo e totalmente personalizzante. Inizio, pertanto, col raccontare la mia storia.

Una memoria

Ho diviso questo mio breve intervento in tre punti, anche se la mia esperienza di contatto con i tossicodipendenti non è frazionabile in momenti distinti; è, piuttosto, un integrarsi di storia e di storie che, nel loro procedere, si accomunano, sia pure nella diversità di cammini, di formazione e di culture diverse. Ho voluto iniziare con un riferimento alla mia storia personale, perché tocca e si incontra con uno dei momenti più forti della mia vita di religiosa e di educatrice: quello che per me è stato una *vera* "*conversione*". Una conversione che anche oggi rappresenta un invi-

* Religiosa Serva di Maria, di nazionalità italiana.
Diplomata in Scienze Religiose presso lo Studio Teologico Fiorentino.
Insegnante di *Religione* nella Scuola Media e nel Liceo Socio-Psico-Pedagogico dell'Istituto delle Mantellate Serve di Maria di Pistoia.
Dal 1985 è responsabile del Centro di Solidarietà di Pistoia, che si occupa del recupero dei tossicodipendenti e della prevenzione al disagio giovanile, ispirandosi a *Progetto Uomo* fondato da don Mario Picchi.

to e una risposta a *tornare* – come dice don Albanesi – *a sporcarsi le mani, a sudare con gli scarti della società, con gli emarginati* e a riconoscersi in ognuno di loro.

La mia storia, e quindi la mia conversione, cominciò alla fine degli anni '70, quando la mia Superiora Generale mi chiese di occuparmi delle ragazze e dei ragazzi che iniziavano l'esperienza della droga. Ebbe da me un netto rifiuto; non mi sentivo emotivamente attratta, rifiutavo di interessarmi a giovani che volontariamente volevano farsi del male; c'era dentro di me una sorda paura di essere sommersa e soffocata da una realtà che non conoscevo e per la quale non ero preparata.

Più tardi, quando il problema si faceva strada anche nella nostra città, fui provocata da un gruppo di giovani studenti delle medie superiori che frequentavano il nostro Istituto per incontri formativi insieme alle nostre alunne, i quali desideravano aiutare alcuni amici già avviati all'assunzione di droga. Cominciai a interrogarmi accogliendo più serenamente l'invito dei miei superiori; mi affidai all'esperienza da poco iniziata da don Mario Picchi e cominciò la mia conversione.

Fu un passaggio assai sconvolgente: cambiare rotta, metodi educativi, stabilire relazioni con modalità diverse, trovarsi di fronte a situazioni che conoscevo solo da lontano, a contatto con storie umane degradanti, essere costretta al dubbio su me stessa, sui miei schemi culturali, etici, religiosi e ogni giorno sentirsi presi dall'inquietudine del dover pensare, decidere e agire non più con le categorie educative acquisite, ma ricercare nelle molteplici vicende personali e sociali, il modo di ridare fiducia nella vita, dignità all'uomo e speranza dove la disperazione era ormai di casa.

Eppure, questo mondo nuovo, oggi divenuto il mio più caro spazio educativo, ha rappresentato e rappresenta un vero arricchimento umano, culturale e spirituale per la mia persona, come donna, come educatrice e come religiosa, chiamata a *stare ai piedi delle infinite croci* e ad evangelizzare il dolore con la stessa disponibilità della Vergine Maria, comprenderne il significato teologico ed esprimerlo con una partecipazione pienamente umana.

Uno scenario

Il primo approccio con questo mondo nuovo fu quello di comprendere il dramma che si svolgeva intorno a tanti giovani, un dramma che ancora oggi richiede comprensione per il suo evolversi rapido con tonalità e mo-

dalità diverse e conduce all'incontro con vissuti di dolore e di profondi smarrimenti. Per organizzare un discorso sul fenomeno della tossicodipendenza e cogliere la complessità di uno scenario, divenuto ormai spettacolo, non possiamo prescindere dal contesto socio-culturale in cui vive il soggetto che fa uso di sostanze stupefacenti (leggere o pesanti, non importa).

È necessaria un'analisi attenta della storia personale di ognuno, delle relazioni dinamiche e disfunzionali che egli vive in rapporto alla famiglia, all'autorità, ai pari; individuare comportamenti legati al proprio vissuto emotivo, cogliere i significati che determinano scelte trasgressive e talvolta devastanti, nonché recepire la possibilità e la volontà di accogliere proposte di aiuto clinico-educativo che gli vengono offerte.

Alle origini, c'è, però, un malessere comune che non è sempre identificabile con le situazioni di deprivazione materiale e affettiva. Spesso si manifesta semplicemente come vuoto, insoddisfazione della propria vita e come voglia di fuggire dalla realtà. L'uso di sostanze si innesta, di solito, in questo terreno dove ormai la percezione di sé, della propria realtà umana, del sentire e scoprire le cose è come sommerso. Non c'è più il gusto della meraviglia, dello stupore, c'è invece l'immersione in una cultura del nulla, animata costantemente dal movimento di fuga come unica risorsa per sentirsi qualcosa, più che qualcuno. È come vagare e percorrere una strada senza nome e senza meta.

Ho incominciato a scoprire i colori, mi diceva M. qualche mese fa, una ragazzina diciannovenne che aveva come costante richiamo il senso dell'autodistruzione. Un giorno salì sul tetto, forse come richiamo di attenzione, nel tentativo di gettarsi di sotto. Le dissi che non avrei potuto tenerla se avesse continuato con questi tentativi: «Non mandarmi via», mi supplicò. «Ho incominciato a scoprire i colori; ero morta dentro, attanagliata dalla mia solitudine».

Dissi agli operatori che prendessero in mano questa riscoperta fatta da M. Per lei, *riscoprire i colori* significava cominciare a vedere le cose nel loro vero aspetto, godere e stupirsi di un mondo, che da tempo per lei aveva perso i colori.

M. non è un simbolo, è l'espressione di tutti quelli che hanno vissuto, per un tempo più o meno lungo, il grigiore di una vita che non sorride più, a contatto con una solitudine divenuta compagna inseparabile del proprio vivere.

«Nei miei sogni ho trovato la compagnia», scriveva E. in una sua relazione. «Tutto era perfetto, tutto era come andava bene a me e non mi sen-

tivo solo, perché io solo ero la mia compagnia migliore, perché io solo amavo farmi male, distruggermi lentamente».

È una solitudine che il tossicodipendente si costruisce dentro un circuito di conflittualità, fra il senso fallimentare che egli stesso, pur rifiutandolo, percepisce come impotenza nel suo sé e l'ostilità di un mondo adulto e violento che egli rifiuta e a cui si ribella.

Dentro questo circuito egli si ingabbia come in un *meraviglioso castello* dove ama abitare. È, scrive Kafka in una lettera al padre, «come se fosse prigioniero e volesse, non soltanto fuggire, il che forse sarebbe impossibile, ma anche trasformare la sua prigionia in un meraviglioso castello».

Sono allora comprensibili le parole di E. quando dice: «Non mi sentivo solo perché io stesso ero la mia solitudine». La solitudine è indubbiamente la compagna con cui il tossicodipendente convive e da cui non si distacca facilmente, anche durante il tempo della comunità.

Nel nostro lavoro terapeutico-educativo le ragazze, in particolare, rievocano, come momento di grande sofferenza, le immagini e i luoghi che hanno provocato dolore e sgomento e inciso ferite emotive molto forti che spesso sono causa di vere e proprie depressioni.

Uno dei ricordi ricorrenti ed emotivamente rievocati sono le lunghe attese, quando, sedute sulla panchina di un giardino o di un viale, sostano a lungo ad aspettare "il tipo", ossia lo spacciatore, o anche un presunto amico che plachi, in qualche modo, magari con una dose, lo sgomento delle angosciose paure, che nella notte richiamano più fortemente immagini o movimenti di fuga.

«Ero incatenata», mi diceva ancora M. «Dentro di me, tra la mia personalità e il mondo esterno. Passavo le mie notti comunicando solo con me stessa in una disperata immobilità fisica. Uccidevo lentamente ogni forma che avesse in me un'immagine positiva e non ero in grado di imparare niente e non esisteva alcuna strada per imparare a vivere».

Questa immobilità si esprime in un vissuto generalmente depressivo, ma la tossicodipendenza evidenzia e riproduce assai di più incapacità e blocco; non autonomia e non libertà; stasi e chiusura; mancanza di organizzazione del proprio sé e del contesto sociale in cui uno vive. È una sofferenza sottesa all'*incontro-ricerca* di una qualsiasi sostanza alienante che diventa risolutiva, dando un benessere pienamente avulso dalla realtà.

E l'eroina, ma anche le altre droghe sostitutive, come l'alcool, la cocaina, l'extasy, ecc. danno una risposta al dolore sempre nello stesso modo, senza, peraltro, mutarlo nelle sue motivazioni e nelle sue richieste, de-

terminando, ogni volta di più, aumento di sofferenza, grande malessere e un profondo senso di paura. Ciò determina una situazione di blocco e di annullamento del tempo reale, sostituendo ad esso un "tempo ciclico", che riconduce sempre allo stesso punto, al già conosciuto e che potremmo tradurre in un movimento così descritto: «Sto male, mi drogo perché sto male, prendo la droga per stare bene».

Questo perpetuo movimento oscillante e sempre ricorrente conduce alla staticità e alla frammentazione della propria storia, a vivere il presente in una ripetitività senza progetto e senza futuro. Paura, solitudine, fuga, senso di colpa, depressione, voglia di morte, noia, dipendenza, sono i sentimenti che costituiscono il bagaglio di sofferenza di coloro che vivono questa esperienza distruttiva.

È qui che la terapia, l'amorevolezza, la cura attenta e correttamente impostata possono aumentare la capacità di confrontarsi col dolore senza abolirlo, possono aiutare ad assumerlo attivamente, come possibilità di allargare spazi di relazione, orizzonti più luminosi e sperimentare percorsi di un benessere, in cui ognuno può scegliere di stare.

Un cammino insieme

Dicevo all'inizio che la mia storia e la storia degli operatori che collaborano nei nostri centri non può non incrociarsi con ognuna di queste storie e diventare un grande patrimonio di conoscenza e di comunione con un'alterità, in cui è possibile riconoscere i molteplici profili che esprimono così vivamente il volto di Cristo sofferente, e dove è anche possibile percorrere un cammino insieme, vivendo le stesse paure, le medesime fragilità, le inevitabili dipendenze, le stesse fughe di coloro che camminano accanto a noi. Viverle, sì, nel pieno coinvolgimento emotivo, ma anche nella fatica di una elaborazione interiore personale che ci permetta una serena, accorta e matura azione educativa. Non è solo per un approccio terapeutico questo atteggiamento di condivisione, o una strategia dell'approccio stesso, ma è la condizione necessaria per comprendere tutta la verità sull'uomo e l'essenzialità dell'esistenza umana.

È riscoprire, dentro un percorso formativo comune, l'antropologia del dolore, la dimensione di reciprocità nelle relazioni di aiuto e la funzione educativa della sofferenza e della cura: della sofferenza come condizione umana inevitabile; della cura, come atteggiamento di prossimità, secondo le categorie evangeliche. Ed è in questo cammino, che poco alla volta si

colgono vibrazioni di vita, da tempo inespresse, che si "riscoprono i colori" ad ogni stagione del cuore, ogni volta che si torna a percepire dentro di noi un nuovo sentire, un senso di apertura alla bellezza, alla trasparenza e ai valori che formano legami veri e duraturi.

Quando, dopo momenti di fatica e di superamento delle difficoltà, ci incontriamo e ci riconosciamo con i volti luminosi dei nostri ragazzi, scopriamo che essi traducono e rispecchiano quella luce che per noi è resurrezione, speranza, inno alla vita. «La mia paura – confessa ancora M. – è un sentimento che testimonia la mia esistenza». Scoprire che la vita e il senso del proprio esserci nascono anche dai sentimenti di dolore, significa ritrovare la percezione di se stessi e della propria realtà.

Questo faticoso percorso, che ci accomuna nella ricerca e nella scoperta del nostro essere e del nostro sentire, ci ricorda quanto davvero sia importante riumanizzare la cultura, ridare senso umano a tutto ciò che cade sotto la nostra responsabilità di persone e come sia doveroso, per noi educatrici, ridare il gusto di proposte forti e seducenti, che mirino a farci sentire parti vive di una storia da costruire, senza adattamenti alle culture dominanti che attraversano il nostro tempo: la cultura della morte, dello sballo e della insignificanza.

Conclusioni

Questo Convegno che si svolge all'insegna della preventività educativa risponde fortemente alla domanda di come educare a diventare persona, a prendere coscienza della propria originalità e a rendersi protagonisti del proprio processo di crescita, specialmente nella frequente situazione di marginalità in cui oggi vivono tanti nostri giovani.

Capire il problema della tossicodipendenza in un'ottica preventiva non vuol dire cercare di scoprire il perché dell'assunzione di droghe, oppure attivare progetti vari di recupero, anche se necessari. Significa principalmente porsi come obiettivo l'impegno per migliorare le condizioni sociali e psicologiche di insorgenza del fenomeno.

"Progetto uomo", come è denominato il nostro programma, riporta il problema droga ad una dimensione più tangibile e umana, nel senso che esso appare come il sintomo di un malessere che ha radici nelle contraddizioni del nostro quotidiano e nella caduta delle prospettive di realizzazione piena dell'individuo.

Seguendo passo passo il percorso terapeutico-rieducativo dei ragazzi

che hanno fatto uso di sostanze e, guardando a ritroso le loro storie personali, si comprende quanto sia necessaria un'azione preventiva sul *qui – ora* per interpretare la realtà nella sua dinamicità ed evoluzione; un'azione che miri a vivere il tempo in termine di scoperta dei propri profondi bisogni e nella prospettiva di una progettualità, in cui l'adolescente possa muoversi con i ritmi della sua originalità.

Noi ci rendiamo conto quanto sia difficile per un ragazzo, che fa un percorso terapeutico di recupero, ridiscendere nel tempo (abbiamo visto come la droga manipoli il tempo e i tempi, momento per momento), riappropriarsi della sua storia in divenire ed uscire da quella fissità dove era rimasto a lungo e dove è portato ancora a far riemergere le ferite del passato, non tanto come mezzo per operare un movimento di trasformazione e di crescita, quanto come spinta ad una involuzione talvolta irreversibile.

Sempre in riferimento al fenomeno della tossicodipendenza, si capisce quanto sia necessaria un'attività preventiva mirata, in cui si unifichino tutte le agenzie educative: *la famiglia*, primo luogo di crescita e di calore umano dove diventa centrale la comunicazione e il dialogo; *la scuola*, i cui contesti culturali costituiscono un'occasione per arricchire la qualità delle relazioni umane; *la parrocchia, l'oratorio, i gruppi sportivi e ricreativi*, in quanto assumono la fisionomia di luoghi di apprendimento e dove è anche possibile realizzare il forte bisogno di appartenenza e di autorealizzazione.

È necessario quindi attivare una strategia globale per poter coinvolgere la totalità dello scenario problematico dei nostri giovani, ed una strategia unitaria per avere una compattezza di visione e di orientamento dei valori. Credo che si debba partire da questi presupposti per riaffermare il valore dell'esserci l'uno per l'altro, il valore dell'auto-aiuto, della forza morale che ognuno ha in sé e soprattutto il valore della solidarietà. Dentro quest'orizzonte sarà allora possibile, per tutti noi, e per i giovani in particolare, *riscoprire i colori* e riconoscervi i profili e lo splendore della propria umanità.

LE NUOVE FRONTIERE DELLA PREVENTIVITÀ EDUCATIVA: *COMUNICAZIONI*

COLOMBO Fausto

PIAZZONI Marilena

KIM Yong Ne Bonina

SAVAGNONE Giuseppe

LE FORME DELLA COMUNICAZIONE NELLE NUOVE E NELLE VECCHIE TECNOLOGIE

Fausto COLOMBO*

La premessa al mio discorso è un sospetto radicale: quello che l'enfasi attorno alle potenzialità dei *media* sia assolutamente sproporzionata. Ciò che si deve intendere è invece la potenzialità delle forme culturali, veicolate dai *media* come dalla vita. Semmai, resta da mettere a fuoco come noi possiamo valutare queste culture: secondo un'operazione archeologica, per dirla con Foucault? O in base all'osservazione dei consumi e del conflitto fra strategie (delle istituzioni) e tattiche (della "gente"), come suggerisce De Certeau?

La mia ipotesi è che vi siano alcune modalità di trasmissione dell'esperienza che significano chiaramente i processi in corso. È appunto all'analisi di queste modalità che il mio intervento è dedicato.

* Laico, di nazionalità italiana.

Ricercatore confermato presso la Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università Cattolica del Sacro Cuore (Milano).

Affidatario del corso di *Teoria e Tecnica delle Comunicazioni Sociali* presso l'Università Cattolica del Sacro Cuore (Facoltà di Lettere e Filosofia), è anche Direttore dell'Osservatorio sulla Comunicazione.

Ha insegnato *Deontologia Professionale* presso la Scuola di Specializzazione in Comunicazioni Sociali dell'Università Cattolica del Sacro Cuore e *Teoria e Tecnica delle Comunicazioni di Massa* presso lo IULM di Milano (Corso di Laurea in Relazioni Pubbliche).

Ha tenuto conferenze presso diversi Enti e Università straniere, tra cui l'Universidad de Navarra (Pamplona, Spagna), l'Univesidad Menendez Pelayo (Valencia, Spagna), l'Academie Carat (Parigi, Francia).

Attualmente sta ultimando il volume *Storia sociale dei media in Italia.*

È membro del Comitato Scientifico del *Summit Internazionale della Comunicazione*, un'iniziativa con frequenza annuale di Telecom Italia, e Consulente della Rai per la progettazione dei palinsesti educativi.

Non si tratta dunque di guardare alle tecnologie dei *media* in quanto tali, ma di osservare la compatibilità che alcune di esse (sia vecchie che nuove) hanno con le forme culturali con cui meglio collimano. Esemplificherò la mia prospettiva attraverso tre emergenze, che mi sembrano illuminare l'intera vicenda di cui ci occupiamo.

Il primo snodo è costituito dall'invenzione del romanzo moderno. La genesi del romanzo, come hanno dimostrato su diversi piani la riflessione di Girard e quella di Kundera, è un essenziale punto di contatto fra gioco e conoscenza: il romanzo post-cervantesco è uno straordinario apparato di costruzione di una verosimiglianza che si fa universo, una grande, avvolgente sfera narrativa entro la quale il lettore fa un proprio percorso di formazione che, divertendolo, perverte l'uso "serio" del tempo, lo cambia donandogli una nuova consapevolezza. L'autore del romanzo, come l'architetto di un immenso e complesso edificio, immagina il lettore al centro di questo processo di conoscenza, gli indica il cammino, lo sorregge sulla via dell'esperienza. Non è un caso che il romanzo ottocentesco, soprattutto nella sua versione europea occidentale, francamente esposta alla novità dell'industrializzazione, costituisca una vera e propria pedagogia sociale, intesa come strategie di insegnamento del mondo come esso è realmente, nel dinamismo delle sue trasformazioni.

Una logica come questa sostiene anche il cinema cosiddetto "classico", ossia quello più tradizionalmente narrativo, che appunto avvolge in modo "romanzesco" lo spettatore, solleticandone la disponibilità a un'esperienza totalizzante e in fondo pedagogica.

Il secondo snodo su cui vorrei soffermarmi è la messa a punto dell'intrattenimento di massa come laboratorio pavloviano di emozione. Da un punto di vista strettamente cronologico, il processo di messa a punto comincia mentre il romanzo è in piena vita: i protagonisti di questa vicenda sono da un lato i più consapevoli autori, dall'altro gli artigiani della cultura industrializzata. Ma andiamo per ordine. Com'è noto, esiste un ben preciso filone di riflessione metalinguistica (o, se si vuole, metaletteraria) sul romanzo. L'Autore su tutti, probabilmente, è Sterne, che, col suo *Tristram Shandy*, evidenzia e, in un certo senso, sbeffeggia le componenti della narrazione e soprattutto del *climax* drammatico. La funzione di questa metaletteratura è ancora quella romanzesca, giacché il suo scopo è il divertimento del lettore attraverso la costruzione di un "edificio" di esperienza virtuale. Ma la forma della costruzione comincia a mettere a nudo i meccanismi della narrazione, intesi come strumenti di fabbricazione di effetti narrativi.

Sarà, per il resto, la letteratura popolare di massa a utilizzare compiutamente questi meccanismi in modo funzionale, con lo scopo dichiarato di provocare reazioni prevedibili e controllabili nel lettore: si pensi ai generi "a colori" (nero, giallo, rosa) che dal primo Ottocento in poi, hanno trionfato nella produzione rivolta al pubblico più esteso, e che si sono articolati con una precisione sorprendente in una serie di regole codificate e infrangibili. Quando parlo di laboratorio pavloviano intendo appunto rimarcare il tentativo (perfettamente consono alle logiche della società industriale) di governare i risultati del lavoro di messa in scena attraverso un dispositivo ben conosciuto e in fondo "meccanico" di costruzione.

Basta appena un cenno – ritengo – per svelare le connessioni tra questo meccanismo e quello assai più esplicito delle esibizioni che costituiscono l'evoluzione delle sagre e dei mercati. I luoghi dell'intrattenimento, come le fiere e le grandi esposizioni, non fanno altro che costruire un apparato di governo dello sguardo e della visibilità, rispondente alle stesse leggi della narrazione di massa: parcellizzato e ottimizzato, il dispositivo dell'intrattenimento attira in ogni sua parte l'attenzione del visitatore per colpirne la disponibilità a emozionarsi e, in fondo, a giocare. Anzi, la partecipazione ludica, tradotta in consistenza spettatoriale, è la dimensione propria di questi dispositivi, così come della paraletteratura.

Se nella macchina romanzesca la grande architettura era funzionale a un contenuto immaginario, in cui il lettore doveva immergersi per simulare, in una esperienza virtuale, la propria conoscenza del mondo esterno concepito come dinamico e mutevole, nel laboratorio pavloviano delle emozioni, come in un tunnel degli orrori, l'esibizione/nascondimento del trucco finisce per essere l'ossatura stessa dell'esperienza, che come tale perde la sua natura simulatoria, per divenire totalizzante e autosufficiente. Questo laboratorio non è finalizzato al raggiungimento di una conoscenza esterna, bensì soltanto alla costruzione di una competenza specifica, che rende prevedibili persino lo stupore e la meraviglia.

Il dispositivo pavloviano, dunque, crea una frattura fra intrattenimento e conoscenza, proprio perché confina la macchina produttrice di emozioni in un cortile ristretto, in cui si verifica in qualche modo una specializzazione del divertimento che ne fa un gioco. Ma questo gioco è fine a se stesso, esclude l'applicabilità ad altre esperienze, per cui rimane soltanto il linguaggio della scienza, declinata nella divulgazione.

Ed eccoci al terzo snodo: quello che più da vicino ci riguarda, perché il videogioco ne costituisce una componente esemplare. Sto parlando di uno dei prodotti di quella che Maldonado definisce, nel suo recentissimo

volume "Ragione informatica", e che si manifesta – per quanto ci riguarda qui – nel prodotto culturale come scatola di montaggio, come strumentazione per il bricolage intellettuale.

Non credo ci sia bisogno di un lungo discorso sull'impatto delle nuove tecnologie della comunicazione (quelle che oggi definiamo con una sigla ICT: *Information & Communication Technologies*). Ho provato altrove a mettere in evidenza alcune caratteristiche dell'ICT e – in un recente saggio sulla storia della tecnologia del videogioco – ho cercato di dimostrare che i *videogames* si inseriscono pienamente anche nelle vere e proprie tappe di affermazione di queste tecnologie. Direi qui, molto in sintesi, che la digitalizzazione, l'individualizzazione e l'interattività ne rappresentano gli aspetti essenziali. Anche gli aspetti propriamente collettivi della fruizione e dell'uso dell'ICT (si pensi alle strumentazioni effettistiche per *l'entertainment* e ai servizi in rete con relativa nascita delle cosiddette "comunità virtuali") rimandano sempre a un rapporto tra individuo e "macchina" che costituisce una vera e propria monade comportamentale.

Per non prendere il discorso troppo alla lontana, vengo subito alle esperienze più vicine alla dimensione letteraria, e in particolare agli ipertesti narrativi, in cui è del tutto ovvia la correlazione funzionale con gli ipertesti, intesi sia in senso specifico, sia in senso più generale, come forma di organizzazione di materiali che prevede una navigazione anziché una lettura sequenziale.

Fondamentale appare il meccanismo di assemblaggio: assemblaggio di parti o di modelli già dati, con il ricorso a maschere (personaggi) differenti sul versante della produzione. Assemblaggio di competenze date, di esperienze di gioco già compiute; in qualche caso anche di memorie di fruizione sul versante del consumo.

Da quanto detto – molto sommariamente, mi rendo conto – dovrebbe emergere una possibile mappa della figura narrativa nelle forme culturali della società industriale e postindustriale. Questa figura assume dunque la forma del romanzo moderno come macchina ludica, del laboratorio pavloviano di emozioni, infine della strumentazione per il bricolage culturale. Le tre figure – va da sé – non si succedono né si integrano: più semplicemente si sovrappongono e si giustappongono.

Continueremo a raccontare le nostre esperienze narrandole in terza persona, riferendoci a serie di racconti, oppure sotto la forma dell'avviso ai naviganti, a seconda della situazione contestuale in cui verremo a trovarci, dell'esperienza che abbiamo vissuto, delle richieste a cui saremo sottoposti.

Gli elementi che ho cercato di mostrare possono essere fatti brillare dal punto di vista del nostro discorso a proposito della preventività educativa.

È molto importante comprendere che ogni forma culturale prevede una specifica forma di insegnamento e apprendimento: nel caso del romanzo essa consiste appunto in una immersione simulativa "benedetta" dalla società come evasione controllata e finalizzata alla cittadinanza consapevole, magari connotata in termini socio-culturali. Nel caso del laboratorio pavloviano la connessione effetto-risultato è finalizzata a un controllo sociale in cui non si prevede che l'educato divenga come l'educatore, ma anzi che gli resti in qualche modo sempre inferiore, meno consapevole. Infine, nel caso dell'ipertestualità postmoderna, l'educazione diviene un'autosimulazione di esperienza, in cui è la figura stessa dell'educatore che rischia di scomparire, non trovando legittimazione.

LA PREVENTIVITÀ COME EDUCAZIONE ALLA TOLLERANZA E AL DIALOGO

Marilena PIAZZONI*

La vita quotidiana della Comunità di S. Egidio è quella di persone di ogni età che uniscono il primato della preghiera e della liturgia domenicale alla consuetudine con i poveri che popolano centro e periferie delle grandi città, con i loro mille volti diversi: immigrati, malati di Aids, persone senza fissa dimora, anziani non autosufficienti, zingari, handicappati e malati di mente, persone segnate dalla marginalità e dall'intolleranza.

Eppure, soprattutto nell'ultimo decennio, S. Egidio è anche uno dei sinonimi del cosiddetto "spirito di Assisi", del movimento di incontro e dialogo tra le grandi religioni mondiali inaugurato da Giovanni Paolo II con la storica giornata di Preghiera per la Pace dell'ottobre 1986. E proprio in questi giorni, a Padova e Venezia, si sta svolgendo questo incontro annuale di invocazione di pace. Altrove S. Egidio è protagonista di insoli-

* Laica, di nazionalità italiana.

È laureata in Sociologia presso l'Università "La Sapienza" di Roma e laureanda in Psicologia presso l'Università Pontificia Salesiana.

Membro della Comunità di S. Egidio da molti anni, ha ricoperto diversi incarichi di responsabilità all'interno di essa.

Attiva nell'opera di evangelizzazione della periferia di Roma, è responsabile di una Comunità di adulti nella zona Nord della città. È da anni impegnata nel lavoro di formazione dei giovani.

È inoltre responsabile delle attività con malati di Aids, tossicodipendenti, carcerati.

Rappresenta spesso la Comunità di S. Egidio in occasione di incontri e Convegni e ne cura in particolare i rapporti con le Associazioni di volontariato e con gli Enti Pubblici.

È membro della Consulta Nazionale AIDS istituita presso il Ministero della Sanità, della Commissione di Volontariato per la Protezione Civile, dell'Osservatorio Nazionale del Volontariato.

ti interventi e di complesse mediazioni internazionali, che hanno dato vita anche a significativi frutti di pace, come la firma a Roma, il 4 ottobre 1992, della pace in Mozambico, dopo 17 anni di guerra e un milione di morti, e di altri interventi di pacificazione in tanti luoghi del mondo. Questo impegno di amicizia e di dialogo acquista nella Comunità non solo una dimensione di vertice, con "specialisti" che si occupano di questi temi, ma coinvolge i giovani, gli adulti e tutte le persone che ne fanno parte in tanti modi diversi, creando un movimento di conoscenza, amicizia e solidarietà che ne attraversa tutta la vita.

Qualche volta, osservatori esterni ci hanno domandato che legame ci fosse tra queste due "anime" della nostra esperienza, e, soprattutto, come i membri della Comunità vivessero questa apertura al dialogo e alla tolleranza che oggi caratterizza tanto del loro impegno quotidiano.

Vorrei quindi partire da questo per svolgere il mio contributo a questo Convegno, rispondendo alla domanda che mi è stata posta: come educare alla tolleranza e al dialogo? Per rispondere prendo le mosse dall'esperienza stessa della vita della Comunità, ma, insieme, intendo tracciare alcune riflessioni di fondo sul tema della preventività come educazione al dialogo e alla tolleranza, soprattutto guardando alle giovani generazioni.

Sono infatti convinta che, per dirla con uno slogan, "tolleranti si diventa" e che l'educazione alla tolleranza e al dialogo sia una paziente pedagogia quotidiana.

Nell'esperienza della Comunità di S. Egidio, quando era agli inizi e noi eravamo studenti, espressione di un certo mondo borghese, la prima educazione alla tolleranza è stata il salto culturale e umano che ha rappresentato l'incontro con i poveri. A Roma erano le periferie, abitate da immigrati del Sud, in quella città "pasoliniana", quale era la Capitale nei primi anni settanta. L'incontro con un ceto diverso è stata la prima grande scuola di vita: ci ha formato ad un'apertura e al gusto dell'incontro umano con chi è diverso, a superare i muri, anche se invisibili, che dividevano i quartieri della nostra città, le persone, i ceti sociali. Non è scontato del resto neanche oggi vivere senza questa separazione. I poveri sono sempre più degli estranei al mondo di una società in cui il Welfare State è entrato in crisi e in cui la diseguaglianza diviene una regola. La società moderna presenta sempre più una città di ricchi, con i suoi quartieri e le sue istituzioni, estranea alla città dei poveri con le sue miserie: sono le immagini delle enormi città del Terzo Mondo, con la massa di poveri che vivono ai margini, nelle bidonville, ma sono anche una divisione che attraversa le

nostre città.

Anni di vicinanza quotidiana con i problemi dei poveri ci hanno insegnato ad abbattere questi muri e sono stati una scuola, spesso non facile, di incontro umano con chi era diverso. Questa vicinanza è stata la strada per comprendere il mondo e per permetterci di crescere con il gusto del dialogo, dell'incontro umano, della curiosità e dell'interesse per il diverso.

L'incontro con i poveri dell'inizio ci ha aperto al contatto con altre culture, come i cristiani d'Oriente o il mondo musulmano. Cercare di aiutare qualche situazione difficile nel mondo ci ha permesso di far crescere il gusto di lavorare per il dialogo, per far incontrare, secondo quello che così saggiamente diceva Giovanni XXIII, «Bisogna cercare sempre ciò che unisce, e lasciare da parte ciò che divide».

Le prime esperienze di intervento nei conflitti o di "diplomazia *free lance*" della Comunità, dal Libano (Maximos V - Jumblatt) fino al Mozambico, l'Algeria, il Sudan, il Burundi, sono all'insegna di questo approccio, semplice ma tenace, del cercare a tutti i costi la riconciliazione e il denominatore comune tra coloro che si guardano da nemici.

Sono qui le origini di qualcosa che oggi è diventato il lavoro per la pace e il dialogo interreligioso: lavorare pazientemente e quotidianamente per abbattere i muri di estraneità che diventano opposizione. Questa scuola di dialogo e di tolleranza ci sembra oggi preziosa in una società che vediamo sempre più intollerante.

Viviamo, infatti, davvero in una società che diventa sempre più intollerante. Il maggior grado di benessere raggiunto non sembra accompagnarsi di fatto ad un miglioramento della qualità del vivere civile. Anzi, talvolta, si ha la sensazione di vivere in un mondo sempre più imbarbarito, dove cresce la soglia dell'intolleranza e della chiusura. Questo non riguarda solo la presenza di tanti focolai di guerra nel mondo, oggi più di ieri, ma tocca anche la vita comune delle nostre città, del nostro mondo.

Diceva Paul-Henri Spaak, uno dei fondatori della Comunità Europea: «La tolleranza è un problema ineludibile in ogni rapporto umano. Implica semplicemente che si accetti che gli altri non la pensino come voi senza odiarli per questo». Invece, nel nostro mondo, non si vive neppure questa soglia minima di tolleranza. Lo scontro non nasce talvolta da separazioni o divergenze profonde. È la violenza dello stadio, in una spirale di odio insensato nei confronti di chi non la pensa come me, sono i tanti episodi di violenza metropolitana, a cui assistiamo ogni giorno. Non si tollera chi è diverso, chi ha qualcosa che noi non abbiamo e chi non ha quello che

abbiamo noi. Non si tollera il vicino perché alza il volume del televisore e disturba la mia tranquillità. Non si tollera il povero perché si ha paura che sottragga qualcosa al mio benessere. Non si tollera chi ha un'altra razza, un'altra religione, un altro modo di esprimersi. E non si è curiosi del diverso, anzi ciò che non mi è simile mi dà fastidio.

Nell'insicurezza della città moderna ci si preoccupa sempre più di difendersi dalla presenza degli altri, soprattutto da chi è diverso, straniero, strano. Pensiamo ad esempio agli zingari. Egli è etnicamente e razzialmente l'estraneo, che si odia facilmente perché non ci è simile. Ma anche l'anziano: l'età e l'invecchiamento fanno avvenire un processo di estraniamento dal proprio ambiente, anche se prima si viveva una vita agiata. Incontriamo tanti anziani così, rinchiusi negli istituti e abbandonati a se stessi. La debolezza che l'anziano rappresenta fa paura. Non ci si vuole identificare con chi sta male, anche se talvolta è un parente. E non si tollera la debolezza, la malattia, la non autosufficienza dell'altro, anche perché in qualche modo essa impegna ad una vicinanza, coinvolge.

Questa intolleranza si alimenta nell'ignoranza, nel senso di estraneità e diviene un modo di considerare gli altri dei nemici. Pensiamo ad esempio all'atteggiamento nei confronti della religione islamica. Il pregiudizio diventa una lettura semplificata della realtà, che fa identificare l'arabo con il musulmano e con il fondamentalista-terrorista. Ma quando si conosce qualcuno, un arabo, un musulmano, un uomo e una donna con cui si può parlare, si può stringere un legame, allora il pregiudizio è vinto perché non si è più estranei.

Qui mi sembra si collochi un nodo importante della preventività come educazione alla tolleranza e al dialogo. L'estraneità, l'ignoranza sono la radice di ogni atteggiamento intollerante e razzista.

Nel corso del 1986-87 conducemmo un'indagine sulla mentalità dei giovani studenti romani rispetto alla presenza degli stranieri, con la somministrazione di circa 6.000 schede. Le risposte evidenziano una spirale di pregiudizio e di razzismo che cresce con il crescere dell'ignoranza. I più, quelli che dichiaravano di volerli cacciare (un giovane su quattro auspicava la chiusura delle frontiere), che avvertivano nello straniero un nemico ("rubano il lavoro", "portano le malattie", "diffondono la droga o il terrorismo"), dimostravano nelle risposte di non sapere non solo "quanti", ma "chi" fossero gli stranieri: per il 21,7% dei giovani intervistati si trattava genericamente di "marocchini". Così anche nel dibattito attuale sulla presenza degli stranieri in Italia, fa impressione la proporzione tra il numero reale di presenze (ancora molto lontani dai numeri tedeschi, fran-

cesi o belgi) e l'enfasi della reazione di ostilità. O, ancora, pensiamo alla reazione nei confronti dell'emigrazione albanese, che ha raggiunto livelli di intolleranza e di violenza preoccupanti, nonostante la tragica perdita di vite umane a cui tutti hanno assistito.

Ma anche su altri temi, come quelli della giustizia e dei diritti civili, i giovani mostrano una soglia di preoccupante violenza. Tempo fa ho curato l'elaborazione di un'indagine sui diritti umani, condotta in una zona di Roma, tra studenti di diverse scuole. Ne emerge un quadro preoccupante: ragazzi non solo favorevoli alla pena di morte, ma che addirittura ammettono la legittimità della tortura, la necessità della guerra, e così via. Questi giovani sono dei mostri – diceva Pasolini – guardando con intelligente preoccupazione alla generazione che saliva.

Questi giovani sembrano, soprattutto, lasciati a se stessi e alla loro ignoranza. Sono giovani impauriti del mondo e preoccupati del proprio futuro. E la loro intolleranza è una domanda, che ci richiama alla necessità di vivere anche oggi lo spirito di don Bosco verso di loro, verso la condizione giovanile come tale: «Mi basta sapere che siete giovani perché io vi ami», diceva guardando ai ragazzi difficili della Torino dei suoi tempi.

Questa via dell'educazione "paziente" e "amorevole" è un compito che riguarda ogni educatore, ogni persona che si assuma in qualche modo il compito di aiutare gli altri a crescere in modo umano. Ma questa via si invera anche in un atteggiamento personale, che definirei come un continuo "rieducare" se stessi. Non si è tolleranti per natura, per cultura, per predisposizione, ognuno deve sforzarsi ogni giorno per trovare i modi per una vita più umana. È una radice evangelica che diventa fatica quotidiana ad accogliere l'altro come un "fratello" e non come uno straniero o un nemico.

IL SISTEMA PREVENTIVO IN CONTESTI NON CRISTIANI

Yong Ne Bonina KIM*

A questa comunicazione ho appositamente dato il titolo: "Il Sistema Preventivo in contesti non cristiani", pur avvertendo il rischio dell'equivocità. Ho preferito il termine "contesti non cristiani", anziché "matrice culturale non cristiana" o "di altre religioni", attribuendo ad esso un significato volutamente elastico, così da poter includere fenomeni molteplici e contesti diversificati fino a comprendere quelli occidentali cosiddetti "post-cristiani", oltre che quelli "pre-cristiani" prevalentemente asiatici da dove io provengo. Il tema della comunicazione non è facile da affrontare, anche se è attualissimo e in piena sintonia con gli obiettivi del Convegno, cioè attuare, con mentalità progettuale la missione educativa in fedeltà al "Sistema Preventivo" di don Bosco, nei diversi contesti socioculturali in vista dell'umanizzazione della cultura attraverso l'educazione integrale della donna.

* Figlia di Maria Ausiliatrice, di nazionalità coreana.

Ha conseguito nel 1991 il Dottorato in Scienze dell'Educazione presso la Pontificia Facoltà di Scienze dell'Educazione "Auxilium" (Roma) con una dissertazione sul "Sistema preventivo di don Bosco nei contesti non cristiani".

Professore di *Pedagogia* alla *Catholic University* di Seoul, è anche Direttrice del Centro di Orientamento vocazionale ("Youth Center") di Masan (South Korea).

Ha pubblicato: *Un'analisi critica dell'espressione «Educazione permanente»* (in lingua coreana), Kwangju, Kwangju University Press 1978; *Alcune considerazioni sul "Sistema preventivo" di don Bosco - Amorevolezza* (in lingua coreana), Kwangju, Samhwa Munhwasa 1980; *Verso un progetto di educazione integrale ispirato al "Sistema Preventivo" di Don Bosco per i contesti non cristiani*, in *Rivista di Scienze dell'Educazione* 29 (1992) 307-327; (in collaborazione con CHON Ki Sok), *Vocabolario coreano-italian*o, Daeku, Jungmun Chulpansa 1994; (in collaborazione con CHON Ki Sok), *Grammatica italiana* (in coreano), Daeku, Jungmun Chulpansa 1995 e altri articoli sul "Sistema Preventivo" (in lingua coreana).

1. La necessità di andare "oltre don Bosco con don Bosco"

Il tema, pur nella sua complessità, ha in sé una forza affascinante e una ricchezza provocante che spingono chi è appassionato del metodo donboschiano ad «andare oltre don Bosco con don Bosco»,[1] consapevoli dell'odierna situazione educativa. Infatti, la rapida espansione di questo progetto operativo, avvenuta nell'arco di un secolo in tutti i continenti e il suo esito positivo nelle culture più diverse, anche in quelle non cristiane, mi aveva stimolato – già anni fa – ad esplicitare teoricamente tale fenomeno, suscitando interrogativi ed ulteriori provocazioni.

Qual è il *quid* metastorico e metapedagogico del metodo di don Bosco che ci permette, superando il tempo e lo spazio in cui è sorto e si è sviluppato, di ritrovarne principi geniali e sempre validi? Quali sono i temi, i motivi di fondo, le prospettive e gli orientamenti pedagogici che garantiscono la permanente efficacia operativa del "sistema preventivo" in tempi e contesti profondamente diversi? È possibile elaborare un corretto discorso pedagogico sul "sistema preventivo" in un contesto in cui è dominante la matrice culturale non cristiana? Qual è la ragione di fondo e il punto di riferimento su cui si può fondare la sua giustificazione epistemologica? Quali condizioni sono attuabili in contesti non cristiani?

La presa di coscienza di tale realtà, oltre che la reale difficoltà di chi si trova sul campo vivo dell'educazione, sono state motivazioni di fondo che mi hanno rinviato ad una seria riflessione in merito, invocando un ripensamento sul "sistema preventivo" alla luce delle categorie culturali dei contesti in cui è attuato.

La rivisitazione del progetto operativo di don Bosco nella sua reale matrice originaria, nelle sue reali dimensioni storiche, colte attraverso scritti attendibili,[2] privilegiando l'accostamento metodologico "ermeneutico"[3] che compendia in sé l'approccio "esistenziale" che penetra l'esperienza pedagogica vissuta da don Bosco e da lui espressa nei suoi scritti, ci fa prendere coscienza e verificare la possibilità progettuale del

[1] Cf GIANOLA P., *"Don Bosco, Ritorna": il Magistero Pedagogico di Don Bosco*, in AA.VV., *Don Bosco. Attualità di un Magistero Pedagogico*, Roma, LAS 1987, 223-224.

[2] Cf BRAIDO P. (ed.), *Don Bosco educatore. Scritti e testimonianze*, Roma, LAS ^{3}1997.

[3] Cf FARINA R., *Leggere Don Bosco oggi. Note e suggestioni metodologiche*, in AA.VV., *La formazione permanente interpella gli istituti religiosi*, a cura di P. Brocardo/M. Midali, Torino, Elle Di Ci 1976, 349-404.

"sistema preventivo", applicato in contesti non cristiani, sconosciuti da don Bosco, pur con evidenti limiti e difficoltà.

Il tentativo di studio per un'autentica attualizzazione del "sistema preventivo" mi ha condotto a focalizzare alcune intuizioni significative e gli elementi fondamentali che giustificano tale discorso e a mettere in evidenza le condizioni educative che lo rendono possibile. Sono emerse, infatti, delle istanze sia di natura ontologica che storica, filosofica, metodologica che rendono possibile l'attuazione di questo sistema e la sua proponibilità nei contesti segnati dalla matrice culturale non cristiana e da categorie culturali che non sono più quelle di don Bosco.

Per la scelta delle fonti, senza trascurare né assolutizzare nulla, mi sono attenuta a quelle che hanno un preciso riferimento all'intenzionalità e al progetto missionario di don Bosco e a quelle in cui emerge la presentazione del "sistema preventivo" fatta dal Santo al mondo laico del suo tempo. Tra le possibili fonti, oltre le *Memorie Biografiche*,[4] l'*Epistolario*[5] e il materiale inedito dell'Archivio Salesiano Centrale, ho privilegiato quattro scritti di don Bosco, che, a mio avviso, per il presente lavoro, formano una quadrilogia sul "sistema preventivo".[6]

Dall'elaborazione di queste istanze e dal materiale esaminato si può giungere complessivamente ad alcune considerazioni suscettibili di approfondimenti e di ulteriori prospettive che, attualmente, sono delle preziose linee di confronto e di guida per la realizzazione del progetto donboschiano nelle culture non cristiane.

2. Il "sistema preventivo" come "sistema aperto"

Dall'esplorazione delle fonti relative al progetto missionario di don Bosco si percepisce senza ambiguità la sua sicura coscienza dell'attuabilità, trasferibilità e fecondità del suo progetto educativo in contesti to-

[4] Cf LEMOYNE G.B. - AMADEI A. - CERIA E., *Memorie Biografiche di Don* (*del Beato... di San*) *Giovanni Bosco*, S. Benigno Canavese (Torino), Scuola Tipografica e Libreria Salesiani - Società Editrice Internazionale 1898-1939, 19 vol.

[5] Cf CERIA E. (ed.), *Epistolario di S. Giovanni Bosco*, Torino, Società Editrice Internazionale 1955-1959, 4 vol.

[6] Cf BRAIDO P. (ed.), *Il sistema preventivo nell'educazione della gioventù (1877)*, in ID., *Don Bosco educatore* 205-266; ID., *Il sistema preventivo applicato tra i giovani pericolanti. (1878)*, in *ivi* 284-294; FERREIRA DA SILVA A. (ed.), *Conversazione con Urbano Rattazzi (1854)*, in *ivi* 75-87; ID., *Il dialogo tra Don Bosco e il maestro Francesco Bodrato (1864)*, in *ivi* 187-201.

talmente diversi dal suo.[7] Dall'insieme, tuttavia, si coglie che questa considerazione non può essere vista solo nella sua dimensione storica, in quanto in essa è rintracciabile un tentativo di applicazione del progetto operativo di don Bosco realizzato dai suoi primi collaboratori sia a livello individuale che collettivo.[8]

L'origine vitale del sistema, inseparabile dall'esperienza personale e istituzionale di don Bosco e dal suo contesto epocale,[9] infatti, mentre segna la sua natura ontologica profondamente dinamica e sempre in divenire, gli permette di essere indefinitamente creativo ed acquistare nuovi significati secondo i contesti in cui si attua, ciò che sto constatando nella mia cultura di matrice non cristiana.

Questa ricca virtualità è corroborata pure dal carattere incompiuto dell'opuscolo del suo "sistema preventivo",[10] scaturito dalla sua esperienza pedagogica, e dalla constatazione che esso storicamente non esaurisce tutte le possibilità educative di un tradizionale patrimonio umano e cristiano tanto ricco di risorse.

Tutto ciò non consente di imprigionarlo in un sistema chiuso, rigido, senza ferire la virtualità propria di un organismo vivo ed aperto. Infatti, tale dimensione esperienziale, mentre stimola i pedagogisti ad approfondire il "sistema preventivo" nelle sue strutture più essenziali, viene ad assumere pure un significato proprio in funzione della sua possibile riattualizzazione sulla base dei suoi elementi permanenti.

Infatti, i connotati essenziali – la dimensione integrale del fine, la concezione realista e ottimista riguardo ai giovani, il principio del rispetto delle esigenze giovanili, la figura educativa come padre e amico, la carità cristiana percepita come l'ispirazione di fondo del sistema e il principio d'azione inscindibile della ragione e della religione, ecc. – ricavati dall'analisi interpretativa di alcuni scritti di don Bosco indirizzati al mondo laico, mentre consentono di far emergere la fisionomia laica del "sistema preventivo", ce lo fanno riscoprire nella sua vera essenzialità, quale paradigma irrinunciabile che può essere coniugato nei contesti più svariati ed

[7] Cf KIM Young Ne B., *Il "sistema preventivo" di Don Bosco in contesti non cristiani. Possibilità e limiti di attuazione*, Roma, Auxilium 1991, 47-70.

[8] Cf BRAIDO P., *Il sistema preventivo di Don Bosco alle origini (1841-1862). Il cammino del "preventivo" nella realtà e nei documenti*, in *Ricerche Storiche Salesiane* 14 (1995) 2, 255-320.

[9] Cf BRAIDO P., *L'esperienza pedagogica di Don Bosco*, Roma, Libreria Ateneo Salesiano 1988, 47-50.

[10] Cf BRAIDO, *Il sistema (1877)*, in *Don Bosco educatore* 205-266.

impensati e ci confermano nella sua efficacia ed attualità vitale.

Tale sistema, infatti, per sua natura, tende ad essere inculturato, vissuto e quasi ricreato. Esso, in quanto è vissuto, si trova in un rapporto di osmosi con il contesto culturale in cui si attua traendo intensità e vitalità dalla continua integrazione e crescita dialettica esistenziale.

Tuttavia, dalla convergenza dei nuclei comuni e permanenti emersi dalla lettura dei testi, non ci si può sottrarre all'impressione di avere solo uno schizzo a matita del "sistema preventivo", quasi lo schizzo di un volto più che i connotati essenziali della persona ben disegnati e tracciati, che mostra linee appena abbozzate, a volte oscure e sfumate, che attendono di essere integrate e completate da pennellate successive.

È simile ad un canovaccio che ha in sé la possibilità di assumere le fisionomie più svariate e diverse secondo l'interlocutore e l'ambiente di riferimento e di lasciarsi modellare dalla creatività dei suoi tratti inconfondibili.

3. Un paradigma d'inculturazione

Nella prospettiva di rendere attuale il progetto educativo di don Bosco nei contesti socioculturali diversi dal suo, appare quanto mai significativo prendere in considerazione l'espressione che egli usò durante il terzo Capitolo generale della Congregazione salesiana e che anche in seguito utilizzò: «Bisogna che cerchiamo di conoscere e di adattarci ai nostri tempi, rispettare cioè gli uomini».[11]

L'espressione richiama quella pronunciata nell'incontro con il direttore del Seminario di Montpellier nel 1886: «Sono sempre andato avanti come il Signore m'ispirava e le circostanze esigevano».[12] Le affermazioni citate, a mio avviso, costituiscono l'orientamento pratico delle sue scelte operative, quasi il nucleo dei principali criteri metodologici per l'attuazione e l'inculturazione del "sistema preventivo".

Dalle espressioni di don Bosco si possono ricavare tre istanze fonda-

[11] LEMOYNE G.B., *Memorie Biografiche del Venerabile Don Giovanni Bosco*, S. Benigno Canavese, Scuola Tipografica Libreria Salesiana-Torino, Tipografia S.A.I.D. "Buona stampa" 1898-1917, XVI 416. D'ora in poi citerò MB seguito dal volume e dalla pagina. Cf testo originale di Verbali: «Don Bosco [...] raccomanda di conoscere, e adattarci ai nostri tempi, cioè rispettare gli uomini» (cf Capitolo Generale III 1883, 144-153; in ASC 046,20). Cf anche MB XIII 283; MB XIV 15; MB XVII 93-94.

[12] MB XVIII 127; cf *ivi* 655-656.

mentali e tre fecondi principi pedagogici, che, benché si debbano considerare inseparabili, costituiscono aspetti diversi di uno stesso paradigma d'inculturazione: conoscere i tempi; adattarvisi; rispettare la persona.

La struttura ternaria di questa espressione rievoca la nota definizione data da Pedro Arrupe al temine "inculturazione", che si può considerare classica per la sua completezza e per la sua vitalità. Tale definizione, pertanto, informa il presente discorso offrendo una valida criteriologia metodologica del processo d'inculturazione del "sistema preventivo in contesti non cristiani".

Secondo la posizione di Arrupe, l'inculturazione è l'inserzione della vita e del messaggio cristiano in una concreta area culturale, in modo tale che questa vita e questo messaggio non solo si esprimano negli elementi propri della cultura in questione, ma abbiano anche una funzione ispiratrice, normativa e unificante, che trasformi e ricrei questa cultura, dando origine ad una nuova creazione.[13]

I principi contenuti in questa definizione che, in un certo senso fondano pure il sistema pedagogico donboschiano, sono strettamente connessi in un rapporto di complementarità.

Emergono infatti nel processo tre tappe. L'inculturazione comincia con una fase iniziale: "l'inserzione della vita e del messaggio" in un'area culturale. Questa fase implica necessariamente l'impegno di "*conoscere i tempi*", essere sensibili ai bisogni del momento storico, alle esigenze concrete del contesto; in altre parole ciò comporta la ricerca e lo studio della situazione in cui si deve operare, situazione considerata nella sua multidimensionalità.

La seconda è la fase della *riformulazione teoretica e della riespressione pratica* del messaggio che si vuole trasmettere; questa costituisce il momento storico interpretativo dei principi, nel presente caso, pedagogici.

La terza fase è segnata dalla *creatività*, cioè dall'emergere di un nuovo stile di approccio e d'intervento operativo ed è il momento dell'arte educativa. In un valido processo d'inculturazione, il messaggio penetra intimamente nella cultura, pur restando identico a se stesso, fino a divenire il principio vitale della stessa cultura e provocando in essa una crescita, un arricchimento e una trasformazione dinamica. È da chiarire tuttavia che, parlando delle tre fasi di questo processo, naturalmente non si intende un

[13] Cf ARRUPE P., *Lettera sull'inculturazione*, in AA.VV., *Inculturazione. Concetti. Problemi. Orientamenti*, Roma, Centrum Ignatianum Spiritualitatis 2, 1983, 144-153; ROEST CROLLIUS A.A., *Per una teologia dell'inculturazione*, in *ivi* 37.

passaggio repentino o ben delineato cronologicamente, ma si tratta di un fenomeno graduale, lento, che può presentare spesso fasi di rottura, di tensione e di superamento.

Questa considerazione, a sua volta, ci conduce ad alcune istanze metodologiche più particolareggiate: il rispetto per la persona, la critica ottimale e l'integrazione, l'armonia e l'integralità e infine la sintesi creativa – che, a mio avviso, sono fondamentali per un processo d'attuazione del "sistema preventivo" in culture non cristiane.

Il discorso viene a toccare così il processo di "*kenosi*" – tema fondamentale per ogni autentica inculturazione – la "*kenosi*" di Cristo che "si svuotò di se stesso" (*Fil* 2,7) per divenire in tutto simile agli uomini eccetto che nel peccato (*Ebr* 4,17). Questa legge dell'incarnazione e della croce, che ha il suo compimento nella risurrezione, nell'attuarsi cioè di una nuova creazione, deve essere presente analogicamente nel processo d'inculturazione. È infatti evidente che lo spogliamento è condizione necessaria di tale processo, in quanto ogni inculturazione presuppone una deculturazione.

La "*kenosi*" va vista quale aspetto costitutivo dell'incarnazione, quindi come momento imprescindibile perché una realtà culturale si incarni autenticamente negli altri contesti, rigenerandosi in una nuova identità culturale senza subire nessuna involuzione o manipolazione. Il criterio vale sia nel caso della penetrazione in una nuova cultura, sia per una nuova situazione epocale della società odierna complessa e pluralistica, in continuo cambiamento.

4. Il "sistema preventivo" come progetto di educazione integrale

In questa prospettiva, come è stato già rilevato, la nota formula di don Bosco: «Bisogna che cerchiamo di conoscere e di adattarci ai nostri tempi, rispettare cioè gli uomini»,[14] diviene la linea di fondo per il presente discorso riferita al contesto culturale non cristiano, assieme all'istanza di «illuminare la mente per rendere buono il cuore».[15] Queste affermazioni si integrano con un'altra profonda convinzione di don Bosco che conferi-

[14] MB XVI 416; cf CERIA, *Annali* I 47.

[15] BOSCO G., *Storia Sacra per uso delle scuole utile ad ogni stato di persone arricchita di analoghe incisioni compilate dal Sacerdote Giovanni Bosco*, Torino, Speirani e Ferrero 1847, in *Opere edite III (1847-1848)*, Roma, LAS 1976, 7.

sce a sua volta unità vitale al suo progetto educativo: «L'educazione è cosa di cuore, e Dio solo ne è il padrone».[16]

In questi tre grandi filoni unificatori mi pare di poter individuare le linee fondanti del presente discorso, anche se sono da verificare nell'attuale situazione educativa. In essi si possono trovare sintetizzati i principi d'azione, i valori, i criteri metodologici e le scelte educative di fondo di don Bosco in un nesso armonico inscindibile. Infatti, nel santo educatore è evidente il suo inequivocabile progetto operativo orientato all'educazione integrale che valorizza tutte le dimensioni della persona umana. Tale progetto è attuato con rispetto, discrezione e duttilità lungimirante, inserito profondamente nella realtà socio-culturale del tempo; esso si può considerare nella sua dimensione di efficace strategia per umanizzare ed evangelizzare dall'interno la società, mediante la rigenerazione umana e cristiana dei giovani.

Da questa evidente linea di scelta, secondo cui si invoca l'umanità dell'uomo, si giunge ad un fondamentale criterio che garantisce l'attuabilità e validità del sistema in questione anche per i contesti non cristiani. Infatti, assicurare tutti i percorsi umani e la piena ed autentica espansione della persona, di fatto sono premesse e condizioni fondamentali per una sana apertura ed un efficace orientamento ai valori religioso-cristiani e a Cristo uomo perfetto, modello di una nuova integrità umana.[17]

Come è stato rilevato più volte, data l'apertura intrinseca della natura umana alla trascendenza, il potenziamento di tutte le capacità dell'uomo in un autentico processo di umanizzazione può confinare consequenzialmente nella possibilità dell'accoglienza vitale di Cristo. Quindi, riscoprire e riconoscere il "sistema preventivo" nella sua natura di progetto educativo integrale e svilupparlo secondo l'esigenza congeniale al proprio contesto culturale è un'operazione primordiale per chiunque voglia attuare tale sistema.

Per taluni ciò potrebbe apparire un discorso inutile, in quanto questa realtà è ovvia e scontata, ma non è così per molti. Basti ricordare forme di rigidezza, precomprensioni riduttive e frammentarie che hanno segnato il sistema donboschiano per lungo tempo e sono tuttora presenti non solo in

[16] PRELLEZO, *Dei castighi*, in *Don Bosco educatore* 332.

[17] Cf *Gaudium et Spes* 41, in *Enchiridion Vaticanum I, Documenti ufficiali del Concilio Vaticano II (1962-1965).* Testo ufficiale e traduzione italiana, Bologna, Centro Editoriale Dehoniano 1979, 1446; SCHILLEBEECKX E., *Identità cristiana e integrità umana*, in *Concilium* 18 (1982) 5, 55-69.

molti educatori, ma anche negli schemi mentali di alcuni studiosi donboschiani.

A parere mio, perciò, chi ha riflettuto a lungo interrogando e lasciandosi interpellare dalle fonti donboschiane per ricavare una criteriologia metodologica per una corretta riattualizzazione del sistema in un contesto non cristiano, ha la riconferma che il "sistema preventivo" è un progetto di educazione integrale, è il punto focale che giustifica ogni discorso. Esso è tale anzitutto in quanto è un progetto di educazione integrale, che attinge la sua concezione della vita e della realtà dai principi cristiani. Tale rilievo, come ho già osservato precedentemente, ci fa giungere ad una considerazione fondamentale, cioè che tale sistema garantisce la sua validità operativa in qualsiasi contesto culturale senza intaccare la sua intima natura.

Il rispetto dell'uomo in quanto persona nei suoi profondi bisogni, legittime aspirazioni e diritti fondamentali, costituisce il principio irrinunciabile che rende il "sistema preventivo" universale e perenne, divenendo il *quid* metastorico, transculturale che sorpassa qualsiasi confine geografico, culturale ed epocale. Esso diviene il fondamento radicale e il supporto del "sistema preventivo" stesso, in quanto la sua ragion d'essere sta nella salvezza cristiana dell'uomo.

Il rispetto della persona umana, perciò, costituisce il punto di partenza e di arrivo, oltre che il perno dinamico e fontale del sistema donboschiano.

È evidente che, trattandosi di un processo di autentico potenziamento e promozione integrale del giovane, questo lo matura interiormente e lo rende capace di manifestare il suo vero senso e la sua valenza pedagogica. Pertanto, per penetrare meglio la pregnanza pedagogica dell'espressione di don Bosco "rispetto della persona" occorre rifarsi al peculiare stile metodologico dell'educatore piemontese, inscindibile dagli aspetti contenutistici e da quelli teleologici del suo sistema.

In tal maniera, come si è evidenziato, il suo tipico, inconfondibile stile educativo altamente personalizzante e la sua modalità propositiva pervasa di bontà, familiarità e ragionevolezza, scevra da ogni forma di imposizione, forzature, repressione, plagio e subdolo autoritarismo, divengono il luogo privilegiato dell'annuncio evangelico, presupposto decisivo per la sua serena accettazione e l'assimilazione dei valori e delle verità cristiane.

In questo contesto, la preoccupazione educativa di don Bosco di proporre i valori cristiani attraverso la via dell'istruzione dei giovani di ceto

popolare e la scelta strategica della scuola, quale modalità privilegiata di umanizzazione e di evangelizzazione, sono di fondamentale importanza ed attualità.

A mio avviso, come si tenta di realizzare nella cultura non cristiana in cui attualmente sono coinvolta nella mia attività educativa, attuare l'educazione integrale dei giovani mediante la crescita culturale, quale via alla verità che "illumina la mente per rendere buono il cuore" secondo la classica formula donboschiana, diviene dunque per i contesti non cristiani un criterio sicuro di approccio, senza trascurarne altri non meno importanti.

Tale scelta è giustificata non solo dal fatto che l'importanza della scuola e la preferenza per i giovani sono temi fortemente ricercati, accettati e promossi in tutti i contesti culturali come i mezzi più indicati per la riforma della vita e della società intera, a sua volta umanizzante la cultura, ma anche perché ciò è rispondente all'apertura ontologica della persona umana, in quanto persona, alla Verità.

Promuovere perciò la ricerca della verità, e far cogliere il suo senso attraverso la trasmissione critica della cultura, sono già di per sé potenti appelli che possono disporre all'incontro con la Verità totale, e all'assunzione graduale di una mentalità cristiana. Un progetto educativo, impostato integralmente secondo un orizzonte cristiano e rispondente a tutte le dimensioni della persona nel loro nesso inscindibile e inserito strutturalmente in un contesto culturale ed epocale, è un punto sicuro di riferimento per il ricupero di un'autentica concezione della persona umana là dove manca la visione cristiana dell'uomo.

Tuttavia, in un contesto non cristiano, non si possono sottacere gli evidenti limiti del presente progetto, seppure ricco di risorse e di potenzialità operative. Infatti, un progetto di educazione integrale che fa appello all'umanità perché si apra pienamente ai valori cristiani non può essere realizzato in pienezza se non nel cristianesimo assunto, vissuto e testimoniato. La piena identità umana, infatti, non si trova se non in Cristo, pienezza della nuova umanità.

Su questo orizzonte di riflessione, la tesi donboschiana, secondo cui solo il cristiano può applicare con successo tale sistema, merita un'ulteriore considerazione. Come si è già evidenziato, l'espressione, letta nel contesto, sembra escludere la proponibilità del "sistema preventivo" in ambienti dove mancano educatori cristiani. In tale cornice, il problema della religione cattolica quale principale fattore di difficoltà per i contesti non cristiani, nonostante tutto il tentativo di ripensamento, rimane un discorso non risolto esaurientemente, una prospettiva da approfondire e da

riprogettare da variegate angolature e che esula dalla presente ricerca. Tuttavia, alla luce di quanto è stato detto, si può giungere ad una visione ermeneutica, a mio avviso, di fondamentale importanza per la rivalutazione stessa del "sistema preventivo" nella nuova evangelizzazione.

La constatazione della geniale capacità di sintesi di valori umani e cristiani propria dello stile educativo di don Bosco mette in luce la validità attuale del suo sistema. L'aver inserito la dimensione religiosa in un contesto di educazione integrale rimane il suo grande apporto e la sua originalità educativa. Quindi, tale progetto non solo educa il cristiano fino al raggiungimento della sua pienezza mediante la Grazia che non distrugge la natura, anzi la porta al suo compimento, ma riesce anche a suscitare nella persona la risposta di adesione al cristianesimo.

L'abilità di don Bosco di orientare alla suprema finalità della salvezza dell'anima anche interessi sociali, assistenziali e culturali e di adeguare contenuti e metodi a misura dei destinatari ponendosi al loro livello, pur non perdendo di vista la meta dove vuol arrivare, è un principio irrinunciabile di piena attualità per l'odierno contesto.

Questo rilievo non diminuisce, però, l'importanza delle dimensioni specificamente cristiane del "sistema preventivo", quali l'istruzione catechistica, la vita liturgico-sacramentale, l'appartenenza ecclesiale, l'educazione ad un comportamento morale autenticamente cristiano, e le dimensioni mariana ed escatologica della vita.

In un contesto dove non si può iniziare *hic et nunc* un discorso religioso specificamente cristiano articolato nelle sue dimensioni costitutive, il sistema educativo di don Bosco resta certamente attualizzato, ma con forti limiti di fecondità. Tali limiti sono relativi non solo ai contenuti, ma anche agli aspetti metodologici. Tuttavia, questi stessi limiti possono produrre e suscitare possibilità graduali di maturazione per le singole persone e per la comunità educante.

Una simile riprogettazione del "sistema preventivo", se viene gestita e animata da una comunità educativa lungimirante e paziente, che sa rinunciare ad immediati esiti gratificanti, pur puntando all'ideale, che si accontenta del possibile, che sa penetrare i segni dei tempi, che sa adattarsi ai livelli e alle capacità reali dei destinatari e al loro contesto culturale e che sa sfidare gli insuccessi più svariati, è già sulla via della piena applicazione del sistema concepito da don Bosco.

A quanto pare, la linea che emerge, in base a ciò che si è detto, è quella di un progetto educativo integrale che implica una nuova evangelizzazione, la quale a sua volta fa appello ad una nuova educazione, aprendo

un impensabile orizzonte verso un terzo millennio che dà il via a un "nuovo sistema preventivo". Tale processo non solo rende l'uomo più uomo e lo orienta gradualmente al Cristianesimo, ma riesce ad educare dei cristiani maturi, rendendoli protagonisti della propria crescita piena in Cristo, fino alla santità.

Tale itinerario pertanto riuscirà a riparare progressivamente la rottura tra fede e cultura, in un'osmosi di compenetrazione tra educazione ed evangelizzazione, a condizione che vi siano delle presenze educative altamente qualificate a vari livelli, che possiedano spiccate capacità pedagogiche e che cerchino di vivere la fede in tutte le sue dimensioni per sapersi porre con acuta intelligenza di fronte alle istanze culturali più significative e alle sfide più radicali tipiche del contesto attuale.

Si tratta di presenze educative ricche, mature, e convinte che l'urgenza di una sintesi tra fede e cultura non è solo un'esigenza di quest'ultima, ma anche della fede. Infatti, non è difficile constatare l'evidente realtà di una fede che non penetra nella cultura, che non riesce a produrne di nuova, in quanto non essendo accolta e vissuta a livello personale e vitale, perde la propria potenzialità di fermento e di trasformazione della cultura. Se l'assimilazione del "sistema preventivo" non riesce a sollecitare i profondi dinamismi e le risorse interiori là ove solo Dio è padrone, provocando una risposta positiva di fede e un orizzonte di senso all'esistenza e alla realtà, allora non si può dire che tale sistema sia compreso e attuato nella sua intrinseca virtualità.

Quindi, a mio avviso, in un progetto integrale che si ispira al "sistema preventivo", ciò che costituisce il limite e la difficoltà non è tanto la dimensione religiosa in se stessa, ma la mancata presenza di adulti umanamente e cristianamente maturi e l'adeguata formazione degli operatori. Pertanto, questa considerazione alquanto provocatoria, mentre costituisce il *prius* e il *primum* in ogni contesto, rimane il problema di fondo più arduo e la prospettiva più urgente. Essa è l'obiettivo che va perseguito costantemente secondo le esigenze culturali del luogo, come la sottoscritta sta tentando di fare, per i laici di contesti confuciani, in vista di rendere autenticamente asiatico il metodo di don Bosco.

5. Alcune prospettive

Al termine di queste riflessioni, permangono interrogativi e questioni aperte. Il tentativo esaminato di reinterpretare i valori di fondo del sistema donboschiano secondo la sensibilità dei contesti non cristiani, cercando di delinearne i criteri metodologici d'attuazione, è valido per tutti i

contesti non cristianizzati? La linea di fondo del presente tentativo può essere considerata sostanzialmente legittima, come si era posta inizialmente la questione, anche per il mondo "post-cristiano"? Ovviamente, in tali contesti scristianizzati, segnati dal fenomeno della secolarizzazione, dal pluralismo religioso, dal consumismo, dalla tecnocrazia alienante, l'operazione proposta va impostata diversamente da quella propria di un ambiente "pre-cristiano".

La proposta di un ripensamento del progetto di don Bosco per i contesti non cristiani, sia sul piano teorico che su quello delle realizzazioni, stimola la riflessione su alcuni temi emergenti. L'istanza impegna a rivisitare le strutture educative in vista di una piena attualizzazione del progetto nella sua integralità. Tale attenzione va rivolta con una particolare cura alle scuole di vario tipo, ai centri giovanili, ai gruppi e alle associazioni, ai mezzi di comunicazione sociale e d'informatica e all'ambiente privilegiato della famiglia.

Va pure ripensata con più serietà la formazione degli educatori; quali sono le peculiarità che un educatore cristiano e salesiano deve avere?

Sono piste aperte di riflessione che coinvolgono tutta l'azione educativa. Un'altra prospettiva, che non si può trascurare in un processo di inculturazione del sistema in questione, è la constatazione e la valorizzazione dei nuovi valori emergenti a livello diffuso, anche nelle culture non cristiane. Come, dal punto di vista educativo, possono essere assunti valori quali la solidarietà, la mondialità, la tolleranza, la ricerca della qualità e del senso della vita, il bisogno di comunicazione, l'esigenza di cooperazione, la coscienza d'interdipendenza tra l'uomo e la natura, l'ecologia, la giustizia, la pace, lo sviluppo, la trasparenza politica, il rispetto della diversità?

Questi sono di per sé valori umani che, in un progetto educativo preventivo, possono essere trasformati in preziose possibilità di apertura ai valori cristiani. In un contesto di matrice cultuale non cristiana quali sono i valori che hanno più bisogno di essere innestati nella radice cristiana e che contribuiscono maggiormente all'educazione integrale dei giovani?

Infine, il tema dell'attuazione del "sistema preventivo" al femminile nei contesti non cristiani appare come provocazione quanto mai urgente. Infatti, la presa di coscienza a livello sociale ed ecclesiale della necessità di promuovere una nuova presenza della donna nella società e nella Chiesa, capace di dare un peculiare contributo allo sviluppo umano-cristiano dell'umanità attraverso l'educazione integrale delle giovani donne, impone oggi nuovi compiti e apre nuove prospettive operative.

Sulla stessa linea, resta non meno urgente e stimolante il ripensamento del "sistema preventivo" di fronte alla diffusa realtà della coeducazione. La realizzazione al femminile di questo sistema non può non includere tale dimensione, offrendo piste che meritano di essere approfondite nella loro globalità.

A mio avviso, anche se i criteri costitutivi del presente progetto sostanzialmente possono essere applicati all'educazione integrale delle giovani donne secondo gli orientamenti pedagogici ispirati a don Bosco, tuttavia la complessità del problema "donna", anche nelle culture non cristiane, postula un ripensamento serio e pedagogicamente fondato. Anche se già da quattro anni la sottoscritta ha avviato *ad esperimentum* un "progetto di umano *modus*" per le giovani donne della cultura confuciana, una verifica educativa di questa prospettiva lanciata per i contesti non cristiani è tuttora in fase iniziale.

Il processo d'inculturazione di tale sistema in vista di una nuova consapevolezza della donna nella sua dignità di persona umana e nel suo peculiare ruolo sociale permane come sfida provocatoria da affrontare con saggezza e audacia.

EDUCARE ALLA RESPONSABILITÀ, OGGI

Giuseppe SAVAGNONE*

Premessa

Questa comunicazione, inserendosi in una sezione che ha come tema "Le nuove frontiere della preventività educativa", non si limita a guardare il problema dell'educazione alla responsabilità nei termini consolidati dalla tradizione. Essa si pone piuttosto alla ricerca dei segni di novità che ci costringono a ripensare in modo radicale la tematica etica e, in particolare, quella della responsabilità. In questo senso, l'elemento più importante, nel titolo che abbiamo dato alla nostra comunicazione, è la piccola parola "oggi".

1. Dovere, coscienza e responsabilità ieri e oggi

Tradizionalmente, nella nostra cultura, il concetto di "responsabilità" è stato collegato a quello di "dovere". Si è concepita la responsabilità come capacità di farsi carico di determinati compiti, in rapporto alla propria

* Laico, di nazionalità italiana.

Ordinario di *Storia e filosofia* in licei statali di Palermo; Direttore del Centro diocesano per la pastorale della cultura della medesima città e dell'Ufficio per la cultura, l'educazione, la scuola e l'università, della Conferenza Episcopale Siciliana.

Tra le ultime pubblicazioni: *Teoria. Alla ricerca della filosofia*, Brescia, La Scuola 1991; *La Chiesa di fronte alla mafia*, Cinisello Balsamo, Edizioni S. Paolo 1995; *Parole umane e Verbo di Dio. Vangelo, cultura e culture*, Roma, Studium 1996; *Evangelizzare nella post-modernità*, Leumann (To), Elle Di Ci 1996; *Comunicazione oltre il mito e l'utopia. Per una cultura conviviale*, Milano, Ed. Paoline 1997 e, in collaborazione con altri Autori, *Violenza, mafia e criminalità organizzata*, Casale Monferrato, Piemme 1995.

Dirige la rivista *Frontiere*.

condizione familiare, sociale, professionale, e come serietà nell'adempierli. Strettamente connesso a quello di "dovere" era il concetto di "coscienza", intesa come facoltà di cogliere con la ragione i principi universali e vincolanti relativi alla vita morale. E la responsabilità è stata pensata sempre, innanzi tutto, come la capacità di rispondere, di dar ragione delle proprie scelte, alla propria coscienza.

Sulla base del binomio "dovere"-"coscienza", la responsabilità è stata dunque pensata come autonomia: responsabile era qualcuno che era capace di dominare con la forza della volontà e in obbedienza alla ragione – cioè alla coscienza – le proprie inclinazioni disordinate – per esempio la pigrizia, o l'impulsività – e di assolvere i propri compiti non per timore di qualcuno o per interesse, bensì semplicemente perché giusto. Il concetto di responsabilità implicava, tradizionalmente, una rivendicazione di coerenza con se stessi e con la propria ragione.

Educare alla responsabilità significava dunque, in questo contesto, risvegliare nei giovani la percezione di questi valori assoluti e aiutarli a consolidare la loro volontà perché potessero fare delle scelte coerenti con essi. Insomma, alla base del concetto di "responsabilità" vi era una visione "forte" sia del criterio della morale – identificata con una legge a cui sentirsi obbligati da un dovere – sia del soggetto morale, concepito come portatore di una razionalità universale e dotato di una volontà inflessibile.

Nella cultura postmoderna il concetto di "dovere" e quello di "coscienza" sono stati messi fortemente in crisi. Non si è più ritenuto che esistessero dei principi assoluti suscettibili di essere assunti come guida universale dell'agire degli uomini. Meno che mai si è ritenuto che la ragione umana potesse coglierli nella loro assolutezza. Infine, alla volontà non si è più riconosciuta né la capacità, né soprattutto il diritto di orientare l'azione in modo coerente con degli astratti principi razionali.

Al posto dei principi, visti come un'indebita cristallizzazione della fluidità inafferrabile della vita, è subentrata la contingenza delle esperienze, che nei loro sviluppi e nelle loro reciproche relazioni determinano di volta in volta il contesto in cui il soggetto è costretto a rielaborare incessantemente i propri criteri, consapevole della loro irrimediabile relatività.

Al posto della razionalità, è subentrata la ragionevolezza, intesa come capacità di orientarsi momento per momento, senza schemi troppo rigidi, nel gioco sfuggente delle situazioni contingenti.

Al posto della volontà monolitica, titanica, di un io "forte", è subentrato un soggetto frammentato, scisso, non per una colpa o una malattia, ma per la sua stessa struttura, qual è quello che Nietzsche e Freud hanno pre-

sentato nelle loro rispettive opere, e che quindi è al tempo stesso «uno, nessuno, centomila» (Pirandello) e non saprebbe proprio a quale di queste sue "maschere" essere fedele con una pretesa di assolutezza.

È significativo che oggi, al primato del concetto di "autonomia" si sovrapponga quello del concetto, abbastanza diverso, di "autenticità". Mentre alla base dell'autonomia vi era, originariamente, l'idea di un radicale dualismo tra sfera razionale-volitiva e sfera emotivo-istintuale (non per nulla il massimo teorico dell'autonomia è stato Kant) e la convinzione che la prima dovesse dominare sulla seconda, anche a costo di diventarne l'aguzzina (l'immagine è usata in un romanzo della metà dell'Ottocento che esprime benissimo questa problematica, *Jane Eyre*, di Charlotte Brontë), nell'autenticità l'uomo contemporaneo rivendica il diritto di essere fedele al proprio mondo emozionale e di rifiutare ogni soluzione etica che implichi una violenza nei confronti di essa. Il fatto stesso di provare un'esigenza, di "sentire" che qualcosa va fatto o evitato, è diventato, oggi – contro Kant e tutta la morale borghese del dovere – un importante elemento normativo di cui tenere conto.

All'idea di responsabilità si contrappone, a questo punto, il sospetto della repressione. La persona troppo responsabile oggi inquieta, spaventa. Si comincia a sospettare che abbia al fondo di sé qualcosa che non va, che abbia avuto un'infanzia infelice. Si teme che un giorno o l'altro possa esplodere in modo inconsulto.

La stessa autonomia viene reinterpretata alla luce dell'autenticità. Essa è in dipendenza dalle leggi e dalle regole esteriori, ma non per essere sottomessi più alla tirannia, ancora più dura, di quelle che la nostra coscienza ci impone dall'interno, bensì per assecondare senza remore l'onda dei nostri più profondi impulsi.

In ogni caso, a livello pedagogico, la responsabilità non è più un convincente modello di richiamo. Dopo aver visto in Tv spettacoli come "Quelli della notte" o "Indietro tutta", giovani e meno giovani non si impressionano affatto di essere tacciati di irresponsabilità. "Rispetto a chi, a che cosa?" risponderebbero.

La verità è che non sono cambiati alcuni valori, ma i parametri che prima qualificavano alcune cose come valori. Una di queste è la ponderatezza, che è un criterio che ha a che fare col peso (*pondus*). Prima si supponeva che qualcosa avesse valore se aveva più peso. Si diceva di qualcuno che il suo parere "pesava", che le sue parole "avevano un certo peso". Viceversa, per qualificare negativamente una ragazza bastava dire che era piuttosto "leggera". La responsabilità era una classica virtù "pe-

sante", mentre l'irresponsabilità era, per definizione, sinonimo di "leggerezza".

Ma in un tempo come il nostro, in cui la leggerezza è diventata qualcosa di positivo – rimando qui alle "*Lezioni americane*" di Italo Calvino, o all'"*Insostenibile leggerezza dell'essere*" di Kundera – e la pesantezza qualcosa di negativo, è ancora possibile pensare la responsabilità come un obiettivo dell'educazione?

2. Nuove vie per fondare la responsabilità: la comunicazione e le pratiche sociali

Non abbiamo ricette pronte per dare risposte all'interrogativo che ci siamo posti. Chi non vuole rischiare di avventurarsi su vie nuove è libero di restare ben ancorato a quelle antiche, ma deve sapere che il suo linguaggio resterà semi-incomprensibile agli uomini – e soprattutto ai giovani – a cui egli si rivolgerà. Per quanto ci riguarda, ci proponiamo di esplorare due ipotesi, sulla scia degli sviluppi della filosofia morale contemporanea.

La prima è quella di poter recuperare il senso della responsabilità attraverso la tematica della comunicazione. Una delle critiche di fondo che sono state rivolte alla concezione kantiana tradizionale della morale è che essa suppone, in definitiva, un soggetto solitario – il *cogito* cartesiano, l'*Io penso* kantiano –, alle prese con se stesso e con la propria ragione. In polemica con questa visione, pensatori come K.O. Apel e J. Habermas hanno osservato che la razionalità degli uomini in carne ed ossa non opera secondo un principio monologico, bensì dialogico. Perfino quando si trova da solo a pensare, l'individuo dialoga con se stesso, pone domande e si dà risposte. L'alterità è, per il pensiero, un presupposto fondamentale.

Perciò la dimensione comunicativa non è un accidente che sopravviene dall'esterno, ma è fin dal principio costitutiva dell'attività sia intellettuale che morale del soggetto e, in definitiva, della sua ricerca della verità. Essa ne è, per così dire, l'orizzonte, l'*a priori*, il trascendentale che, a prescindere dal grado e dalle modalità di realizzazione fattuale, le conferisce la struttura e il suo modello. Chi pensa ed agisce lo fa nella prospettiva di una "comunità ideale di comunicazione", di cui i suoi atti concreti sono, evidentemente, solo una realizzazione sempre inevitabilmente imperfetta, ma da cui essi ricevono la loro regola e il loro significato.

Proprio perché misurati da questa prospettiva trascendentale, questi at-

ti implicano strutturalmente alcune condizioni che hanno a che fare con un'autentica comunicazione. La sincerità, per esempio. Se si ammette che la dimensione comunicativa è la struttura portante del pensiero, essa non può essere elusa senza tradire ciò che di più intimo vi è nella vita spirituale dell'uomo. Ma è della natura intrinseca della comunicazione che chi comunica dica quello che vuole dire. Altrimenti non si tratterebbe di comunicazione. Si può non credere nella legge morale assoluta, si può non accettare che vi siano valori in sé esistenti, si può rifiutare che esistano dei "doveri" a cui la coscienza sia vincolata, anzi perfino che vi sia una coscienza, ma non si può negare che il dinamismo stesso del pensare e dell'agire umani, in quanto costitutivamente comunicativi, implichino delle regole interne che siano di carattere etico.

Ebbene, se noi applichiamo questo schema di pensiero al problema della responsabilità, possiamo forse trovare una via per recuperarne il valore anche al di fuori delle categorie tradizionali. Perché non c'è dubbio che, a partire dalla sua stessa etimologia, "responsabilità" implica una stretta connessione con la grande conversazione che gli uomini intrattengono tra di loro e che costituisce la loro esistenza individuale e sociale. La responsabilità, in questa luce, diventa la disponibilità a prendere sul serio ciò che l'altro ci chiede – a "rispondergli" – e diventa – esito che la mentalità liberale di Kant avrebbe giudicato sorprendente – indissolubile dalla solidarietà.

In questa prospettiva educare alla responsabilità non significherebbe formare una coscienza monadica, autoreferenziale, che corrisponde a se stessa, bensì educare l'individuo a scoprire l'alterità come elemento fondamentale della sua crescita umana autentica. Non solo: significherebbe educare a smascherare e a superare i blocchi comunicativi che si frappongono, nei rapporti personali e nella vita sociale (si pensi alla funzione di distorsione dei *mass media*), a un'autentica comunicazione. Significherebbe, ancora, educare a lasciarsi interpellare dalle domande e dai bisogni che da ogni parte si affollano intorno a noi. Significherebbe, infine – nel pieno rispetto delle premesse di Apel – educare a intendere sempre la comunicazione come incessante sforzo di approssimazione alla verità. La responsabilità verso gli altri non sarebbe mai soltanto basata su un vago filantropismo, ma affonderebbe le sue radici nella comune responsabilità, da parte di tutti i partecipanti al processo comunicativo, nei confronti della verità che costituisce la meta ultima del loro comunicare.

L'altro approccio alla problematica etica che in questi ultimi anni ha cercato di recuperarne il senso e il valore, senza dover ricorrere alle cate-

gorie della morale tradizionale, è quello che punta sul concetto di "pratica sociale" (A. MacIntyre). Dei due termini che costituiscono questo binomio, il primo rinvia alla concezione aristotelica di *praxis*, che non indica una qualunque attività, ma solo quella che ha il proprio fine in se stessa, e non in risultati esterni, come sarebbe il guadagno, il riconoscimento altrui, etc. (anche se questi risultati possono, di fatto, accompagnarla).

Queste pratiche, normalmente, sono svolte in forma comunitaria e le loro regole sono fissate nel costume e nella tradizione di una comunità. Si pensi, per fare solo un esempio, alle varie attività professionali. Ora, chi vuole svolgere una pratica deve rispettarne le regole interne, sforzandosi di farlo nel migliore dei modi possibili. L'esempio che viene spesso portato è quello del gioco. Chi vuole giocare bene a scacchi, deve entrare nella logica interna di questo gioco e seguirne le logiche intrinseche. Se gli premesse solo conquistare dei premi o diventare famoso, potrebbe anche trascurare di diventare bravo, e cercare di vincere corrompendo gli avversari o barando. Ma questa non sarebbe più la *praxis* degli scacchi, bensì solo un mezzo per ottenere cose che si possono conseguire anche con altri mezzi. Il vero giocatore di scacchi disprezza simili trucchi, perché a lui interessa il gioco per se stesso. Per fare un esempio più vicino alla vita quotidiana, uno può fare il medico con lo stesso spirito con cui farebbe qualunque altra cosa, vale a dire solo per guadagnare soldi; ma se ci tiene a svolgere la sua professione proprio in quanto professione medica, se vuole cioè essere un buon medico, dovrebbe "obbedire", per così dire, alla logica interna dell'arte pratica.

Ma l'acquisire un'eccellenza in una pratica sociale implica una serie di condizioni di carattere morale. Il buon giocatore di scacchi o il buon medico devono imparare l'umiltà, il rispetto degli altri, la pazienza, etc. Non per obbedire a un qualche dovere, fondato su principi assoluti, ma semplicemente perché diversamente non si realizzerebbero come buoni giocatori o buoni medici. Non è un caso che per Aristotele la virtù sia questa eccellenza nel fare una cosa, e che ci siano tante virtù quante sono le possibili forme di *praxis*.

Se si utilizza questo approccio al problema della responsabilità, ne deriva che, con questo termine si deve intendere la capacità di rispondere della propria fedeltà alle esigenze intrinseche di ciò che si sta facendo. Dicevamo che non è un problema di successo: si può non averne, anche se si è eccellenti nella propria arte, e averne anche se si è dei mediocri. Non si tratta, dunque, di utilitarismo. Al contrario, responsabilità può significare, in questa prospettiva, rifiutare le facili scorciatoie e i compro-

messi, per rispettare, anche a costo di critiche e di incomprensioni, ciò che una determinata pratica richiede per essere portata al suo compimento.

Ed educare alla responsabilità significherebbe stimolare nei giovani la consapevolezza che non c'è realizzazione, né di sé né delle cose che si vogliono fare, senza obbedienza alla realtà – non a quella metafisica – ma più semplicemente a quella della propria stessa opera. Significherebbe, ancora, educare al rispetto delle tradizioni sociali al cui interno le pratiche fioriscono e si sviluppano: non si diventa dei buoni giocatori di scacchi né dei buoni medici cominciando presuntuosamente da zero. L'educazione alla responsabilità sarebbe, dunque, anche educazione alla memoria e alla percezione del carattere narrativo dell'esperienza, per cui ciascuno assume una parte della storia che sta raccontando, vivendola, insieme a tanti altri. Educazione alla responsabilità significherebbe, ancora, educare alla cooperazione con altri che, insieme a noi, svolgono quella medesima pratica, superando l'individualismo e l'indifferenza reciproca.

3. Responsabilità sociale e inserimento nella vita adulta

Dovrebbe essere già chiaro come entrambi gli approcci che abbiamo ipotizzato possano consentire di intendere l'educazione alla responsabilità come propedeutica all'inserimento nella vita sociale e alla piena assunzione della propria identità di adulti. Da questo carattere comunitario è fortemente segnato il primo approccio che, fondandosi sulla comunicazione, mette in fortissimo rilievo il rapporto all'altro in quanto tale. Non c'è comunicazione se non si esce dal proprio io, se non si accetta, appunto, l'esistenza dell'altro, per quanto scomoda, minacciosa o anche solo impegnativa, essa possa apparirci a prima vista. Di più: la comunicazione ci insegna ad assumere l'alterità non solo come limite fisiologico da accettare, ma come ricchezza di cui esser grati. La comunicazione è appunto la relazione che si instaura tra i diversi non malgrado, ma proprio in forza della loro diversità, fonte di continuo arricchimento reciproco.

Sono evidenti le implicazioni di una simile prospettiva. Essa consente di delineare, anche a livello sociale e politico, una cittadinanza aperta alla diversità. In una civiltà che sta rapidamente diventando multirazziale e multiculturale, solo un'educazione alla responsabilità in quest'ottica comunicativa può garantire il superamento della perversa alternativa fra ghettizzazione dei diversi e il loro assorbimento. Essere responsabili ver-

so l'altro significa desiderare che rimanga tale, accogliendolo al tempo stesso nella conversazione e lasciandolo esprimere nella sua diversità.

È chiaro anche come tutto ciò abbia a che fare con l'educazione alla vita adulta: l'adulto è precisamente colui che è ormai uscito dalla fase infantile del narcisismo, che lo porta a considerare il mondo circostante e gli altri in funzione del proprio io, quasi come un suo prolungamento, e ha saputo prendere atto dell'alterità in tutta la sua forza. Il bambino non rispetta le regole della conversazione perché non le ha ancora apprese: interrompe chi sta parlando, vuole sempre dire la sua, non sa tacere. L'adulto ha imparato a lasciare spazio all'altro e ad ascoltare (che poi, alla luce di queste considerazioni, si debba concluderne che molti, nella nostra società, pur essendo adulti anagraficamente, non lo siano veramente, non cambia la logica del nostro discorso).

Anche nell'altra prospettiva diventa possibile chiarire il senso di un'educazione alla responsabilità in rapporto alla vita sociale e all'essere adulti. Basta riferirsi, qui, al carattere sociale delle pratiche, al loro appartenere ad una tradizione. "Tradizione" significa la trasmissione, la consegna, che avviene non tra individui, ma tra generazioni, all'interno di una comunità. La responsabilità diventa anche fedeltà al passato, ai morti che hanno costruito qualche cosa, ma anche al futuro, alle generazioni che verranno e che prolungheranno l'itinerario cominciato da noi e da altri prima di noi.

E, in quanto le pratiche convergono verso un bene comune della società, educare alla responsabilità significa, in questa prospettiva, educare a vedere nella propria professione, nella propria opera, anche apparentemente più "privata", lo sviluppo di questo bene. Si può recuperare, in questo modo, un'idea della politica non più concepita come sfera separata, ambito delle attività del Palazzo, ma come pratica delle pratiche, in cui ciascuno risponde non solo a coloro con cui immediatamente collabora, ma a tutta la comunità.

E, ancora una volta, appare chiaramente il rapporto di tutto ciò con l'essere adulti. È proprio dell'adulto assumere il suo posto in una comunità diventando titolare di una o più pratiche che contribuiscono al bene di questa e rispondendo della qualità di queste pratiche.

Conclusione

Crediamo di aver mostrato come le nuove prospettive della filosofia

morale, legate alla cosiddetta "riabilitazione della ragion pratica", possano consentire di dare un fondamento anche al discorso sulla responsabilità. Senza escludere approcci più tradizionali – ed in larga misura ancora validi – le abbiamo prese in considerazione perché esse forniscono suggestive possibilità di collegamento tra questa tematica e la sensibilità della cultura postmoderna. Al tempo stesso, come abbiamo visto, esse possono illuminare degli aspetti del problema che nella prospettiva moderna non emergevano, almeno con la stessa evidenza e la stessa forza.

Di conseguenza anche l'educazione alla responsabilità acquista un significato nuovo, che la giustifica agli occhi di una cultura come la nostra, estremamente reattiva nei confronti di tutto ciò che suona "pesante" e pericolosamente esposta, però, proprio per questo, a dissolvere nel relativismo e nell'emotivismo il discorso etico. Stretta fra il rischio di suonare irrimediabilmente "vecchia" e incomprensibile alle orecchie dell'uomo contemporaneo, e quello di perdere, cedendo alla logica del pensiero "debole", le ragioni del proprio stesso esistere, l'educazione alla responsabilità deve cercare nuove vie, che senza vanificarne il senso e l'impegnatività, la sottraggano tuttavia alla "pesantezza" di cui si parlava prima.

Ebbene, proprio il richiamo alla prospettiva dell'etica della comunicazione e a quella delle pratiche può forse fornire degli stimoli in questa direzione. Per quanto riguarda la prima, nulla è meno rigido della conversazione che si stabilisce incessantemente tra i membri di una comunità e che, con il suo intreccio mutevole di messaggi, di domande, di risposte, costituisce il tessuto connettivo della loro esistenza. Educare alla responsabilità, in questa luce, significa liberare le esigenze e le risorse di comunicatività che gli esseri umani portano dentro di sé. L'educazione alla responsabilità diventa un'educazione all'apertura, che, ben lungi dal mortificare l'autenticità e l'identità degli individui, la esalta, senza per questo rinunziare ad una regola di comportamento.

Questa coesistenza di libertà e di autenticità da un lato, di regole rigorose dall'altro, è presente peraltro anche nel secondo approccio, legato alle pratiche sociali. Esse sono, sì, il luogo dell'autorealizzazione del singolo e della sua manifestazione, ma anche quello ove egli impara la rinuncia al proprio capriccio e alla propria sfrenata volontà di potenza. La danza, che è forse la più "leggera" di tutte le pratiche sociali, esige, da parte di chi vuole esercitarla, la sottomissione ad un rigoroso metodo di lavoro, ai maestri che lo devono insegnare, alle esigenze e ai limiti della propria struttura fisica. In quest'ottica, educare alla responsabilità significa non

imporre degli schemi precostituiti, ma insegnare a vedere la realtà ("rispetto" viene da *respicere*, che vuol dire, in latino, "guardare").

Abbiamo avanzato delle ipotesi, tentando di esplorarne le implicazioni. Non ci proponevamo, con le nostre riflessioni, di risolvere il problema, ma di dare un contributo a porlo in termini nuovi, più adeguati al clima culturale. Anche don Bosco fu, a suo modo, un esploratore, attratto dalle nuove frontiere che la società del suo tempo lasciava intravedere. E pensiamo che, nel vederci impegnati in questo cammino rischioso, ma affascinante, anche lui debba essere contento.

CONCLUSIONI DEL SECONDO NUCLEO

Piera CAVAGLIÀ

Giunti al termine di questo nucleo, focalizzo alcune linee di convergenza, o filoni di fondo, che ci permettono di riscoprire la valenza profetica dell'educare oggi, secondo l'ottica della preventività, entro un orizzonte valoriale cristiano e salesiano.

• Abbiamo innanzitutto condiviso che l'educazione è *processo***,** cioè contiene in sé una dinamica, che si attua in un contesto radicalmente mutato, segnato dalla multiculturalità e dalla multireligiosità e all'interno di una coralità di interventi.

Esso procede – secondo una logica progettuale – dalla situazione, dalle domande di vita anche inespresse e si fa prossimità e incontro con la persona, con la gente, là dove si trova, nella complessità e nella contraddizione del suo ambiente. Ciò comporta un incrociare la propria storia con la storia di altri fratelli o sorelle in cerca di libertà e di felicità.

• E questo per poterli accompagnare verso la meta che sta dinanzi a tutti: la realizzazione di sé nell'amore, secondo il progetto di Dio che ci vuole felici, liberi, solidali, "uno" in Cristo, per formare quel modo di essere Chiesa desiderato da Lui, che le comunità di base ci offrono come ideale profetico.

• La prevenzione degli interventi e negli interventi come realtà "pluridimensionale", infatti, è finalizzata ad educare alla vita, a migliorare la qualità di essa, una vita d'impegno personale e sociale, reinterpretando la classica formula donboschiana "buoni cristiani e onesti cittadini" alla luce di una nuova fondazione etica della responsabilità.

• Prevenire educando in una pluralità di situazioni e di richieste esige l'attenzione alle "differenze" negli obiettivi, nei processi, negli interventi; l'interazione tra chi accompagna e chi è accompagnato nella reversibilità degli apprendimenti e nel dinamico intreccio di ragione, religione, amorevolezza.

• Nell'accoglienza e nel rispetto delle differenze ognuno (uomo/ donna) si percepisce come *protagonista* del processo, non oggetto, ma risorsa viva, non spettatore passivo, bensì interpellato in prima persona ad entrare nella logica della reciprocità e della responsabilità sviluppando l'appartenenza alla comunità. In essa ciascuno è chiamato a dare il suo contributo, liberando in sé le risorse di cui é portatore per arricchire l'armonia dell'insieme.

• Nella dinamica di una strategia globale d'intervento che si situa in un ambiente fatto di persone, più che di luoghi e di tecnologie, le varie agenzie educative (famiglia/scuola/comunità ecclesiale) sono chiamate alla complementarità e ad un reciproco potenziamento in funzione della promozione della persona, perché nessuno sprechi la vita per mancanza di senso e di vocazione.

• Il processo di preventività si attiva se si creano i presupposti perché l'itinerario educativo si sostenga, cioè se vi è uno sforzo di qualità per poter costruire un ambiente idoneo che favorisca l'assimilazione dei valori, l'assunzione di identità e di autonomia, il senso critico, il discernimento, la fiducia nei rapporti, un ambiente dove l'essere conta più dell'avere e del saper fare.

• In una cultura della vita e della reciprocità – come i relatori hanno evidenziato – occorre riscrivere, nel quotidiano e in modo nuovo l'amorevolezza, non quella che suscita solo emozioni, ma che scaturisce dall'amore ed educa all'amore, in quanto è cura della vita, difesa dei diritti, tolleranza, dialogo, coeducazione, solidarietà con le varie forme di emarginazione, perché ogni persona ritrovi la sua identità e si riconcili con la sua storia.

• È celebrazione della "cultura dell'anima" in senso profondo, all'interno di relazioni interpersonali segnate dal "pensare evangelico" e dalla responsabilità verso il mondo, gli altri, la stessa natura che ci circonda.

• Tale processo richiede una qualificata formazione degli operatori e delle operatrici nel mondo della prevenzione, affinché essi siano professionalmente competenti e al tempo stesso modelli alternativi alla cultura imperante, in un continuo rieducare se stessi per liberarsi da schemi prefabbricati e mettersi in ascolto della vita nella molteplicità delle sue espressioni e dei suoi appelli.

• In questa formazione si richiede un intelligente e paziente dinamismo di ricerca e azione, di riflessione teorica costantemente confrontata con l'esperienza sempre nuova e inedita, intessendo rapporti con istituzioni che operano per la vita, la donna, la pace.

• La preventività educativa è un cantiere aperto, una sfida che ci provoca e ci inquieta proiettandoci a "navigare" senza tregua lungo percorsi coordinati e condivisi che portano alla felicità, alla libertà, all'amore senza frontiere, quello che scaturisce da Dio e a lui conduce.

• Tutti quelli che vivono il processo educativo nei luoghi dell'incontro preventivo sono testimoni gioiosi di quella grazia che si chiama *speranza*. Essi lavorano con fiducia e audacia in un tempo talora avvolto di oscurità, consapevoli di preparare un futuro certo alle nuove generazioni.

E in questo senso, le educatrici e gli educatori nello stile preventivo sono dei contemplativi e dei profeti di speranza, come don Bosco e Maria Mazzarello, come tante donne e uomini che popolano il mondo e contribuiscono a renderlo più bello, più solidale, più ricco di umanità.

Parte Terza

L’EDUCAZIONE DELLA DONNA

INTRODUZIONE AL TERZO NUCLEO

Hiang-Chu Ausilia CHANG

Siamo giunti al terzo momento del nostro Convegno, un momento impegnativo perché orientato a individuare linee operative per far prendere coscienza alla donna della sua dignità di persona umana che, in reciprocità con l'uomo, opera per umanizzare la cultura nel suo contesto di vita.

Prima di procedere, dando la parola ai relatori, richiamiamo insieme alcuni punti-chiave del primo e secondo nucleo.

Il *primo* nucleo del programma ci ha spinto a conoscere in profondità la socio-cultura in cui operiamo con le sue risorse e la sua problematicità e, in particolare, a riflettere sulla condizione femminile, sul ruolo e compito della donna nell'umanizzazione della cultura, e questo sia sul piano dello studio scientifico (il pensare femminile) in generale, sia sul piano dell'impegno educativo in particolare. I vari contributi ci hanno confermato che c'è ancora tanto cammino da fare per approfondire l'identità femminile e quella maschile e per vivere la reciprocità uomo/ donna in modo solidale, in un arricchimento reciproco umanizzante.

Al riguardo, nell'iniziare l'ultima tappa del cammino, non è di troppo sottolineare che il tema del Convegno riguarda l'"umanizzazione della cultura" e non la "femminilizzazione" della cultura o tanto meno la "maschilizzazione" della medesima. È l'*umano* che va scoperto e vissuto attraverso la femminilità e la mascolinità, l'umano presente nel femminile e nel maschile; anzi, è importante mettere l'accento sul femminile e sul maschile autenticamente umani. Come ha sottolineato Giovanni Paolo II in molti dei suoi interventi, bisogna ricercare la verità totale dell'essere umano, uomo e donna. Ed è in questa verità che si fonda un futuro diverso, più a misura dell'essere umano.

Il *secondo* nucleo ci ha aiutato a esaminare quale risposta educativa si dà e si può dare, attraverso il "sistema preventivo" di S. Giovanni Bosco, ai problemi che si pongono nel campo giovanile – e specificamente per le

giovani donne – problemi a volte inediti, non sempre conosciuti con interesse d'amore e con capacità di penetrazione e di sintesi vitale.

L'ascolto delle relazioni, delle comunicazioni e delle esperienze ci ha reso consapevoli che l'attuazione del "sistema preventivo", più che mai urgente oggi, esige conoscenza, coscienza e impegno sul piano teleologico-antropologico-metodologico dell'educazione, se si vuol operare con chiarezza di vedute e competenza. È fondamentale, inoltre, individuare i "luoghi" dove urge la prevenzione educativa e operare con intelligenza e coraggio, e ciò significa impegno per rileggere il "sistema preventivo" nelle mutate situazioni di oggi e con attenzione alle categorie sociali che più necessitano di attenzione, perché più sfavorite e oppresse.

In tutto ciò il ruolo della donna è importante; è irrinunciabile il suo compito di umanizzare la cultura, attraverso la via privilegiata che è l'*educazione,* a partire dall'educazione della donna stessa, la cui condizione soffre tuttora e ovunque di varie forme di discriminazione e sfruttamento inumano. È necessario pertanto che la donna goda dell'uguaglianza delle opportunità sia nel mondo della scuola, sia in tutti gli altri ambiti della convivenza umana. È questa una delle sfide poste all'umanità intera alle soglie del terzo millennio, poiché il progresso di una società, si può dire, si misura anche dal grado di attenzione che si presta ai meno favoriti, ai poveri, alle persone emarginate, tra cui possiamo annoverare i giovani e le donne. Al riguardo possiamo costatare che le iniziative in ogni parte del mondo sono molte, nonostante permangano delle discriminazioni ovunque. Tra le iniziative più recenti, che interessano in modo particolare il tema oggetto del nostro Convegno, mi sembra importante segnalare la Conferenza organizzata dall'UNESCO svoltasi a Burkina Faso nel 1993 sul tema: *Pan-African Conference on the Education of Girls. You educate a girl, you educate a nation.*[1]

Premesso questo, mi sembra importante aggiungere che il processo di umanizzazione della cultura non implica solo un'umanizzazione delle persone, ma della società, dell'economia, della politica e della stessa educazione. È un paradosso, eppure non possiamo non riconoscere quanto sia necessaria e urgente l'umanizzazione dell'*educazione,* perché chi educa sia consapevole che l'essere umano deve essere riconosciuto/rispettato nella sua dignità, nei suoi diritti e doveri, nei suoi bisogni essenziali e abi-

[1] Cf UNESCO, *L'éducation des filles et des femmes en Afrique. Conférence panafricaine sur l'éducation des filles, en coopération avec le gouvernement du Burkina Faso* (Ouagadougou, Burkina Faso, 28 mars - 1er avril 1993), Paris, UNESCO 1995.

litato ad esprimere la ricchezza più profonda del suo essere uomo e donna, ad esprimere cioè l'*umano* in tutta la sua potenzialità. Il che implica pertanto, come diremo meglio in seguito, una revisione anche dei contenuti educativo-didattici, un miglioramento dello stile metodologico e organizzativo della relazione educativa.

Eccoci allora al *terzo* nucleo che ci spinge a trovare risposte concrete ad alcune domande imprescindibili: come educare la donna perché prenda coscienza della sua dignità di persona umana e si impegni, in reciprocità con l'uomo, nell'umanizzazione della cultura nel suo contesto di vita? Quali vie privilegiare tenendo conto di quanto è emerso nel primo e nel secondo nucleo?

Una via fondamentale da percorrere, sia sul piano culturale in generale, sia su quello educativo-didattico in particolare, è innanzitutto quella di giungere ad *un giusto immaginario femminile*, cioè ad una «rappresentazione» della donna corrispondente alla sua natura, al suo dover essere, e non banalizzata, strumentalizzata e umiliata.

A questa via imprescindibile di un *immaginario femminile* autenticamente umano se ne collega un'altra, altrettanto importante, quella dei percorsi educativi della *relazionalità,* della *bellezza* e della *responsabilità,* privilegiati rispetto ad altri perché sembrano meglio rispondere alle principali sfide poste dal contesto socio-culturale odierno, come quelle della reciprocità e della coeducazione (relazionalità), dell'ecologia e della spiritualità (bellezza), dell'impegno politico e della pace (responsabilità).

Sarà pertanto compito sia dei relatori come dei partecipanti scoprire il significato profondo di ognuno di questi percorsi (relazionalità – responsabilità – bellezza) e il rapporto inscindibile che intercorre tra loro e tra questi e la donna, al fine di orientare l'azione educativa nella prospettiva di un'autentica umanizzazione della cultura.

Ci aiuteranno in questo cammino le due relazioni di fondo previste per questo terzo nucleo, rispettivamente di José Antonio Millán Alba: *Simbolos de la feminidad* e di Manuel Angel Vázquez Medel: *Proposta di criteri per l'elaborazione di itinerari educativi relativi al tema "Donna e umanizzazione della cultura nell'orizzonte della relazionalità, della bellezza, della responsabilità"*.

Alle relazioni seguiranno significative esperienze di educazione della donna alla relazionalità (Adriana Luciano, Ibtissam Kassis), alla bellezza (Liliana Cosi, Gianfranco Leone), alla responsabilità (Ruth Pistori, Juan Bellido Bautista) e una mia relazione sul tema: *Donna e umanizzazione della cultura: quali percorsi?*

Il programma del terzo nucleo si concluderà con i lavori di gruppo e la condivisione dei loro risultati in assemblea, aventi l'obiettivo di individuare e di mettere in comune alcuni *criteri* che potranno essere valorizzati per stendere degli itinerari educativi nei propri contesti di vita e di raccogliere le principali *convinzioni* maturate durante il Convegno.

RELAZIONI

SIMBOLOS DE LA FEMINIDAD

José Antonio MILLÁN ALBA*

Antes de entrar directamente en la materia objeto de esta intervención, conviene señalar que voy a tratar sobre imágenes, y doy a ese término el preciso sentido que le otorga la semiología contemporánea, sobradamente conocido y que, en razón del auditorio al que me dirijo, creo innecesario explicar. A partir de ahí, se trata de preguntarse por el sentido de una determinada sociedad según el examen de su sistema de imágenes, y en este sentido cabe decir que una de las documentaciones más precisas sobre la manera en que percibe una cultura su moral y su misión social se encuentra en las obras que produce su arte literario y visual. Entramos por lo tanto en el reino de las formas, y a este respecto he de decir que intentaré abordar solamente algunos aspectos del imaginario occidental, aunque hoy día haya una creciente interrelación entre motivos orientales y occidentales, y aunque personalmente crea, situándome ahora en otro plano, en una sola naturaleza humana con diversidad cultural, radicalmente capaz de abrirse al otro sin alienarlo, en una búsqueda común.

1. El cambio de la sensibilidad occidental al final del siglo XIX y

* Laico, di nazionalità spagnola.
Professore cattedratico di *Filologia* all'Università Complutense di Madrid.
Professore invitato di *Letteratura comparata* all'Università della Sorbona (Parigi).
Direttore dell'Équipe di Ricerca su "Imágenes de la mujer en las Literaturas francesas y españolas de la modernidad", che fa riferimento all'Università Complutense di Madrid e a quella di Navarra.
Vicedecano della Facoltà di Filologia dell'Università Complutense.
Tra le ultime pubblicazioni: *Iluminación y realidad*, Madrid, A. Rimbaud 1991; *Forma y significación del espacio en la narrativa del siglo XVIII*, Madrid, Manon Lescaut 1996.

al inicio del siglo XX

Entrando ya directamente en materia, cabe decir que el cambio fundamental operado en la sensibilidad contemporánea data del último cuarto del siglo XIX, esto es, de un Romanticismo que agoniza, aunque sus secuelas sigan percibiéndose aún en nuestros días, y resulta indisociable de una sociedad enteramente sumida, por decirlo muy sucintamente, en los principios de una burguesía triunfante y todopoderosa, cuyo sistema de valores desembocará en las dos últimas guerras mundiales, y sin cuyo transfondo es imposible comprender los denominados "movimientos de vanguardia", ni las representaciones del mundo que se generalizan a partir de ellos.

Es, asimismo, el momento del triunfo de los movimientos realistas, naturalistas y simbólicos en el plano de las artes y de la imagen, y en ellos, si se me permite la simplificación, está contenido lo fundamental del asunto que nos ocupa, incluida la recuperación de la mujer marginal (Baudelaire C. y otros), así como el nacimiento del imaginario de una "ciencia-ficción" (*La Eva futura*) de gran utilidad, según la observación de Arendt H., para un estudio de psicología de masas. Cabe decir, sin riesgos de grandes equívocos, que los rasgos fundamentales en el tratamiento de la imagen de la mujer que encontramos en el XX están ya incoados, o explícitamente señalados, en el período que va del último cuarto del siglo XIX al primer cuarto del XX; las nuevas condiciones sociales de la mujer, principalmente su ascenso masivo desde el mundo privado de la esfera doméstica (nunca como el siglo XIX estuvo la mujer tan estrechamente recluida en la pura privacidad hogareña) a la cruda luz de un trabajo que ya no sólo discurre entre las paredes de la casa, sino también en el mundo de la exposición pública, no altera la estructura fundamental que sustenta en nuestros días la imagen de la mujer.

Este mismo hecho, si se repara sosegadamente en él, da que pensar. Y cabe preguntarse a qué modelo responde esta continuidad de fondo pese a contextos sociales diferentes. Si empleásemos demagogicamente la jerga al uso, no habría ningún inconveniente en afirmar que se trata, sin duda, de un modelo "machista", cuyo origen positivista ya he señalado parcialmente. Lo paradójico de esta cuestión es que este modelo ha sido prioritariamente difundido por las propias mujeres,[1] y hoy en día

[1] En el mundo anglosajón, la obra, por ejemplo, de STICKNEY E.S., *The Women of England: The Social Duties and Domestic Habits* (1830) de gran repercusión en la

decididamente creado por ellas (volveré sobre este asunto). Resulta, por tanto, necesario, dirigir la mirada al siglo XIX para apreciar mejor diferencias y similitudes en los rasgos que caracterizan la imagen de la mujer contemporánea. Digamos, de forma general, que el problema que se planteó, y que en gran parte está aún por resolver, es el de la caída de una concepción del mundo en la cual las funciones sociales recibían su sentido de una estructura general en la que todo estaba ordenado, a la vez que resultaban independientes del subjetivo bienestar o malestar de quienes la cumplieran, y su substitución por unos criterios éticos eminentemente subjetivos, de orden intimista, vinculados a la noción de "naturalidad" inaugurada por Rousseau. La conciliación de estos dos principios – todos esperamos, por ejemplo, del juez que juzgue rectamente, le agrade o no su tarea –, sigue siendo actualmente un problema por resolver, y en él la mujer queda singularmente afectada; ello puede verse, sin ir más lejos, en la disyuntiva sentida vivamente por muchas mujeres entre la necesaria y en muchos casos casi exclusiva atención a la familia y en el ejercicio de un trabajo profesional para el que está extraordinariamente preparada – hoy en día, en multitud de casos, mucho mejor que el varón; los profesores universitarios lo sabemos bien –. Todo ello cambia substancialmente la configuración actual de la familia.

Dos principios sociales parecen oponerse aquí, principios que guardan, aunque con formulaciones distintas, una singular analogía con los que constituyen el campo de batalla del siglo XIX, siglo en el que asistimos a una glorificación y a una satanización de la mujer como parece no haberse conocido jamás. De un lado, unos principios sociales vinculados al liberalismo y al libre examen, que, a la vez que luchan por la libertad individual, tienden a relativizar cualquier valor que no sea el referido al sujeto individual, pero incapaz, por su mismo movimiento interno, de crear tejido social, y del otro la imprescindible cohesión estructural, necesariamente objetiva y, en este sentido, trascendente al individuo y sentida por algunos como constriñente, para que una sociedad pueda primero constituirse y luego desarrollarse. Todo el siglo XIX y el nuestro tratan de dar respuesta a este problema a partir de la creación de dogmas vinculados al Progreso, la Razón, la Ciencia, el Materialismo dialéctico y el Inconsciente. A ello ha de añadirse, en nuestro siglo, una paulatina pérdida de confianza en la razón humana, tachada de

época. En el caso francés, la obra, entre muchas otras, de la Condesa de Bassanville.

megalómana, y su substitución por las fuerzas del inconsciente y por registros puramente emocionales. Todo el arte de nuestro siglo da cuenta de este proceso. La solución dada a este problema por las sociedades occidentales, que se basa en un relativismo de fondo y es de orden puramente cuantitativo, la suma de los votos, deja muchas cuestiones por resolver, y las condiciones de vida de la mujer son a este respecto una piedra de toque; los ideólogos del XIX lo intuyeron bien, y por ello dedicaron a este asunto miles de páginas.

2. La dicotomía entre público y privado

Volviendo ahora a la representación iconográfica de la mujer, el primer rasgo que interesa destacar es la efectiva separación entre mundo público (ámbito del varón) y reclusión en la esfera doméstica (espacio privativo de la mujer) que se va a operar de forma prácticamente axiomática con el triunfo de la burguesía comercial primero e industrial después en el XIX, y expresión, asimismo, de una dicotomía sexual muy marcada.

Esta separación existía ya en la época clásica, pero su naturaleza era muy distinta y respondía a la distinción operada en Grecia entre "las cosas necesarias para la vida" de la especie, de cuya atención se ocupaba, efectivamente, la mujer, y que, como todo lo relacionado con los procesos fisiológicos humanos, no podía tener rango público, y la libertad que caracterizaba el mundo de la política, que comenzaba cuando la "necesidad" se había superado y del que esta excluida la mujer, precisamente por atender a la imperiosa necesidad de los procesos vitales. Esta separación entre público y privado tiende a desaparecer durante toda la Edad Media y reaparece, aunque con otros perfiles, con el paulatino cambio que se opera durante el XVII y el XVIII de una sociedad aristocrática a otra estrictamente burguesa, en la cual los intereses económicos (ámbito de la privacidad en el mundo clásico) prima sobre la esfera pública. La mujer queda, así, recluida en el espacio doméstico, salvaguarda de un varón expuesto a los más arduos peligros en el proceloso mar de las transacciones comerciales. Augusto Comte, en el libro segundo del *Sistema de la política positiva* (1854), verdadero *vademecum* del asunto que nos ocupa, desarrolla perfectamente el programa: "la justa independencia del sexo debe ser vista bajo dos condiciones muy conectadas entre sí: la exención de todas las mujeres del trabajo fuera del hogar y la absoluta y voluntaria renuncia a toda riqueza.

Porque las mujeres padecen más a causa de las aspiraciones que crea la ambición de lo que lo hacen oír la presión de la pobreza. Sacerdotisas de la humanidad en el círculo familiar, nacidas para mitigar con su cariño la ley, la necesaria ley de la fuerza, las mujeres deben apartarse de toda participación en el poder como algo degradante en sí mismo [...]. De aquí se derivan también los dos rasgos esenciales de la verdadera constitución conyugal establecidos ya en mi discurso preliminar: la liberación de todo trabajo exterior (al hogar doméstico) por parte de la mujer y su superintendencia general de la educación doméstica", lo cual, en la concepción de Comte y de muchos de sus seguidores, sean o no conscientes de ello, sólo es posible dentro de un régimen de subordinación conyugal. "Tal es en efecto, la naturaleza de la subordinación conyugal que resulta indispensable para el santo destino que la religión positiva (la religión de la Humanidad) asigna al matrimonio. A fin de desarrollar mejor su superioridad moral, la mujer debe aceptar con agradecimiento el justo dominio práctico del hombre".[2] El mismo Comte A., en su afán por la separación de los dos sexos – tendencia dominante en la segunda mitad del siglo y vigente en nuestros días –, es el primero en abrogar por una inseminación artificial que no deje ya por más tiempo a los tipos más desarrollados de reproducción a merced de un instinto caprichoso e ingobernable.[3]

Si atendemos ahora a las representaciones iconográficas de la mujer en estos momentos, cabe observar dos grandes tendencias opuestas entre sí: de un lado, la mujer-angel y la mujer-flor, emplazada en un espacio doméstico o en un jardín – prolongación metonímica del hogar –, imágenes que expresan un paulatino proceso de "desencarnación" o de descorporalización, pues sólo así la naturaleza femenina es públicamente admisible, esto es, despojada de su dimensión corporal o fisiológica. Este proceso da lugar a otro de los ideales de la época, el de la mujer enferma – son muy numerosas las representaciones de la mujer en esta dirección, algunas de ellas extraordinariamente morbosas (véase la pintura, por ejemplo, de Arber von Keller (1844-1920), muchos de cuyos motivos serán recuperados por la iconografía del nazismo) –, hasta llegar a la imagen de la mujer muerta (mitos, por ejemplo de Ofelia o de Albine, tan recurrentes en esos años, o la imagen de una Isolda muerta, deslizándose

[2] COMTE A., *Système de politique positive*, t. 2, Paris, Anthropos 1852 (réimpr. 1970) 193 ss. La traducción es nuestra.

[3] Cf *l. cit.*

por las aguas en una barca de flores), ahora sí definitivamente espiritualizada en un más allá que la sublima y la hace inaccesible.

3. La perspectiva del cuerpo

De otro lado, una violenta expresión de carnalidad ante la que cabe asimismo encontrar un doble movimiento: de fascinación e idolatría y de rechazo y odio del cuerpo. Como cabe apreciar, estamos ante un dualismo antropológico de base, más próximo a la visión del mundo protestante que al corpus dogmático católico que, aunque en ocasiones haya podido contagiarse, excluye este dualismo de fondo; digamos que el dualismo razón-corporalidad y el inmediato rechazo del cuerpo que acompaña esta concepción, ha engendrado históricamente la tendencia a hacer del cuerpo un absoluto – como cabe ver, por ejemplo, en nuestros días –. Aquí, la visión de la mujer en tanto que "madre", esto es en tanto que generadora, queda singularmente afectada. Ahora bien, como la misma cita de Comte deja entrever en este sueño de angelismo femenino, se trata de un espacio doméstico dominado por el ocio[4] – excepto para las clases trabajadoras –, lo que diferencia radicalmente la situación de la mujer en estos momentos respecto de épocas anteriores. En este mismo sentido, y de acuerdo con la separación señalada por Comte A., el Dr. Auber E. (1841) señala: «[...] para las mujeres, las funciones penosas y dolorosas de la maternidad, los cuidados domésticos y todas las obras de caridad; para nosotros, los deberes graves y serios, las funciones importantes (de donde se colige que, según esta opinión, la maternidad no forma parte de esta categoría), la administración de los negocios y todos los peligros; para ellas, la elegancia de las costumbres y los placeres depurados; para nosotros la contención del espíritu, las meditaciones y todos los penosos trabajos del cuerpo y del espíritu».[5] No hay que buscar mucho en las actuales Revistas dirigidas a mujeres, que propugnan un consumismo brutal basado en la vida del cuerpo, y por lo general dirigidas a un segmento social medio y alto, para encontrar, en la práctica, una concepción análoga a la que se acaba de exponer. Hoy en día asistimos a una situación peculiar: durante la semana, varón y mujer se tecnifican en el trabajo cotidiano de la

[4] Véase, a este respecto, la obra de VEBLEN T., *Théorie de la classe de loisir*. Véase también la obra de la baronesa STAFFE, *Le Cabinet de toilette*, 1891.

[5] AUBER E., *Hygiène des femmex nerveusex 1*, Paris, J.B. Bailleère 1841, 347.

empresa, la oficina, etc; durante el fin de semana y los momentos de ocio, las relaciones están dominadas por un biologismo que sigue el modelo del cuerpo y de su consumo.

Cabe sacar, así, tres consecuencias generales de lo que llevamos dicho. La primera la examinaré más adelante; ahora me interesa señalar como las representaciones de la mujer que encontremos en la época harán fundamentalmente referencia a un espacio de intimidad, cuando no de completa soledad, lo que contrasta con la abundancia de representaciones pictóricas, principalmente, escenas de familia, que podemos encontrar en los siglos XVII y XVIII donde la mujer aparece en un plano de igualdad y en franca y cordial amistad con el varón.

En este punto interviene un asunto que no puede ser considerado de importancia menor, sino que constituye una verdadera obsesión en la segunda mitad del siglo y en la primera del nuestro: la obsesión por la higiene, que acentúa aún más la dicotomía sexual señalada: "revolución en la limpieza" – diría hoy día un anuncio publicitario – "revolución poco notada pero grande; revolución en el aseo, embellecimiento súbito del *menage* pobre, ropa blanca para el cuerpo, para la mesa, para la cama, para las ventanas: clases enteras, que no la habían tenido desde el origen del mundo, tuvieron acceso a ella", escribe Michelet J.,[6] que establece una correspondencia ambigua y compleja entre los indicios de la limpieza (sobre todo corporal) y las marcas de rectitud moral. "Una mujer limpia y aseada, afirma la Condesa de Bassanville,[7] es casi siempre una mujer honesta y virtuosa". Los *Annales d'hygiène publique et de médecine legale* (Francia, 1850-51), sobre todo después de la epidemia de cólera de 1832, inciden directamente en las formas de existencia familiar, sexual, alimenticia, en el vestido, etc. La burguesía establecerá normativamente una distancia física, expresión asimismo de su distancia social, que asegure la clausura de las viviendas y la relegación de los servicios, al igual que, en la ciudad, los barrios tienden a espacializarse socialmente: la miseria, sus manchas y promiscuidades repugnantes, recuerdan la animalidad, el pecado y la muerte.[8] La mujer, en tanto que "matriz" (Michelet J.: "el hombre es un cerebro; la mujer una matriz". *La mujer*,

[6] MICHELET J., *Le peuple*, Bachette 1846, 80.

[7] *La Science du monde, politesse, usages, bien-être*, Paris, Lecoffre 1859, 18

[8] En su obra *Pot.Bouille*, E. Zola ofrece un excelente ejemplo de las casas y los espacios domésticos horizontal y verticalmente jerarquizados. Conviene, sin embargo señalar, que esta obsesión por el distanciamiento y la clausura es más propia de los países del norte de Europa, frente a los paises predominantemente latinos.

obra fundamental a este respecto) y portadora de la especie, permanentemente sujeta a la herida menstrual desde su pubertad, queda prioritariamente afectada.[9] A ello debe añadirse el descubrimiento, entre los años 1880-1885, de los "microbios", que genera un miedo colectivo a la infección y refuerza aún más el cometido social de la higiene y de la asepsia; así, en toda la mitad del siglo a una verdadera explosión de hidrofilia (no hay salvación, ni física ni moral, fuera del agua) que influye directamente en la poética de la imagen y que ha de unirse a la del cuidado y profusión de la ropa interior y la blancura en los tejidos. Son cientos los cuadros y las escenas literarias que nos presentan este sueño acuático de blancura aséptica, de mujeres en sus baños y tocadores,[10] y de ropa blanca refulgiendo en las aguas de ríos, fuentes y lavaderos; la imagen predominante aquí es la del "encaje", que expresa una particular visión de la feminidad como sueño de licuefacción: encajes y puntillas igual a la espuma aérea de la ola (por ejemplo, Mallarmé S. y una gran parte de la estética impresionista, donde cabe igualmente encontrar un doble movimiento: por un lado, la intensificación del pudor, el repliegue en la vida privada y la defensa de una moral intimista y, por otro, una clara tendencia a la aireación, a espacio y a la luz). Un interior bien cuidado, definido por la exigencia higiénica, es una lección de moral; implica una vigilancia continua, un trabajo incesante; todo ello constituye una misión cívica que incumbe, por supuesto en el siglo, a la mujer, y de la que está ausente el varón: "para combatir las plagas sociales, el alcoholismo, la tuberculosis, las pestes procedentes de hacinamiento humano, *del roce del hombre contra el hombre*, no hay mejor remedio que el aseo de la habitación, la unión en la familia y la felicidad íntima. Pues bien, esa felicidad es la mujer quien la crea... ella crea la salud, el orden y el bienestar mediante el orden y la economía".[11] Idealmente,

[9] No deja de ser llamativa a este respecto la focalización que del sexo femenino hacer por ejemplo un autor como HUYSMANS en su obra *À rebours* en la nidularia, atendiendo al tríptico sémico del nido (maternidad) - sangre y pobredumbre (souillure-impureza).

[10] Véase, por ejemplo, BALZAC H., *La Fisiología del matrimonio.* Puede verse esta misma temática en el conocido episodio narrado por Proust y analizado por Ph. Lejeune en "Les Sources de la Vivonne". Asimismo, y como contrapunto, en *Le père Goriot*, toda la descripción de la posada está focalizada en torno a la manca, significante material de impureza moral. Una vivencia análoga puede encontrarse en *Fortunata y Jacinta* de Benito Pérez Galdós.

[11] DUBRON V., *De la préparation de la jeune fille à son rôle social, 1905;* el subrayado y la traducción son nuestros. Véase también sobre este asunto, PERROT P.,

como ocurre en los modelos preconizados por la publicidad actual, no existen fronteras entre higiene y ética, entre higiene y estética.

Clausura, pues, de los espacios, dominados por la estricta privacidad, que discurre en paralelo con la clausura de los cuerpos; la mujer carece radicalmente de espacio público, salvo que se considere tal el teatro, el cabaret o el mundo de la prostitución (tres términos que en la época tienden a convertirse en sinónimos; véase, sin ir más lejos, la pintura de Toulouse-Lautrec). Si algo repugna a la sensibilidad de la segunda mitad del siglo es este "frotamiento del hombre contra el hombre", con todas sus implicaciones personales y sociales, al que se ha aludido líneas arriba y que sustenta todo el entramado de los convencionalismos. En un nivel estético superior, la misma doctrina del "dandismo" reposa en esta aguda conciencia del distanciamiento (distinción) y de vivirse como ser aparte (Baudelaire C.).

Reducida a la más estricta intimidad, carente de otro "espacio" que no sea el de la privacidad hogareña y el mundo de los afectos ("para el hombre – afirma el Dr. Lacassagne A. en su *Tratado de higiene privada y social*, 1876 – la actividad, el mando, los rudos trabajos profesionales, la vida pública. Para la mujer, los cuidados del hogar doméstico, la atención y educación a los hijos: una existencia enteramente hecha de afecto y sentimiento"),[12] y el cometido de la mujer queda reducido a dos funciones prioritarias: el de agradar y el de ser madre, concebidos ambos bajo una perspectiva principalmente fisiológica: la del cuerpo; pues, en efecto, bajo esta perspectiva, ¿qué otro ámbito hay de mayor intimidad que la estricta privacidad corporal? Después de la casa y lo que contiene, de la ropa blanca, los espacios de aseo y la ropa interior, ¿no es el cuerpo, repito que bajo esta perspectiva, el último círculo de la intimidad privada? Aunque por razones muy distintas, el igualitarismo comunista – al intentar anular, específicamente en la mujer, este último reducto de intimidad personal[13] – y el capitalismo de nuestro siglo – al hacer del cuerpo, especialmente del de la mujer, el objeto de consumo por excelencia, se dan en este punto la mano. Ambos coincidieron asimismo

Le corps féminin 1984.

[12] LACASSAGNE A., *Précis d'hygiène privée et sociale.* Paris, Masson 1876, 529. En este mismo espacio de privacidad doméstica regido por el mundo de los afectos localiza A. COMTE la naturaleza femenina atendiendo a su triple distinción de las zonas del cerebro humano.

[13] Sobre este asunto, véase el extraordinario análisis hecho por Milan Kunocra en su novela *La insoportable del ser.*

en un intento de anulación del pudor que hoy en día sigue vigente. Por lo demás, el materialismo positivista dominante a partir de la segunda mitad del XIX, al despojar al individuo, principalmente a la mujer, de cualquier finalidad política, social o metafísica, anuló también las referencias morales e históricas y, sobre todo, la relación con el otro, especialmente en su dimensión temporal: efectivamente, si el modelo que prima nuestros actos es el puramente fisiológico, entonces la relación con el otro tiende a ser únicamente espacial, relación por contigüidad, sin que sea posible un efectivo contacto interpersonal, ni quepa, propiamente hablando, ninguna "historia" que vivir. Este asunto es crucial, y marca una clara línea divisoria entre la narrativa del siglo XVIII y las del XIX y XX, donde domina la vivencia de un tiempo fragmentario anunciado ya por Baudelaire C.[14]

4. Anular la temporalidad, vivir la fragmentación: expresión del materialismo biológico

Merece la pena que nos detengamos un momento en este punto. En la estética contemporánea, la noción de temporalidad, entendida como esa línea con un reconocible origen y un correcto final, que corta en horizontal un mundo en el que todo lo que se mueve lo hace circularmente, el tiempo propiamente humano, es decir, el tiempo histórico, casi ha desaparecido.

Una de las marcas más claras de la estética contemporánea es justamente la tendencia a salirse del tiempo y a espacializarlo después. Toda la retórica amorosa moderna está dominada por esta doble tendencia, de aquí la importancia que adquiere en los distintos lenguajes artísticos la presencia del cuerpo entendido como mero espacio físico, y no como cuerpo humano propiamente dicho. Y de aquí también el que uno de los ideales de felicidad que presente la estética amorosa así concebida sea el de la fusión, el del anonadamiento corporal y la posterior disolución de la persona, lo que efectivamente implica una peculiar salida del tiempo y se reúne, por otra vía, pero en el mismo proceso de disolución de la persona, con los ideales de felicidad propuestos por las estéticas orientales. El que una gran parte de la novela occidental sea

[14] Cf el tratamiento de este asunto en la obra citada de P. Perrot sobre el cuerpo y sus apariencias.

novela de adulterio significa en la misma dirección. Frente a ello, la concepción cristiana de la vivencia amorosa postula la integridad de cada persona, no su disolución, ni el anonadamiento del uno en el otro, sino la comunión de ambos, enriquecida en un proceso siempre creciente – en amor o se va más o se retrocede, no hay término medio –, plenamente instalada en la temporalidad, es decir, en nuestra propia historia cotidiana, con sus logros y sus fracasos, sus dificultades y sus luchas, sus momentos de dolor y de felicidad; historia que vivimos en común con los otros y en la que nos redimimos o nos condenamos no sólo aisladamente, sino, propiamente, como "pueblo". Toda forma de anulación de la temporalidad humana implica la destrucción de esta historia, tanto personal como colectiva, y en la concepción cristiana de la misma noción de "pueblo de Dios".

El segundo rasgo en el que quiero detenerme brevemente es en el de la vivencia de la fragmentación, de un tiempo fragmentado dominado por la experiencia de la simultaneidad, que constituye también otra de las marcas específicas de la estética contemporánea y que surge también el período al que me estoy refiriendo; de hecho, puede decirse que el siglo XX es deudor de los movimientos artísticos que se produjeron en el último cuarto de siglo XIX y primero del XX, y que después no ha habido realmente ninguna novedad. La vivencia de un tiempo roto y fragmentario, con el predominio de un "presente", de un "ahora" que tiende a resultar intemporal, parece tener en su base la vivencia de la pulsión corporal. En efecto, considerada en su desnudez fisiológica, toda pulsión da origen a dos formas de vivir la temporalidad que se interrelacionan. Tomemos, por ejemplo, la pulsión del hambre, o la pulsión sexual, dominante en nuestros días. La satisfacción de su necesidad puede llegar a ser perentoria, de manera que toda otra realidad queda en suspenso o se convierte en simple medio (de satisfacción). El esquema temporal que se origina entonces o bien el mito del eterno retorno (dominante en las concepciones vitalistas), o bien la suma de una colección heteróclita de fragmentos, de trozos de presente sin la necesaria cohesión para constituir propiamente una vida humana.

Camus Albert en *L'Étranger*, muestra muy bien el modo de funcionamiento de ambos mecanismos. Unos años antes, Mallarmé S., ante una pregunta que le hiciera un periodista sobre el cuerpo social, respondía señalando cómo esa pregunta carecía de sentido en un mundo dominado por la pulsión fisiológica, incapaz en sí misma de crear tejido social. En este punto, la mujer, en tanto que madre, es decir, en tanto que

generadora – y generación quiere decir historia – queda singularmente afectada.

El materialismo biológico empuja así al individualismo a intensificar una atención minuciosa a lo que queda: su persona, el cuerpo y sus apariencias, y a un esfuerzo de control del buen funcionamiento de la máquina orgánica en su camino hacia una decrepitud fatal considerada hoy en día como algo culpable. Nuevamente remito a las actuales Revistas dirigidas a mujeres, centradas todas ellas en la vida del cuerpo y su apariencia: moda, casa, sexualidad, sección culinaria, ocio como consumo, etc. Tal vez la diferencia fundamental entre ellas estribe en considerar a la mujer como un "absoluto inmanente" y, en este sentido, clausurada sobre sí misma, o en representarla abierta a los otros, incidiendo en su transitividad. Esta diferencia ya es mucha, pero cabe decir que es la única; el resto parece reducirse a unos centímetros de falda por arriba o por debajo. Por lo que respeta al mundo de la moda, puede decirse que en los desfiles y pasarelas de los últimos años no se asiste tanto al diseño de la ropa cuanto al apogeo de unos cuerpos en su pleno apogeo físico.

En la sensibilidad de la segunda mitad del XIX y todavía hoy, cuerpo y mujer son términos isomorfos. La maternidad se justifica porque el bien de la especie la exige, pero muestra demasiado abiertamente la dimensión natural (volveremos sobre este término) de un cuerpo sometido a los procesos de la biología de la especie (y ya hemos visto más arriba lo que se pensaba del cuerpo en esta dimensión, en sus sudores y humores, en sus excrecencias y protuberancias, que toda la estética del siglo, al igual que la del nuestro, tiende a eliminar; bajo este prisma, un mandato como el de Teresa de Calcutta de "tocar" físicamente a los enfermos y miserables, resulta doblemente escandaloso). Lo que la segunda mitad del siglo pensaba sobre la maternidad así concebida (ya se ha aludido a ello en la boca del Dr. Auber E.) lo expresan cabalmente los hermanos Goncourt en su *Diario* (23 de julio de 1865): "Elle (la mujer) n'a qu'un sentiment, le sentiment maternel, parce que ce sentiment est bestial. C'est un sentiment de chair et de sang". Por lo demás, no deja de ser llamativo que en nuestra sensibilidad actual, en la que prima la ensoñación de la abundancia material – la publicidad de hoy en día reposa sobre este principio, y en ella el cometido otorgado a la mujer es prioritario[15] –, la

[15] De hecho, no parece que tengamos otros espacios "públicos" que los relacionados con la vida del cuerpo y su consumo. Nuestras mismas ciudades

esterilidad sea la marca de contraste en las representaciones del cuerpo femenino.

Para la segunda mitad del XIX, como para gran parte del nuestro, la mujer es prioritariamente cuerpo sexual[16] y, en esta medida, ídolo para el hombre;[17] ella será la primera en aceptar gustosamente esa prisión.[18] Asistimos, así, al triunfo positivista y a su antropología física, que marca las medidas del cuerpo, inaugura la tendencia actual a la anorexia y postula una alimentación que delinee el cuerpo desde el interior y una gimnasia que lo modele externamente.

El gran mito que surge aquí es el de Herodias (la pareja Herodias-Salomé funciona como único componente) expresivo de un concreto ideal de feminidad y explorado hasta la saciedad desde el final del Romanticismo a nuestros días. Herodias, hija de Eros y héroe al mismo tiempo, que surge ante sí misma en su feminidad encendida de la sangre que ha hecho derramar; adolescente que afirma su propia inmanencia en la anulación del otro, máximo cuando éste es al mismo tiempo la voz venida de lo alto. Gran parte de los postulados de ciertos feminismos contemporáneos, incluido el de la muerte de Dios, están ya aquí incoados explícitamente enunciados con más fuerza que los discursos teóricos al respecto. «Todo lo que soy vive en mi propia imagen, espejo idolatrado de mi orgullo», afirma la heroina de Mallarmé S. Y esta imagen, en la que

occidentales, convertidas en gigantescos mercados o espacios de consumo, no distan mucho estructuralmente – aunque sí morfologicamente – de los bazares orientales descritos por los viajeros del XIX. Tal vez una de las mejores ilustraciones de esta forma de ensoñación del mundo se encuentre en ZOLA E., *El vientre de Paris* (su mercado), cuyo título – metáfora corporal – acentúa la dimensión biológica ya señalada.

[16] "La unión sexual es realmente en ellas la condición esencial y fundamental", continua afirmando el Dr. E. Auber (*Hygiène desfemmes nerveusex*); de aquí que la ocupación fundamental de la mujer consista en "variar su belleza, su encanto, para ser siempre deseada, no mostrándose más que como valor físico" BAYARD, *L'Art d'être femme ou l'Art de corriger la grâce par le geste esthétique.* Méricant A., d.d. 1907, 328.

[17] Véase, por ejemplo. *El ídolo eterno* de Rodin, o los comentarios a este respecto hechos por BAUDELAIRE C., *Le Peintre de la vie moderne.* Véase, asimismo, ZOLA E., *Nana*, la que acabo de señalar.

[18] No hay que rebuscar mucho en nuestras actuales "revistas del corazón", de mayor o menor "clase" – por lo demás, consumidas preferentemente por mujeres, para muchas de las cuales constituyen representaciones del mundo y modelos de conducta: la fama, al igual que el dinero, es algo de lo que cabe usar y consumir – para analizar este hecho.

es sacralizada una feminidad clausurada sobre sí misma, contrastada con la de otra adolescente que en la teología cristiana es propuesta como expresión de humanidad y denominada en su iconografía “estrella de la mañana”, esto es, la estrella que antecede y desaparece ante la estrella por excelencia; que no destruye la voz del otro, sino que, por el contrario, la da a luz y la engendra en el tiempo, y que es, de este modo, asumida por la misma Vida trinitaria.

PROPUESTA DE CRITERIOS PARA LA ELABORACIÓN DE ITINERARIOS EDUCATIVOS RELATIVOS AL TEMA «MUJER Y HUMANIZACIÓN DE LA CULTURA EN EL HORIZONTE DE LA RELACIONALIDAD, DE LA BELLEZA, DE LA RESPONSABILIDAD»

Manuel Angel VÁZQUEZ MEDEL*

El ser humano (hombre o mujer) es una criatura muy peculiar entre todos los seres que constituyen su ámbito vital. Compleja realidad biológica – resultado de un largo proceso de cambios y adaptaciones de la especie –, su entidad no se reduce ni a su planificación genética ni a su

* Laico, di nazionalità spagnola.

Dottore in Filologia e professore titolare di *Filologia spagnola* presso l'Università di Siviglia.

Ha partecipato attivamente alla creazione della Facoltà di Scienze dell'Informazione di Siviglia, della quale è stato Segretario fondatore e Vicedecano.

Tra le ultime pubblicazioni: *La construcción cultural de Andalucía*, Sevilla, Alfar 1994; *Lectura e interpretación de Estatua con palomas de Luis Goytisolo*, Sevilla, Fundación El Monte 1994; *Luis Goytisolo: el espacio de la creación*, Barcelona, Lumen 1995; *El dinamismo textual: introducción a la memiótica transdiscursiva*, Sevilla, Alfar 1997.

È stato Coordinatore Generale della redazione della *Gran Enciclopedia de Andalucía* nella quale ha pubblicato il saggio *La identidad cultural de Andalucía*, Sevilla, Cuadernos Meridionales 1987.

È Presidente dell'Associazione Andalusa di Semiótica e Direttore del Gruppo di Ricerca e Sviluppo tecnologico in *Teoria e tecnologia della comunicazione.*

Dirige il *Seminario Francisco Ayala de Ciencias Sociales y Humanidades*, che l'ha proposto per il Dottorato Honoris Causa presso l'Università di Siviglia e per la candidatura al Nobel. Ha pubblicato numerosi studi su Ayala e ha coordinato il volume *El Universo plural de Francisco Ayala y Francisco Ayala y las vanguardias*. È in corso di stampa il suo volume *Mujer, Ecología y Comunicación.* Nell'ambito della poesia è autore del libro *Pájaro de la noche* (1994) e sta preparando *Plenitud de instante y Pisajes de la duda.*

realidad somática que son, con todo, de extraordinaria importancia. Esto es: el ser humano no depende – al menos así lo pensamos – del azar y de la necesidad. Si es cierto que el condicionamiento biológico (la herencia genética) y la influencia de su ámbito vital trazan fuertes tendencias en sus programas de acción, no lo es menos que, por reducido que sea su margen de libertad, termina siendo finalmente determinante de su comportamiento.

Gestado en el útero materno, el recién nacido constituye un caso de *neotenia,* denominación que los antropólogos aplican a aquellas criaturas que nacen prematuramente y que necesitan completar su maduración – incluso biológica – una vez finalizada su gestación. Los seres humanos seguimos desarrollándonos en el seno de lo que, de manera metafórica pero plenamente acertada, se ha denominado el *útero social.* La sociabilidad es, pues, un constituyente intrínseco de lo humano, no un marco externo que influya de modo más o menos decisivo. El recién nacido habrá de seguir perfeccionándose; irá adquiriendo y completando su humanidad entre otros seres humanos y a partir de ellos, y jamás concluirá este proceso de *humanización.* Estamos anticipando, pues, la importancia de la *relacionalidad,* valor desde el que trazaremos nuestras propuestas de itinerarios educativos.

La espacialidad y la temporalidad, el entorno vital y la época en la que cada uno de nosotros despliega su vivir no son ajenos a nuestra profunda realidad. A nuestra edad biológica se añadirá muy pronto otra suerte de edad que se enriquece con los conocimientos, las experiencias y las aportaciones registradas en los diversos depósitos de memoria y de sentido de la humanidad. Hasta cierto punto, el proceso educativo (el formalizado e institucionalizado, pero también ese constante aprendizaje que nos proporciona la vida cotidiana) enriquece en décadas y hasta en siglos el contenido de nuestra conciencia, que jamás hubiera podido llegar a conocer todo lo que en el corto espacio de una vida humana aprendemos, si lo hubiéramos tenido que alcanzar a través de un proceso de indagación personal. Nosotros no comenzamos nuestra vida desde cero. Ella se integra en el marco de otras vidas, se nutre de ellas, de lo conseguido a través de tanteos, errores y aciertos y, a la postre, terminará también formando parte de las vidas de quienes nos sucedan.

Analizar la realidad humana es, pues, referirse a ciertas potencialidades, a ciertas virtualidades que sin duda son muy parecidas en los hombres y mujeres pertenecientes a distintos espacios y tiempos, pero que se encarnan en horizontes vitales muy diferentes. El mejor

conocimiento de estos diversos mundos-de-vida, de estas plurales circunstancias, resulta imprescindible si queremos articular intencional y responsablemente un proyecto educativo que responda a una determinada imagen de lo humano. Hemos de intentar captar las claves esenciales de nuestro presente, porque sólo así seremos capaces de trabajar por una determinada propuesta de futuro.

Tal vez todas las personas de todos los tiempos hayan pensado que su presente sea especial y peculiar. Al fin y al cabo es el único tiempo que existe, por más que venga condicionado por el pasado y orientado por una cierta voluntad de futuro. Sin embargo, cuando contemplamos el humano vivir en otras coordenadas espaciales y temporales, somos capaces de apreciar que ciertos momentos se caracterizan por la estabilidad, en tanto que en otras coyunturas el cambio, la transformación, preside los comportamientos individuales y colectivos.

1. Análisis de la realidad presente: en la encrucijada de la crisis de la modernidad y del sentido

En nuestros días existe un consenso generalizado entre los investigadores y pensadores de todos los ámbitos disciplinares acerca de la magnitud de los cambios en la hora presente. En pocas palabras – se nos viene a decir – tras las dos grandes revoluciones que han transformado la experiencia de humanidad en nuestro planeta (la revolución neolítica y la revolución industrial) esta tercera gran revolución tecnológica y comunicacional es de una magnitud y un alcance verdaderamente desconocidos. Si en los lapsos temporales en los que se producen estos giros profundos en la estructura económica, social y cultural (en el más amplio sentido) se registran confrontaciones entre quienes se resisten al cambio y quienes desean acelerarlo; entre los valores que comienzan a ser pretéritos y otros valores que están dejando de ser futuros para actualizarse, la magnitud del choque en el momento presente es verdaderamente desconocida. «Estamos entrando – nos dice L. Boff – en una nueva fase del proceso de hominización, en un nuevo estadio de la conciencia y en una nueva era para el planeta tierra. Este proceso no es indiferente para las religiones de implantación mundial ni para el cristianismo, que pretende poseer y anunciar un mensaje válido para todos los seres humanos y válido también para dar sentido al

universo».[1]

Muchas razones podrían aducirse en abono de esta tesis de la radical mutación presente, de los peligros que encierra (los investigadores sociales llaman a la nuestra *sociedad del riesgo)* y de los cambios de perspectiva a que nos obliga. Yo sólo mencionaré la que considero razón de fondo, que nos permitirá situarnos de lleno en nuestro tema: la experiencia histórica de pérdida de todo fundamento en los proyectos humanos. O lo que ya se apunta desde Nietzsche y Heidegger: la consumación del nihilismo en la era de la técnica.

La modernidad ha sido el proyecto más ambicioso de la historia de la humanidad. Un proyecto de emancipación, de liberación del oscurantismo y de todas las falsas apoyaturas y justificaciones de la vida individual y colectiva. La modernidad se entendía a sí misma como la mayoría de edad de unos seres humanos que ya no necesitaban apoyarse en *metarrelatos de legitimación,* en modelos cerrados de interpretación de la existencia, en justificaciones y fundamentos propios de una humanidad infantil o adolescente.[2] No sólo el discurso mágico y el mito fueron considerados cosas del pasado, sino incluso las religiones, a las que se atribuyeron todo tipo de virtualidades proyectivas (y alienantes) de deseos y temores, así como la función legitimadora de determinados órdenes sociales constituidos. En su obsesión antimetafísica y secularizadora, la modernidad quiso «matar al padre», como diría Freud, para afirmar la madurez humana. Sin embargo hoy sabemos que el paso siguiente a la «muerte de Dios» no era otro que la «muerte del hombre». Una buena parte de la crisis de sentido de la hora presente se debe a la obsesión pluralista, relativizadora y secularizadora de la modernidad. Sin embargo estimo que ser anti-moderno es un grave error, como lo es una recaída fundamentalista en los valores previos a la modernidad. Sería simplemente ignorar la dimensión dinámica, de cambios, de transformaciones de la vida humana, absolutizando horizontes vitales, comprensivos e interpretativos del pasado, como si tuvieran un valor definitivo en sí mismos y por sí mismos.

Escuchemos los argumentos del proyecto moderno: frente a todas esas apoyaturas de una humanidad que aún no se tiene en pie, que no sabe caminar por sí misma – se nos venía a decir –, por fin disponemos del

[1] BOFF L., *Nueva Era: La civilización planetaria. Desafíos a la sociedad y al cristianismo,* Estella, Verbo Divino 1995, 11.

[2] Cf LYOTARD J.-F., *Moralidades posmodernas,* Madrid, Tecnos 1996.

verdadero instrumento de indagación y de construcción de lo humano: la razón. El racionalismo newtoniano-cartesiano se fue adueñando de todos los ámbitos científicos y sociales, constituyendo lo que hoy conocemos como un *paradigma* o modelo de interpretación de la realidad que ha comenzado a ser superado. Las aportaciones y logros de esta etapa de la humanidad que hoy consideramos en crisis (crisis de la modernidad) son indudables, aunque sus riesgos y amenazas han tenido también una magnitud desconocida hasta el presente. Bastaría recordar que la posibilidad de una total destrucción planetaria como consecuencia de la irresponsabilidad humana tiene poco más de medio siglo; y que nunca la acción destructora del hombre ha alcanzado las negras cotas del siglo XX. Parece como si la diosa razón hubiera reclamado más muertes, más sacrificios, que todos los dioses del imaginario humano.

Pero, si la razón fracasa... ¿qué podemos hacer? Si la razón no se manifiesta, ni se despliega, ni se impone por su propia fuerza, sino que es instrumentalizada por unos en contra de otros, resulta que también las diversas formas de racionalismo teleológico, instrumental y tecnocrático, apoyadas en las diversas ideologías de la modernidad, eran *metarrelatos de legitimación*. Esto es: fundamentos que se pretendían fundados, pero que no lo estaban. No existía una sola racionalidad sino varias y contrapuestas racionalidades.

Todo ser humano necesita un apoyo, un fundamento. Diríamos más: no uno cualquiera, sino aquel que creemos más correcto, más auténtico. Sólo que ahora ya no podemos proceder sustituyendo un fundamento que creemos superado por otro que creemos *verdadero*, como se ha venido haciendo hasta ahora y, como hasta cierto punto se seguirá haciendo en ciertos ámbitos de la investigación científica y tecnológica.

Hablamos del sentido de la vida, del sentido de la existencia individual y colectiva... Un sentido que nos puede venir falsamente garantizado por el mercado actual de sucedáneos de sentido, y que habremos de construir solidariamente y en comunidad haciendo actos de fe, toda vez que nuestro acceso a la verdad nos venga cuestionado.

Digámoslo con más claridad: la crisis de la modernidad no es una crisis cualquiera, no es la puesta en cuestión de algo que puede ser sustituido por otra cosa, sino la abertura del vértigo de que ningún *fundamento fundante* podrá ser jamás un *fundamento fundado*. Por ello no sólo no ha podido ser disipada la dimensión fiduciaria del hombre, sino que el acto de fe es necesario incluso en los menores entresijos de nuestra vida cotidiana. Ya afirmaba Einstein – en lo que él consideraba su credo

epistemológico – que los conceptos y proposiciones sólo cobran «sentido» o «contenido» a través de su relación con experiencias de los sentidos. El nexo entre éstas y aquellos es puramente intuitivo, no es en sí de naturaleza lógica. Todos los conceptos, incluso los más próximos a la experiencia, son, desde el punto de vista lógico, supuestos libres, exactamente igual que el concepto de causalidad.

Es evidente que, ante una situación como la descrita, hay muchas opciones posibles, de entre las que deseo indicar las siguientes:

a) La recaída en opciones establecidas en el pasado como *fundamentos fundados* (neofundamentalismos), ignorando el cuestionamiento que la crisis de la modernidad hace a todo fundamento, y sólo apreciando la incapacidad de la modernidad de descalificar los metarrelatos de legitimación del pasado. Se trata no sólo ya de neofundamentalismos religiosos (islámicos, judíos o cristianos) o ideológicos (neocomunismo o neoliberalismo salvaje), sino incluso de la vuelta a experiencias que parecían definitivamente desterradas en la era del desarrollo de la ciencia y la tecnología (pensamiento mágico).

b) El vértigo de una vida desfundamentada; el silenciamiento de la pregunta por el sentido gracias a una compulsión hodiernista y consumista de instalación en un presente sin perspectiva; la absolutización del *carpe diem* en opciones puramente fruitivas y – a mi juicio – vacías, que ignoran los cuestionamientos éticos radicales.

c) La construcción de fundamentos precarios por sincretismo, aprovechando los restos de los edificios legitimadores, hoy en ruinas. Se trata de una respuesta propia de una sociedad plural y heterogénea, fragmentada y fragmentaria incluso en la elaboración de los credos individuales o colectivos.

d) La recaída en los ideales de la modernidad a la que sólo se considera parcialmente fracasada en su primer intento. La corrección del proyecto emancipador y la búsqueda de otras dimensiones no impositivas de la racionalidad: una racionalidad más benevolente y amable, más abierta también a la dimensión sintiente de lo humano. Tal vez sea la Teoría de la acción Comunicativa de Jürgen Habermas la que mejor exprese esta opción de redefinir, desde otras coordenadas, el ideal moderno.

e) La aceptación de nuestro «vivir a la intemperie», de que nada se nos garantiza por sí mismo, de que nunca podremos fundamentar en última instancia nuestros fundamentos, si no es a través de actos de fe, de pactos fiduciarios.

Es evidente que, en esta encrucijada, las respuestas que se ofrezcan – desde cada una de las opciones aquí esbozadas – al reto de la nueva humanización son bien distintas: desde la resistencia a todo cambio, y el intento de regreso a un pasado ya inexistente e inoperante, a la aceptación complaciente de dejarse arrastrar en la cresta de la ola, sin proyecto ni futuro, sin cuestionamientos ni utopías.

Para hacer una propuesta honradamente, a partir de aquí, hemos de poner nuestras cartas sobre la mesa: intentar descubrir desde qué opción ofrecemos un modelo de humanización. Sinceramente pienso que los neofundamentalismos, además de su potencial sectario, excluyente y destructivo, de su talante contrario al fluir de la historia, en el caso de la opción cristiana, son un verdadero pecado contra el Espíritu: la incapacidad de escrutar los signos de los tiempos (*tá sémeia ton kairon);* el apego a un determinado horizonte histórico y vital, que no es el nuestro y que se absolutiza.

La recuperación de lo más positivo del proyecto de la modernidad no carece de sentido, y la honradez con la que esta necesidad ha sido planteada por pensadores como Habermas, quien busca una acción humana más orientada al entendimiento y a la comprensión que al éxito, nos debe hacer pensar. Sin embargo, ya se trata de algo totalmente diferente: no podemos dar una segunda oportunidad, sin radicales transformaciones, a una apuesta cuyas consecuencias han estado muy próximas (y aún lo están) a la aniquilación planetaria.

No creo ni siquiera necesario argumentar mi distancia con ingenuos sincretismos o con las formas radicales de nihilismo consumista. Hemos de aprender, con todo, de aquéllos, la tolerancia, la apertura, la valoración de lo distinto y distante y la apreciación siempre de algo válido en todas las opciones; de éstas, que el hombre reclama también su consumación (no su consumición) en el presente, aquí y ahora, en la plenitud del instante. Ni recaída en fundamentalismos premodernos, ni fascinación insolidaria por el presente, ni relativismos destructivos. Tenemos el derecho (y el deber) de articular nuestras alternativas, de ofrecer, en diálogo abierto y respetuoso con otras opciones, una propuesta de sentido, un proyecto de nueva humanización. Con confianza, con esperanza, con amor. La importancia de los procesos educativos y de las instituciones intermedias es incuestionable. Es una tarea no exenta de riesgos, en el marco de una sociedad de riesgo, en la que muchos se sienten inseguros y amenazados. Sabemos, con todo, que seguridad y estabilidad no se alcanzarán con falsas garantías que exigen pagar un alto precio. Hay que

asumir el riesgo de vivir, y esto sólo puede hacerse desde un sólido sistema de valores.

En su reciente obra conjunta, *Modernidad, pluralismo y crisis de sentido,* Peter L. Berger y T. Luckmann analizan con acierto los fundamentos de la significación de la vida humana, las instituciones que gestan, conservan, eventualmente transforman y transmiten el sentido, y su profunda crisis en la modernidad, con la consiguiente pérdida de las certezas y el cuestionamiento de las identidades. La modernidad – afirman – «conlleva una nueva configuración social del sentido (*Sinn)* de la vida humana, que ha hecho que éste, y con ello la existencia humana, queden sumidos en una crisis única desde el punto de vista histórico».[3] Están fallando los controles sociales del sentido; los sistemas de valores configurados desde estos depósitos de sentido pierden estabilidad y entran en competencia unos con otros, en una sociedad en la que también el mercado impregna las posibles elecciones éticas y estéticas. Frente a otras épocas en las que predominaba un depósito único o hegemónico de sentido, «la situación es distinta en sociedades donde los valores compartidos y de aplicación general dejan de ser válidos para todos y ya no están estructuralmente asegurados, así como donde dichos valores no penetran con igual intensidad en todas las esferas de la vida ni logran armonizarlas».[4] Estamos en sociedades en las que el pluralismo y la secularización son valores dominantes, al precio de una pérdida de las pautas generales de comportamiento. Y una sociedad – nos dicen – «es absolutamente inconcebible sin valores comunes ni interpretaciones compartidas de la realidad». Sin entrar en el detalle de una de sus tesis mayores – la causa principal del resquebrajamiento del orden global del sentido es el repliegue de la religión – nos parece importante subrayar un convencimiento que afecta de lleno a la acción informativa: el pluralismo moderno socava lo dado por supuesto, «ninguna interpretación, ninguna gama de posibles acciones puede ya ser aceptada como única, verdadera e incuestionablemente adecuada».[5] Sin embargo, los medios de comunicación, desde la publicidad hasta la televisión «cumplen en la época moderna una función esencial en la orientación dotada de sentido, o más precisamente en la comunicación de sentido», estas instituciones

[3] BERGER P.L. - LUCKMANN Th., *Modernidad, pluralismo y crisis de sentido. La orientación del hombre moderno,* Barcelona, Paidós 1997, 30.

[4] *Ivi* 53.

[5] *Ivi* 80.

«actúan como mediadoras entre la experiencia colectiva y la individual al proporcionar interpretaciones típicas para problemas que son definidos como típicos».[6] Sin embargo, frente a ellas, piensan nuestros autores, las únicas instituciones capaces de paliar (que no de curar: «no existe antídoto para la diferenciación y el pluralismo que no haya resultado ser un veneno mortal») el problema de la crisis de sentido son las organizaciones intermedias.

Jean Baudrillard, tras subrayar el proceso de aceleración en el que nos encontramos, el desvanecimiento de lo real y de la historia, concluía la reflexión preliminar de su ensayo *La ilusión del fin* con estas palabras: «Estas generaciones que ya nada esperan de un advenimiento futuro y que cada vez confían menos en la historia, que se entierran atrincerándose detrás de sus tecnologías perspectivas, detrás de sus provisiones de información acumulada y en las redes alveolares de la comunicación, donde el tiempo está por fin aniquilado por la circulación pura... estas generaciones tal vez no se despierten jamás, pero no tienen ni la más remota idea».[7] Pues bien: nuestro reto es despertarles; nuestro reto es que tengan una comprensión del momento en el que viven; que sean contemporáneos de sí mismos... Y que alcancen el más hermoso ideal educativo, formulado por el poeta Píndaro: «llega a ser el que eres».

Pasemos al segundo momento de nuestra reflexión.

2. Mujer y humanización de la cultura

En un reciente trabajo titulado «Mujer y medios de comunicación» apuntaba una idea que me parece central: el proceso de lucha por la igualdad efectiva de derechos de la mujer exige un cambio profundo de mentalidades y de pautas de comportamiento y acción social. Sin duda, también, un cambio radical en la organización económico-social y política. Afirmaba la necesidad de pasar de un *imaginario de oposición y confrontación* en el que predominan valores tradicionalmente considerados como masculinos, a un *imaginario de alianza,* flexible y cooperante, con una presencia importante de rasgos y valores considerados tradicionalmente como femeninos. Que haya de ser así no es

[6] *Ivi* 98.

[7] BAUDRILLARD J., *La ilusión del fin. La huelga de los acontecimientos*, Barcelona, Anagrama 1993.

consecuencia de una concesión graciosa y benevolente, sino de una necesidad: no se trata de hacer ningún favor ni de «ceder» ningún territorio (anteriormente dominado por el varón). En pocas ocasiones en la historia los grupos privilegiados han cedido sus privilegios. Se trata, pues, de algo más serio y decisivo: si en la actualidad es posible vislumbrar un horizonte en el que, salvando las diferencias enriquecedoras, se esboza una esencial igualdad de derechos entre hombres y mujeres es, simplemente, porque las condiciones históricas que hicieron posible el dominio de aquellos sobre éstas se están transformado (no sin titubeos y retrocesos). Y algo más: incorporar esos valores femeninos a los que aludíamos al espacio de lo público es también una necesidad para la nueva humanización. Y una necesidad urgente. Una sociedad compleja, plural, heterogénea, que renuncia a la violencia y a la imposición, necesita la aportación de lo femenino que vendrá, sin duda, de las mujeres, pero también de la apertura de los hombres a esos valores femeninos. No en vano hablaba Jung de los arquetipos *anima* y *animus:* los principios femeninos que hay en el hombre, los principios masculinos que hay en la mujer.

En un equilibrio dinámico, en una necesaria homeostasis social, debe contemplarse la totalidad como un juego de fuerzas más complementarias que contrarias que se requieren, que se implican y que participan mutuamente cada una de la otra. Eso es lo que representa el conocido símbolo del *yin* y el *yang* del taoísmo: la conjunción de lo masculino, en cuyo núcleo se asienta también lo femenino, con lo femenino, en cuyo centro se abre la presencia de lo masculino. Porque en efecto, si como afirma Manfred Porkert, el *yin* corresponde a todo lo que sea contractivo, sensible y conservador, mientras el *yang* abarca todo lo que sea expansivo, agresivo y exigente, el bien no estará en uno u otro polo, sino en el equilibrio entre ambos. Es evidente que cada cultura tiende a sopravalorar los elementos de cada polo, y como indica Capra «Nuestra cultura ha retratado tradicionalmente a la mujer como un ser pasivo y receptor y al hombre como un ser activo y creador. Estas imágenes se remontan a la teoría aristotélica de la sexualidad y han sido utilizadas a lo largo de los siglos para mantener a las mujeres en un segundo plano, sometidas al hombre. La asociación del *yin* con la pasividad y el *yang* con la actividad parece ser nuevamente una expresión de los estereotipos patriarcales, una interpretación occidental moderna que probablemente no

refleja el significado original de los términos chinos».[8] De lo que se trata, pues, lo que urge, es un cambio en el imaginario social, un ajuste en el sistema de valores de nuestra sociedad.

Precisamente, este investigador que ha contribuido poderosamente a la toma de conciencia del cambio radical que se está operando en nuestro tiempo, Fritjof Capra, autor de *El tao de la física* y *El punto crucial* afirma: «nuestra cultura siempre ha fomentado y premiado los elementos *yang* (masculinos, autoafirmantes) de la naturaleza humana sin tomar en cuenta los aspectos femeninos o intuitivos *yin*. Hoy, sin embargo, estamos presenciando un tremendo movimiento evolutivo. El momento crucial al que estamos a punto de llegar señala, entre otras muchas cosas, una tergiversación en la fluctuación del *yin* y el *yang*».[9] De inmediato, el Autor relaciona esta necesidad de equilibrio, caracterizado por un fuerte componente femenino, con la ética ecológica, las tecnologías suaves y respetuosas con el entorno, los movimientos antinucleares y pacifistas y el cambio de valores orientados al crecimiento y la evolución interior.

Vemos, pues, que el nuevo humanismo lleva en su semilla importantísimos componentes femeninos. Ahora bien, lo femenino, en sí mismo y por sí mismo no se orienta positivamente, del mismo modo que tampoco lo masculino, *per se* se orienta negativamente. Las circunstancias históricas y los valores interiorizados marcan el sesgo positivo o negativo en el despliegue de los rasgos diferenciales masculinos o femeninos.

¿Qué valores creemos fundamentales en esta tarea de construcción de un *humanismo* nuevo adaptado a nuestra propia circunstancia histórica? Reflexionemos, brevemente, en tres que no son tres valores cualesquiera, sino que están en la base misma de toda construcción axiológica: la relacionalidad, la responsabilidad y la belleza.

3. Relacionalidad

La relacionalidad, en sí misma, no constituye ningún valor, sino más bien un imperativo de todo lo existente. La relacionalidad es consecuencia de la pluralidad y de la diferencia. Habitamos el rincón de

[8] CAPRA F., *El tao de la física* y *El punto crucial. Ciencia, sociedad y cultura naciente*, Barcelona, Integral 1982, 39.

[9] *Ivi* 49.

un cosmos (que a la vez, como todos los demás lugares, es su centro mismo) poblado por una multiplicidad inimaginable de entes. Todos ellos están relacionados entre sí. Todos están referidos a los demás. Y, en su conjunto, constituyen una misteriosa y armónica unidad. En el interior de ella, cuando la diversidad se manifiesta, existe una innegable dimensión polémica, una lucha dinámica que mantiene todo lo existente en tensión. Es la ley misma de la vida, que requiere cambios y mutaciones, porque en lo estático hay ausencia de vida.

La relacionalidad nos remite, de inmediato, a la relatividad, que simplemente apunta las diferentes perspectivas posibles cuando contemplamos el mundo de la existencia desde uno u otro foco, desde una u otra de las instancias en contacto. Decimos *relatividad* y no *relativismo*, pero es ésta una cuestión en la que ahora no podemos detenernos. También la relacionalidad remite a relato. Cada una de nuestras existencias configuran un relato en el que cada uno de nosotros somos agonistas, protagonistas: un relato marcado por un principio y un final (que se abren a otros finales y a otros comienzos), por la existencia de objetos de deseo, de ayudantes y de oponentes en nuestros proyectos.

¿Qué hace falta para que una relación sea positiva? ¿Cómo fomentar ese tipo de relacionalidad...? El ingrediente imprescindible es, desde luego, la *alteridad*, la «*otredad*», la apertura y la acogida del otro, el descubrimiento, en el rostro del otro, de una realidad que nos llama, que nos voca, que nos convoca, y a la que hemos de dar respuesta. Por ello la relacionalidad enriquecida por la presencia del otro lleva de inmediato a la responsabilidad: a responder, a contestar de nuestros actos ante el otro que nos reclama. Evidentemente, la relacionalidad amorosa, benevolente, se consuma en el acto de comunión: cuando descubro que yo soy también el otro; que en el otro también me encuentro de algún modo yo. Hay que aprender, por tanto (y, correlativamente enseñar) a ese desvanecimiento del yo en el que es posible la experiencia de plenitud. La relacionalidad requiere, pues, negación del yo, abnegación, y apertura al otro.

Jidu Krishnamurti ha insistido durante toda su vida en la importancia de la relacionalidad, que sitúa como punto de partida del autoconocimiento y de un pensamiento no condicionado por dogmas estériles, ideas previas o prejuicios: «La vida es un proceso de movimiento constante en relación y, sin comprender esa relación, crearemos confusión, lucha, esfuerzo estéril. Es importante, entonces, comprender qué entendemos por relación, porque la sociedad está estructurada a base de relación y no de aislamiento. Lo que está aislado

muere pronto».[10] Y añade más adelante: «por aislamiento entiendo buscar todo el tiempo la seguridad, la gratificación, el placer». Podríamos decir – ahora en clave de E. Fromm – que la verdadera relacionalidad permite el desarrollo de una orientación hacia el ser, en tanto que la voluntad de tener y de poder nos aboca al aislamiento, a la dominación de unos seres humanos por otros y, en definitiva, al conflicto y a la destrucción.

Krishnamurti descubre en el verdadero sentido de lo relacional, más que en una externa y formal adhesión a ideas preconcebidas, en el verdadero sentido de la religión: «La religión es la comprensión del pensador y el pensamiento, la cual implica comprender la acción en la relación. Eso es religión, no la adoración de alguna idea, por gratificante y tradicional que pueda ser y quien sea que la haya expresado. La religión es la comprensión de la belleza, del profundo y amplio significado que la acción tiene en la relación. Porque, después de todo, la vida es relación; ser, es estar relacionado. De otro modo no existimos. No podemos vivir en el aislamiento».[11] La autocomprensión, pues, se da a través de la observación de lo que nos vincula a los demás, de lo que nos ata. Y, en última instancia, la verdadera posibilidad de contemplar esta religación a los otros, esta religación a lo que es relativo y contingente, sólo se da plenamente desde la religación a lo absoluto e incondicionado. Pero también sabemos que esta posibilidad no se puede dar apartando a los demás, sino agregándolos, integrándolos en nuestro propio horizonte, descubriendo en el rostro de quien me es próximo el rostro mismo del absoluto. Pero no un absoluto inventado o dominado por nosotros, sino aquello que nos excede radicalmente, que escapa a nuestra comprensión y a nuestra codificación, que sólo puede ser vivido y experimentado.

La relacionalidad es, pues, un imperativo de todo lo existente. Es, también, el territorio en el que se manifiestan los dominios y dependencias de todo tipo, que causan dolor, angustia, ruptura... Pero es también el ámbito en el que se manifiesta lo absoluto, en el que puedo comprender y experimentar lo que soy en y a través de mi relación con los otros y con el Otro absoluto.

La relacionalidad se da con todo lo existente, y en la actualidad tenemos una idea más viva y amorosa del planeta que habitamos, el planeta vivo, Gaia, en el que cada realidad, incluso más allá de lo biológico, merece nuestra atención y respeto. Es desde esta perspectiva de

[10] KRISHNAMURTI J., *Sobre las relaciones*, Madrid, Edaf 1992, 25.
[11] *Ivi* 27.

la relacionalidad desde la que debemos fundar una adecuada ecología. Una ecología entendida como un habitar en equilibrio – en armonía, aunque siempre dinámicamente y en transformación – los tres escenarios de los que participamos: una ecología medioambiental que armonice nuestra relación con el entorno y la naturaleza; pero también una ecología social, ajena a la depredación, al abuso y a la violencia; y una ecología mental, en la que vivamos en equilibrio con lo que somos.

En el escenario educativo, la relacionalidad adquiere uno de sus momentos más intensos, entendida ahora como *intersubjetividad*. Son sujetos distintos los que se encuentran en el verdadero proceso educativo (¡qué equivocados están los tecnócratas de la educación que consideran educar meramente como un trabajo, fuera del cual hemos de dejar nuestra realidad personal!).

F. Torralba afirma: «la educación debe considerarse como un tipo de relación intersubjetiva especialmente orientada a la perfección y al bien del ser humano. Esto significa que una educación de tipo masivo, de tipo objetivo u homogeneizador no sirve para construir la persona humana, porque la persona es y se realiza en el seno del encuentro, en el diálogo fructífero entre el yo y el tú».[12] Esto es especialmente importante cuando no sólo se trata de transmitir acumulativamente contenidos, sino cuando se pone en juego una *pedagogía del sentido*, que es aquella que contribuye a la formación del universo de valores del niño, el joven o el adulto. «El sentido no se puede comunicar de un modo impersonal. El sentido se transmite a través de las palabras, de los gestos, de las miradas, del estilo de vida, en definitiva se transmite sólo y exclusivamente de un modo personal. Una educación impersonal carece de sentido, es un mero automatismo funcional».[13]

Esta debe ser la *premisa mayor* que debamos extraer de nuestra reflexión acerca de cómo contribuir a un nuevo humanismo luminoso y creativo, amoroso, benevolente: hemos de educar personalizadamente, poniendo en juego nuestras vidas, contribuyendo con nuestra palabra y nuestros gestos a que crezca en el interior del educando ese *ordo amoris* al que se refería Scheler cuando hablaba de la base profunda de todo sistema de valores.

A partir de ahí, se pueden potenciar otros muchos procesos, e incluso técnicas – siempre que no nos quedemos en el aspecto formal y operativo

[12] TORRALBA F., *Pedagogía del sentido*, Madrid, PPC 1997, 34.
[13] *Ivi* 34-35.

de ellas – para contribuir a que, a través de una relacionalidad bien orientada, se pueda experimentar la alteridad, la intersubjetividad, la apertura al otro. El silencio, la reflexión, la introspección, que no aparta a los demás, sino que nos los hace presentes en el último recinto de nuestro ser, son caminos siempre eficaces. El análisis de problemas relacionales, el refuerzo de valores que permitan soportar la complejidad y lo doloroso, la precariedad y el riesgo de toda relación, son también itinerarios no fáciles, pero verdaderamente imprescindibles. En última instancia, constituyen la posibilidad de crear en el interior de quienes se nutren de nuestra acción educativa (de la que también nosotros debemos alimentarnos), un centro de gravedad, un punto misterioso y sutil de apoyo, un punto que no sostenemos nosotros con nuestras ideas y creencias, sino que nos sostiene y en el que vivimos y creemos; un punto de emergencia de lo absoluto y la eternidad, más que falsos cimientos humanos que siempre terminan derrumbándose. Habrá que reconocer con humildad que si tantos miles y miles de personas formados en el marco de instituciones abiertas a la transcendencia terminan incluso rechazando las bases formativas que han recibido es porque hay aquí algún problema y no sólo imputable a quienes se alejan de ese *ordo amoris* en el que es el Amor mismo el único fundamento. Es decir: una caridad que lejos de las resonancias negativas de lo meramente asistencial y de la hipocresía de los más poderosos con los más débiles sea verdaderamente *charitas, charis*, gracia libre, pura gratuidad.

El amor es una verdadera llamada que surge en la relación, que nos requiere, que nos voca, que nos convoca. Y que exige una respuesta. Una respuesta vivida como, en y desde la responsabilidad.

4. Responsabilidad

Responsabilidad viene del verbo latino *respondere*, y esa dimensión de respuesta y compromiso, en incluso de apertura y otredad está presente en palabras como *corresponder, correspondencia.* Hablar de responsabilidad fuera de un marco de valores y de relacionalidad sería algo puramente abstracto: «La responsabilidad presenta una condición *relacional:* entra siempre en juego un valor que insta a ser asumido y realizado y un ser humano que responde de forma positiva a tal llamada. Conocer y reconocer tales valores constituye el acto de conocimiento y de voluntad más fecundo que podemos realizar, pues nuestra vinculación

comprometida *(ob-ligada)* a los valores es la fuente de nuestra energía espiritual, y, por tanto, de nuestra creatividad».[14]

No hay responsabilidad, capacidad de responder de diversas maneras y hacerlo desde aquella que creemos coherente con nuestro imperativo ético interno, si no existen diversas opciones, por tanto, si no existe libertad. También es cierto que la verdadera, la auténtica libertad, el ejercicio de nuestra determinación interna no condicionada no existe sin responsabilidad. Primera conclusión: es preciso crear un ámbito libre de respuestas y fomentar la reflexión acerca del sentido de nuestros actos y su coherencia con nuestro sistema de valores para contribuir al cultivo de la responsabilidad. Esta exige la puesta en juego de nuestra conciencia libre: responder a la llamada de los valores, y responder de las consecuencias de nuestros actos. Hay quienes confunden el ejercicio de la obediencia, de la aplicación o de la tenacidad con la verdadera responsabilidad. Como recuerda López Quintás, no es responsable el niño que estudia simplemente por acceder al imperativo de sus mayores, sino el que lo hace consciente de la transcendencia de sus actos y convencido del sentido de ellos.

El sentido de la responsabilidad puede fortalecerse o debilitarse a lo largo de nuestra vida. Esto es: depende en gran medida del ejercicio de actos responsables, de los que vamos infiriendo normas y modelos de comportamiento de manera consciente. «Ser responsable no se reduce a cumplir los deberes. Es una actitud de constante disposición a responder positivamente a la apelación de los valores, por exigente que sea».[15]

Los itinerarios educativos para fomentar la responsabilidad deben insistir muy especialmente en la capacidad de reflexión, que siempre requiere una cierta distancia. No hay nada más contrario a la responsabilidad que un hacer condicionado, que una actividad mecánica y compulsiva en la que somos hojas llevadas por el viento de nuestros impulsos o de nuestra voluntad. También la verdadera responsabilidad exige el desarrollo de una vida interior que dé peso y consistencia a nuestras vidas; que nos sitúe más allá de la superficialidad y la banalidad de la respuesta inmediata y condicionada, que busca de algún modo la satisfacción o el placer.

La responsabilidad es siempre correlativa a un compromiso: a un

[14] VILLAPALOS G. - LÓPEZ QUINTÁS A., *El libro de los valores*, Barcelona, Planeta 1997, 227-228.

[15] *Ivi* 230.

compromiso con los demás y a un compromiso con nuestros valores. Y exige, en muchas ocasiones, una cierta dimensión sacrificial, una renuncia a lo que parecería más fácil en aras de lo que creemos más adecuado y más acorde con nuestra conciencia.

En la acción educativa hay que enseñar al alumno a apreciar y a disfrutar de la satisfacción profunda de una vida responsable, de manera que la mayor dificultad que supone esta coherente capacidad de respuesta quede compensada por un sentido de la paz interior, de haber hecho lo que había que hacer en cada momento.

Pero también el hacer responsable se forja en la conciencia de nuestros errores, de nuestros fallos. No hay nada que pueda garantizar un comportamiento intachable en cada momento. A veces, incluso, porque no disponíamos de los datos o de la visión necesaria para dar una respuesta adecuada en lugar de una no adecuada. Ser responsable es también estar dispuesto a corregir en esos casos. A ser consecuente con las acciones. Y a hacer todo ello con alegría, no bajo la sombra negra de una losa que nos aplasta.

Sólo el ejercicio de la responsabilidad puede proporcionar la paz interior, la verdadera satisfacción. Y ésta debe extenderse a todos los ámbitos de la vida: al ámbito escolar y al familiar, al del trabajo y al del ocio, al de la política y la acción social, etc.

Finalmente, es muy importante no malograr la forja de personas responsables requiriendo prematuramente respuestas que aún no pueden dar. Ser responsable es soportar el peso de determinadas acciones y sus consecuencias, y esta capacidad crece gradualmente en los individuos. No hay nada más contraproducente para el cultivo de la responsabilidad que la imposición y el castigo. Porque no se trata sólo de forjar personas que respondan en cada momento a lo que deben hacer, sino que lo hagan con convencimiento y que encuentren el sentido a sus acciones.

Para el cultivo de la responsabilidad debe funcionar, pues, la autoridad (que es aquello que nos atrae y nos promociona) y no el poder, la coacción o la imposición. Y es imprescindible una constante acción dialógica, en la que el alumno debe sentirse interpelado, debe reflexionar y construir sus respuestas. Proponer situaciones abstractas o analizar situaciones concretas: ¿qué es lo que aquí ha sucedido? ¿está bien o está mal? ¿a quién ha podido dañar o perjudicar? ¿era razonable este comportamiento? ¿qué valor que para mí es importante he transgredido actuando así?

Recapitulemos para esbozar posibles itinerarios educativos:

a) La responsabilidad surge en el marco de la relacionalidad y de la intersubjetividad, aunque también se extiende a nuestra responsabilidad con otros seres y con nuestro entorno;

b) Ser responsable es saber escuchar las demandas de nuestro entorno y responder a ellas, no de manera condicionada y mecánica, no impulsados por el temor o el deseo, sino por nuestro *ordo amoris*, por nuestro sistema de valores;

c) La responsabilidad se adquiere en el ejercicio de la confianza y de la libertad; de no ser así, sólo formaremos personas con respuestas condicionadas a determinadas coacciones. Cuando éstas desaparezcan actuarán de otro modo.

d) Ser responsable requiere el cultivo del espacio interior, en el que nos alejamos de la respuesta superficial e inmediata, compulsiva y carente de sentido. De nuevo la autorreflexión, la introspección resulta imprescindible.

e) La responsabilidad es una virtud, una *virtus*, una fuerza interior que se va adquiriendo gradualmente. Un requerimiento prematuro de determinadas responsabilidades puede malograr este proceso formativo.

f) La responsabilidad y su ejercicio no pueden vivirse como una carga pesada, como algo que nos aleja de una vida luminosa y feliz. Muy al contrario, es preciso orientar las conciencias y la forja de sistemas de valores en los niños para que se viva placenteramente, agradablemente, el deber cumplido. Y, sobre todo, para que en ello se aprecie una manifestación de la belleza.

5. Belleza

Es difícil, en una sociedad como la nuestra, una sociedad del espectáculo y de las apariencias, del simulacro y de las formas externas fomentar un auténtico sentido de belleza frente al falso sentido de belleza imperante.

Debemos recordar que la belleza, junto con la verdad y la bondad, es uno de los grandes universales axiológicos. Que los seres de todo tiempo y de todo lugar han buscado insistentemente la belleza, cada cual en sus propias coordenadas culturales y vitales.

Tatarkiewicz nos recuerda que la actual palabra *bello* correspondía en griego al término *kalon* y en latín a *pulchrum*. El vocablo que ha prevalecido en la mayor parte de las lenguas románicas procede, sin

embargo, de un término que comienza a articularse en el Renacimiento como diminutivo de *bonum, bonellum,* que terminaría abreviado en *bellum,* y que en sus orígenes sólo se aplicaba a las mujeres y a los niños. Sin embargo, «el concepto griego de belleza era más amplio que el nuestro, y comprendía no sólo las cosas bellas, figuras, colores y sonidos, sino también los pensamientos y las costumbres bellas».[16]

Sin embargo, la reducción de lo bello a lo apariencial, sobre todo a lo que resulta agradable a la vista y al oído dista mucho de ser reciente. Ya en el siglo V a.C. los sofistas, desde el sensualismo, operan este estrechamiento del concepto. Sin embargo, el sentido más amplio de belleza, que incluye la dimensión interna y moral, que implica ética y estética no está ausente de toda la historia occidental. Alberto Magno hablaba de la belleza no sólo *in corporibus*, sino también *in essentialibus* e in *spiritualibus.*

No sin crisis ni cuestionamientos, la llamada Gran Teoría de la belleza ha sido la dominante en la historia de occidente desde la antigüedad clásica grecolatina hasta el siglo XVIII. Esta teoría identifica lo bello con lo proporcionado, con lo equilibrado y armonioso. La belleza consistiría, pues, en las proporciones, el ordenamiento de las partes y sus interrelaciones. Este tipo de belleza radicaría, fundamentalmente, en la naturaleza más que en el arte, y apunta a una experiencia objetiva.

Sin embargo, muy pronto se cuestionó la objetividad de la belleza hasta llegar al *de gustibus non est disputandum,* reconociendo la subjetividad y la relatividad de la experiencia estética, a la vez que se destacaba su carácter relacional. La experiencia de la belleza sólo puede ser encontrada en una *relación*: la relación entre el objeto y el sujeto (ya decía Santo Tomás *pulchra sunt quae visa placent).* Y en esta relación fue desplazándose el carácter racional de la experiencia estética hasta llegar a sus antípodas en las diversas formas de irracionalismo de las vanguardias artísticas del siglo XX.

La belleza, pues, a finales del siglo XX, no puede ser considerada sólo como un atributo de los objetos; pero yo añadiría que, aun siendo importante, tampoco es una mera construcción de la mirada. Aunque en esto es en lo que insistiremos, si se trata de articular itinerarios educativos (la educación de la mirada, pero en sentido metafórico: de toda nuestra capacidad sensorial y de la mirada interior). Pero no podemos afirmar

[16] TATARKIEWICZ W., *Historia de seis ideas. Arte, belleza, forma, creatividad, mímesis, experiencia estética,* Madrid, Tecnos 1988, 153.

desde el relativismo que cualquier cosa puede ser bella, como tampoco podemos afirmar que cualquier cosa puede ser buena. Es cierto que algo puede ser bello para alguien, desde un determinado sistema de valores estéticos. Pero educar, en este orden, es transmitir o, mejor, ayudar a construir creativamente una axiología, en la que determinados objetos y realidades aparezcan como bellas y otras no. En la que unas realidades pueden ser más bellas que otras y, por tanto, objeto de una preferencia.

Una de las mayores debilidades del actual sistema educativo – coincidente, es cierto, con una grave crisis de las instituciones familiares y sociales – es esta indiferencia, esto es, la incapacidad de orientarnos hacia un lugar u otro, de elegir; y, por tanto, de efectuar en muchas ocasiones nuestra elección bajo el peso de lo superficial, de la coyuntura, de los condicionamientos externos y no de un movimiento interior libre y responsable.

Estamos convencidos de que «la armonía entre las acciones del hombre y el ideal de su vida – ideal que decide su vocación y su misión en la misma – es la fuente de *belleza moral* y de *bondad*. La vinculación profunda de bondad y belleza a través del orden llevó a los griegos a vincularlas a un solo nombre *(kalokagathía)*. La coherencia entre la conducta del hombre y la meta o ideal que persigue se traduce en *belleza interior* o *belleza espiritual*, que puede superar con creces el encanto de la *belleza física*».[17]

No se trata, pues, de invertir maniqueamente el argumento, también maniqueismo que busca la belleza en lo meramente externo, aparencial, seductor; aquello que provocaría *placer* sensorial. Tampoco podemos rechazar lo hermoso bajo el pretexto equivocado de su carácter meramente superficial. De lo que se trata en el proceso educativo, es de vincular siempre la belleza aparencial con otros referentes más profundos de belleza que no pueden ser contradictorios con el ideal de bondad. Lo que no es bueno no puede ser, de ninguna manera hermoso. Muy al contrario, se unirá a una dimensión placentera todo el horror de la emergencia del mal.

El proceso educativo debe construir, pues, esa capacidad de apreciar lo bello en conexión con lo que realiza al ser humano, esa capacidad de vivir la presencia y la acción en relación con lo que nos reclama, no sólo desde un orden externo sino interno. También resulta imprescindible

[17] VILLAPALOS G. - LÓPEZ QUINTÁS A., *El libro de los valores*, Barcelona, Planeta 1997, 350.

fomentar la percepción de la gratuidad, de la gracia, en el espacio de lo hermoso. No en vano se ha afirmado que pocas experiencias humanas están tan próximas a la experiencia mística como las verdaderas, las auténticas experiencias estéticas.

Podemos concluir que «es bueno, es verdadero y es bello todo cuanto nos humaniza, todo aquello que nos hace más personas, que nos hace más consciente de nuestros límites y, al mismo tiempo, más abiertos a lo transcendente».[18]

6. A modo de conclusión

La relacionalidad, la responsabilidad, la belleza, son tres valores fundamentales en la construcción de la nueva humanidad. Nos llevan a una acción fundada y responsable, amorosa, cooperante y abierta a los demás; y nos conducen también a la reflexión, a la contemplación del mundo en el que estamos insertos. El desarrollo puntual y las propuestas operativas para realizar estos valores en la práctica educativa es ya algo que corresponde a los educadores, a los que desearía, que hubiera resultado útil este esbozo abierto de criterios.

Sólo unas pocas palabras más: he evitado intencionalmente toda referencia al universo de lo religioso, excepto cuando era verdaderamente imprescindible. Y lo he hecho así porque creo en ese proyecto de construcción (siempre precario y perfectible) de una ética mundial al que desde hace años nos invita H. Küng. En la vida cotidiana, y en el universo de los valores, un no creyente no tiene por qué estar distante de los valores de un creyente auténtico. Tal vez éste haya sido uno de los mayores errores de la modernidad: la eliminación de determinados valores, cuyas concreciones creía propias de un tiempo pasado, y su incapacidad de actualización, replanteamiento o sustitución por otros. Pero también en esto comenzamos a diferenciarnos de la modernidad. Sabemos que nuestra más grave enfermedad es, como diría Viktor E. Frankl, la *neurosis* noógena, la enfermedad que deriva de la falta de sentido en la vida individual y colectiva.[19]

El creyente, con todo, vive *en* y *desde* un apoyo sutil y misterioso. Se

[18] ROMERO E. (ed.), *Valores para vivir*, Madrid, CCS 1997, 44.

[19] Cf FRANKL V.E., *El hombre doliente. Fundamentos antropológicos de la psicoterapia*, Barcelona, Herder 1987.

fundamenta solo en su acto de fe, en una constante y renovable apertura más que la instalación en unas creencias fijas e inamovibles.

Para quienes fundamentan su vida en un sistema de valores que puede ser asumido éticamente por la sociedad secular, pero la culminan en el compromiso creyente, en la opción cristiana, Jesús se nos presenta como el modelo, como el paradigma (Camino, Verdad y Vida) y como la fuerza para la realización de estos valores. Él es la relacionalidad más absoluta, pues en Él se consuma el Universo y la totalidad de lo existente; la responsabilidad suprema encarnada, responsabilidad de Dios con los hombres y responsabilidad del hombre con Dios. En Él que fue *obediens usque ad mortem* reside la plenitud de lo humano y de lo divino. Él es la respuesta radical a los anhelos de hombres y mujeres; la belleza absoluta que brota del amor y del servicio concreto a los más indigentes. Y, con él, María, corresponsable en el proceso de la redención humana, relación y vínculo entre lo humano y lo divino, absoluta belleza en la aceptación y la humildad.

EDUCAZIONE DELLA DONNA ALLA RELAZIONALITÀ: *ESPERIENZE*

LUCIANO Adriana

KASSIS Ibtissam

RELAZIONI TRA DONNE IN UN MONDO DI DISEGUAGLIANZE

Adriana LUCIANO*

Penso che le organizzatrici del Convegno mi abbiano invitata a offrire la mia esperienza, perché insegno nel corso di laurea in Scienze dell'Educazione che, per l'Università Statale italiana, è una novità. Il nostro corso di laurea è stato avviato da poco e stanno uscendo in questi mesi i primi laureati. Le esigenze di questo impegno mi hanno portato ad esplorare un settore di attività che mi era largamente sconosciuto, che è quello della formazione alla professione degli adulti per i quali, appunto, stiamo incominciando a preparare nell'Università statale persone, *curricolo*, attività di formazione e di tirocinio. In questa esperienza ho avuto occasione di incontrare le Figlie di Maria Ausiliatrice che lavorano nel mondo della formazione professionale e ne è nato uno scambio interessante e proficuo che, io credo, potrà continuare.

Vorrei riferire molto brevemente un'esperienza personale di ricerca, di studio e di riflessione sul tema delle diseguaglianze di genere nel mondo del lavoro, che ho condotto a partire dalla fine degli anni '80 fino a tempi recenti. Studio i problemi del lavoro dai tempi della mia laurea, quindi ormai da moltissimi anni. Per diverso tempo le mie ricerche hanno ri-

* Laica, di nazionalità italiana.

È professore associato di *Sociologia* presso l'Università di Torino - Facoltà di Scienze dell'Educazione.

Ha condotto ricerche e studi sociologici su diversi argomenti.

È ricercatrice e consulente presso aziende, pubbliche amministrazioni, istituti di ricerca.

È membro di centri di studio di ricerche e politiche economiche.

Tra le sue pubblicazioni: *Tornei. Donne e uomini in carriera*, Milano, Etas Libri 1993; *Decifrare le differenze* (con OLAGNERO M., DI MONACO R., PILUTTI S.), Milano, Franco Angeli 1996.

guardato soprattutto mondi del lavoro fortemente segregati e prevalentemente maschili; le mie prime ricerche sono incominciate addirittura nel settore della siderurgia dove, come potete immaginare, di donne ce n'erano assai poche. Progressivamente, nel tempo, è cambiato lo scenario nel quale mi muovevo e sono venuta a contatto con tematiche di riflessione teoriche, che so essere presenti nel vostro dibattito.

Il filone a cui mi riferisco è quello che riflette sulle differenze di genere a partire da categorie di tipo psicoanalitico, quindi con riferimento a studiose che hanno posto il problema della differenza sessuale e delle differenze di genere in un ambito teorico specifico, che è quello della formazione dell'identità, così come viene a strutturarsi su un crinale molto delicato e difficile: il rapporto tra natura e cultura. Chi di voi conosce queste teorie, che vengono definite anche teorie essenzialiste della differenza di genere, sa che queste studiose pongono il problema dello strutturarsi di un'identità di genere nelle primissime fasi della socializzazione infantile, quando essa andrebbe formandosi, per i maschi, in una prospettiva precoce di autonomia dalla madre e quindi di acquisizione di senso della separatezza, dell'autonomia, dell'autodirezione, della responsabilità, mentre, per le femmine, proseguirebbe più a lungo il rapporto quasi simbiotico con la madre. Ciò strutturerebbe nella donna adulta una particolare propensione di responsabilità verso gli altri, le relazioni di mutuo aiuto, e così via.

Questo filone di riflessione teorica, soprattutto negli anni '80, ha permeato molti settori di studio, compresi quelli sul lavoro, sulla presenza delle donne nelle organizzazioni e si sono fatte strada diverse ipotesi che vedrebbero la presenza delle donne nelle organizzazioni di lavoro come una presenza prevalentemente orientata a costruire tessuto sociale, a gestire relazioni sociali, a mantenere viva l'interazione (tutte funzioni molto importanti nella struttura, nell'organizzazione, nella riproduzione delle organizzazioni sociali, delle organizzazioni di lavoro ma, tutto sommato, poco valorizzate e anche poco ricompensate e poco riconosciute socialmente).

Il tema mi è parso interessante e importante ma, per quella che era la mia formazione teorica e la mia esperienza di ricerca empirica, mi è sembrato anche periglioso, complesso e, per certi versi, discutibile. Però, è proprio sull'onda di questo spunto che ho incominciato a fare ricerche in questo campo e quindi ho studiato le relazioni di lavoro tra donne e uomini in diversi contesti lavorativi, cercando di trovare riferimenti e tracce empiriche di queste proposizioni teoriche.

Le conclusioni a cui sono arrivata, dopo anni di ricerca, mi hanno in qualche modo riconfermata circa i miei dubbi iniziali. Questi tentativi, che cercano di fondare le identità di genere su un terreno così delicato come quello del confine tra natura e cultura, sono solo apparentemente forti, nel senso che rivendicano un'identità femminile, sociale e politica, ma in realtà sono deboli e in qualche modo contraddette dalla storia e anche dallo sviluppo delle teorie psicologiche e sociologiche sui processi di socializzazione.

Chi di voi si occupa di queste tematiche sa che in realtà gli sviluppi più recenti in campo psicologico, delle neuroscienze e dei processi di socializzazione, ci dicono come sia sempre più difficile trovare fondamenti forti alla strutturazione delle identità, dei comportamenti, degli atteggiamenti morali ecc., e come anche a livello della strutturazione dei processi cognitivi, della formazione dei comportamenti e degli atteggiamenti, che sembrano più apparentemente legati alla natura e quindi più inscritti nel codice genetico, i processi di socializzazione – anche nella vita adulta – possono imprimere cambiamenti importanti. Gli studi sullo sviluppo dell'educazione degli adulti ci dicono che le persone restano plasmabili nel corso della vita molto a lungo e che le relazioni sociali, le strutture, le regole e i processi educativi che circoscrivono il nostro operare sono quelli che possono consentire di cambiare anche nel corso della propria esistenza in maniera significativa.

Perché allora, ancorare ad un momento precoce nello sviluppo della vita delle persone lo strutturarsi dell'identità di genere, il fondarsi di aspetti così importanti, come sono l'orientamento, la relazionalità, ecc.? Perché fermarsi a questo? In realtà, se si osservano – come è capitato a me per un numero abbastanza rilevante di anni – i comportamenti di donne e uomini in contesti di lavoro dove sono venuti meno i vincoli culturali e organizzativi che li tenevano segregati, ciò che si coglie è l'apertura alla possibilità per donne e uomini di scegliere e di costruire il proprio modo di essere nel mondo e nella società. Quando mi è capitato di discutere con persone che operano nel settore dell'informatica e in quello della medicina, nei settori cioè in cui l'interazione tra donne e uomini è progredita maggiormente, ho colto – sia per gli uomini come per le donne – l'aprirsi di spazi di libertà più ampi rispetto al passato nel modo di esprimere la propria maniera di essere con gli altri, di fare delle scelte, di comportarsi nei rapporti di lavoro e nelle diverse situazioni della vita.

Questa mi pare la grande conquista di oggi. Nei paesi occidentali, dove via via sono venuti meno dei vincoli giuridici, culturali, educativi,

questi spazi di libertà si sono allargati, anzi aperti; le donne vanno a scuola più a lungo, sono sempre più presenti in settori di studio e in ambienti di lavoro che tradizionalmente erano maschili. Questa interazione tra donne e uomini apre, per gli uni e per gli altri, la possibilità di scegliere di essere se stessi al di là degli stereotipi di genere, degli antichi vincoli culturali e di quelli della tradizione.

Oltre a questi punti di arrivo, mi è parso però di cogliere anche un altro risvolto molto importante di questo cambiamento, che è la crescita delle diseguaglianze tra donne. Nel momento in cui nei nostri paesi occidentali sono cresciuti i diritti politici e sociali delle donne, man mano che le donne stesse individualmente – attraverso i movimenti femminili e femministi – hanno conquistato posizione nella vita sociale, sono diventate più rivelanti le diseguaglianze tra donne. Se alcuni movimenti femministi e femminili di questo secolo avevano come identità forte collettiva l'esclusione e la segregazione delle donne rispetto a molti ambiti della vita, oggi il fatto che a un numero crescente di donne si siano aperte molte opportunità, ha permesso che crescessero invece le diseguaglianze e le differenze.

Mi è capitato negli ultimi anni di trovarmi a discutere con organizzazioni femminili che operano nel mondo delle professioni, tra le dirigenti industriali, tra le donne professioniste, tra le donne accademiche e ho notato con piacere d'essere riuscita a stabilire reti di relazione con loro. Ho invece trovato una crescente difficoltà a stabilire relazioni e a condividere qualcosa con le donne che sono rimaste fuori da queste opportunità e che continuano ad essere numerose. Mi riferisco alle donne, e anche alle giovani donne, che non riescono ad accedere all'istruzione, che concludono il loro corso di studi troppo presto, che riescono (quando riescono) ad entrare in mercati del lavoro marginali, con attività di basso contenuto professionale, con scarse sicurezze, che vivono in famiglie con redditi molto bassi, nelle quali la mancanza di risorse materiali si accompagna anche alla difficoltà di crescere spiritualmente e culturalmente. Queste donne e queste ragazze sono escluse dalla possibilità di scegliere i propri valori, i propri percorsi di vita; sono prigioniere di stereotipi di genere.

A me pare proprio che sia venuta meno la solidarietà tra le donne in questi campi; mi è parso molto difficile infatti in questi ultimi anni trovare ascolto in ambienti femminili di donne che non ce l'hanno fatta. Ed è per questo che mi fa piacere trovarmi tra di voi perché conosco la vostra sensibilità, il lavoro che fate nel mondo della formazione professionale, a contatto con il mondo femminile che è sempre meno presente sulla scena

sociale e politica, di cui ci si occupa molto poco, perché le ragazze che non vanno a scuola, che vivono in quartieri degradati, non pongono problemi di ordine pubblico. Esse vivono recluse nelle case e nelle famiglie e spesso inseguono sogni di sicurezza e di vita concreta che non potranno perseguire. Quante ragazze, che abbandonano la scuola e fanno lavoretti, sperano prima o poi di trovare un marito e inseguono il modello della casalinga benestante, un modello che non è stato delle loro madri e che sperano di realizzare nella loro vita.

A me pare che questo sia un tema su cui riflettere, perché in un mondo in cui crescono le diseguaglianze, il problema della relazione fra donne, ma soprattutto il problema della costruzione di relazioni sociali ricche, simmetriche, di mutuo aiuto, di sviluppo reciproco di possibilità, di opportunità di vita, di potenziamento delle capacità individuali, fa diminuire le asimmetrie sociali di cultura, di reddito, di accesso alle risorse culturali e sociali.

Al riguardo, vorrei soffermarmi su tre questioni: le ragazze escluse dalla scuola e dal mondo del lavoro; le donne immigrate; i tempi di lavoro. Queste mi sembrano, infatti, alcune delle questioni cruciali con cui si debbono confrontare i diversi paesi del mondo.

Sul primo punto credo che il problema sia quello di sviluppare interventi formativi di inserimento lavorativo e di sviluppo culturale per l'elevato numero di ragazze che, nelle regioni più povere dei diversi paesi, ma anche nelle grandi metropoli, vivono e crescono in una condizione di esclusione. Noi sappiamo che gli stereotipi tradizionali di genere sono assai più presenti in questi ambiti sociali; sappiamo che queste ragazze hanno molta difficoltà a prefigurarsi un futuro e tendono appunto a vivere come destino la loro condizione. Sappiamo che i loro gradi di libertà sono assai meno ampi di quelli delle ragazze che accedono all'istruzione e al mondo del lavoro, che le famiglie in cui sono inserite spesso non si curano del rispetto della persona, dello sviluppo delle capacità, ecc.

Credo che l'impegno grande, in questo campo, sia quello di sviluppare metodologie che aiutino le persone ad acquisire capacità di apprendimento. Stiamo da tempo sostenendo che la riforma dei sistemi di *welfare-state*, per non essere regressiva, deve andare nella direzione del passaggio da un *welfare-state* della tutela a un *welfare-state* dello sviluppo delle capacità. Ma che cosa significa sviluppo delle capacità per persone che non riuscendo ad accedere all'istruzione non riescono a sviluppare capacità di apprendimento?

Siamo consapevoli che oggi il problema dell'accesso all'istruzione nei

nostri paesi non è più prevalentemente economico, ma è un problema di motivazione, di capacità di apprendere. Si sta spostando un confine importante tra natura e cultura. Noi veniamo da una tradizione in cui si pensava, in fondo, che si dovessero aiutare i giovani meritevoli, capaci di studiare, quando le condizioni economiche familiari non lo consentivano. Sappiamo che il problema è più complicato e difficile. Probabilmente, all'interno di relazioni educative più consapevoli, più mature, più capaci di mettere in atto strumenti di sviluppo dell'apprendimento, è possibile estendere a tutti la capacità di apprendere lungo l'arco della vita. Questo però richiede molto impegno di ricerca, di organizzazione e siamo molto lontani dall'averlo raggiunto.

L'altro punto è che nel momento in cui lavoriamo con queste ragazze e con questi ragazzi, e cerchiamo di aiutarli ad apprendere, ad acquisire competenze professionali, ma anche ad acquisire quelle capacità di vita e di conoscenza che li aiutino ad entrare nel mercato del lavoro, ci troviamo in un mondo in cui sono sempre più in aumento soprattutto i livelli bassi, la precarietà, la scarsa attenzione alla crescita professionale, a garantire diritti. Credo che sia una responsabilità grande di tutti noi che operiamo in questi settori difendere i diritti di queste giovani lavoratrici: difenderle dal lavoro nero, dalla precarietà e anche da un movimento in corso che tende a calpestare molti loro diritti.

Pensate, per esempio, a quante esperienze significative dal punto di vista formativo e culturale – come sono le esperienze di formazione in alternanza in cui lo studio si intreccia al lavoro – si trasformano in forme di sfruttamento del lavoro minorile, di scarso riconoscimento del lavoro sia dal punto di vista retributivo che dei diritti. Questo mi pare un terreno di lavoro e di studio in cui operare per ridurre le asimmetrie sociali, le asimmetrie tra donne e tra uomini, soprattutto a partire dalle capacità di apprendimento, perché sappiamo che il futuro dei nostri paesi si giocherà sempre di più su queste differenze.

L'altro punto che vorrei toccare rapidamente riguarda le donne immigrate.

L'Italia da poco è diventata un paese di immigrazione. La novità di questo flusso migratorio, che interessa un paese come il nostro, è il fatto che arrivano numerose donne sole, che hanno lasciato i paesi in cui la condizione femminile è molto dura, in cui i gradi di libertà per crescere, studiare, sviluppare la propria autonomia, sono molto ristretti. Esse vengono nel nostro paese con la speranza di trovare tutto questo, ma il destino che trovano, se non ci sono interventi adeguati, è quello del lavoro

servile, del lavoro domestico dentro le abitazioni dei datori di lavoro, spesso all'interno di rapporti di autorità, di dipendenza, che ricordano loro vicende del passato. Per molte di loro la strada più probabile è anche quella della prostituzione. Allora io credo che lavorare perché questa terribile asimmetria sociale si riduca è un altro grande obiettivo. Sappiamo anche che molte di noi possono continuare la loro professione, coltivare i loro interessi professionali, partecipare, entrare nell'arena politica, perché nella loro casa c'è una donna che viene da altri paesi che, in condizioni a volte quasi servili, si è sobbarcata il carico del lavoro domestico.

Vengo ora all'ultimo punto che mi pare importante affrontare.

In questi giorni, in Italia, per via della crisi di governo, si è un po' ripresa la discussione sugli orari di lavoro. Una discussione che è di nuovo tutta centrata su categorie esclusivamente economiche. Si sta discutendo se la riduzione dell'orario di lavoro sia uno strumento per aumentare l'occupazione e se sia compatibile con i processi di globalizzazione.

A me pare che siano due modi sbagliati di affrontare la questione. La questione dell'orario di lavoro e della sua flessibilità si pone con urgenza innanzitutto per ricreare condizioni di socialità, di relazionalità, di vita familiare, di rapporto tra lavoro e famiglia, che siano all'altezza con le aspettative e le aspirazioni dei nostri tempi.

Non si umanizza la cultura, non si riproducono nuove generazioni forti, solide, capaci di affrontare la sfida dei nostri tempi se non si affronta il problema di come si accordano lavoro per il mercato, lavoro di cura, lavoro domestico, attenzione dei figli. Il problema non è solo il *part time* per le donne, ma il recupero di un tempo di vita anche per gli uomini; è la ridistribuzione del lavoro di cura, del rapporto con i figli per donne e per uomini.

A me pare che questa sia un'altra sfida importante per ridurre asimmetrie sociali e per creare condizioni sociali organizzative che ci consentano di vivere le relazioni tra donne e uomini, tra padri e figli, tra giovani e anziani in maniera da rispettare la dignità di tutti e da aprire per tutti gradi di libertà per diventare "ciò che desideriamo diventare", sulla base dei valori che cerchiamo di praticare.

LA DONNA NEL MOSAICO ETNICO-CULTURALE DEL MEDIO ORIENTE. EDUCAZIONE ALLA CONVIVENZA NELLE DIFFERENZE

Ibtissam KASSIS*

Introduzione

Ho scelto l'espressione *convivenza nelle differenze*, perché è stata la realtà che ha tanto colpito la nostra Madre Generale – Madre Antonia Colombo – quando nel marzo del 1997 ha visitato gran parte dell'Ispettoria delle Figlie di Maria Ausiliatrice nel Medio Oriente. Con riferimento a questa realtà, Giovanni Paolo II, nell'Esortazione Apostolica *Nuova speranza per il Libano*, ha raccomandato a più riprese la necessità di impegnarsi per una vera convivenza tra i differenti gruppi di cui, non solo il Libano, ma tutte le nazioni del Medio Oriente (MOR) sono formati.

Sembra che il problema delle minoranze e delle etnie sia nato dopo il 1990; questo è vero per le nazioni dell'ex-Unione Sovietica, e in parte dei Curdi dopo la guerra del Golfo. Per tutto il Medio Oriente questo è un problema antico quanto la sua storia.

A destare l'attenzione mondiale sul problema delle minoranze ha contribuito la *Dichiarazione dei diritti delle persone appartenenti a minoranze etniche, culturali, religiose e linguistiche*, firmata dalle Nazioni Unite nel 1992. Le dichiarazioni però non risolvono i problemi, ci vuole ben al-

* Figlia di Maria Ausiliatrice, di nazionalità siriana.

Ha conseguito nel 1974 la Licenza in Scienze dell'Educazione presso la Pontificia Facoltà di Scienze dell'Educazione - specializzazione Pedagogia (Torino).

Superiora Provinciale per il Medio Oriente dal 1996.

È membro della Commissione *Justitia et Pax* per il Cairo, della Commissione Donna nel Consiglio delle Chiese Medio-Orientali al Cairo, del Consiglio "Unione Superiori Maggiori Egitto".

tro.

Parlare di *donna e convivenza* non è altro che esprimere la convinzione nelle capacità della donna di uscire dal proprio recinto per andare incontro agli altri, lei che non teme di perdere nulla e che possiede l'arte dei mezzi semplici per comunicare e per creare relazioni.

Il Medio Oriente, come tutte le nazioni del Terzo Mondo, conosce un gruppo di donne "brillanti", laureate, specializzate, che lavorano nel politico e nel sociale; nelle grandi città e negli ambienti cristiani si respira aria di progresso. Oggi, però, mi soffermerò più a lungo sulla donna meno favorita che è ancora succube della tradizione.

Noi Figlie di Maria Ausiliatrice del Medio Oriente, in cent'anni di presenza, siamo andate avanti alla buona, senza nemmeno renderci conto di vivere una situazione poco comune, "più grande di voi" l'ha definita la Madre Generale, tanto ci è diventato abituale trattare con tutti familiarmente e con disinvoltura. Oggi e da più parti veniamo richieste di dare ragione delle motivazioni del nostro agire.

Non pretendo che quanto dirò in questa sede sia la risposta attesa, spero semplicemente di gettare un po' di luce su una realtà poco conosciuta e di stimolare, in me e in quanti lavoriamo nel Medio Oriente, il desiderio di una riflessione più sistematica che sia di aiuto a chi oggi si trova in una situazione simile alla nostra.

1. Panorama etnico-culturale del Medio Oriente

In una rapida carrellata cercherò di tenere presenti in modo particolare le nazioni in cui noi lavoriamo, quindi non in tutti i paesi del Medio Oriente, ma la Siria, il Libano, la Giordania, la Palestina, l'Egitto.

1.1. *Le etnie*

Ragioni geografiche e storiche hanno dato, lungo i secoli, un'attrattiva speciale a queste terre su cui si sono alternati popoli e civiltà diverse, che hanno lasciato le loro tracce, non solo nei monumenti, ma in un "resto" umano capace di conservare un tesoro religioso e culturale-linguistico. Li nomino semplicemente per dare un'idea dello spessore della loro presenza:

Tipo di Minoranza	*Religione di appartenenza*	*Paesi in cui sono presen-*

		ti
Assiri	Cristiana	Siria (e Irak)
Aramei	Cristiana	Siria
Armeni	Cristiana	Siria e Libano
Curdi	Musulmani	Siria e Libano (e Irak)
Sharkas	Musulmani	Siria e Giordania
Persiani	Musulmani	Libano e Siria
Turchi	Musulmani	Siria
Ebrei	Ebraica	Palestina

Il totale delle minoranze etniche nel Medio Oriente è di 29.725.000. Quelli che hanno abbracciato l'Islam come religione e l'arabo come lingua non sono considerati fra le etnie, anche se sanno di avere un'origine assira, fenicia, copta.

1.2. *Le religioni*

La maggioranza delle popolazioni del Medio Oriente è musulmana. Le scissioni avvenute, lungo i secoli, all'interno del cristianesimo e dell'Islam, hanno contribuito a creare altri gruppi di minoranze, a volte tollerate dalla maggioranza, altre volte rese oggetto di discussioni e di lotte.

a) *Le minoranze religiose cristiane* contano 13 gruppi e con un totale di 12.000.000 di persone.

9.550.000 *Ortodossi*	2.250.000 *Cattolici*
Greci	Greci
Siriaci	Siriaci
Copti	Copti
Armeni	Armeni
Nestoriani (Assiri)	Caldei
	Maroniti
Protestanti	Latini

Dette minoranze sono distribuite nei diversi paesi del MOR con percentuali varie per ogni nazione. La tendenza a chiudersi nella propria "confessione-rito" è così forte, che non diventa solo un ostacolo alla sospirata unità, ma è pure uno scandalo grave per i non cristiani.

I Patriarchi del Medio Oriente, nel Natale del 1996, hanno scritto una lettera comune intitolata *Mistero della Chiesa* esortando i fedeli a superare il "confessionalismo" per riscoprire la propria universale appartenenza

a Cristo che ci rende tutti fratelli e deve farci aprire il cuore ai nostri fratelli non cristiani.

b) *Le minoranze islamiche non-Sunnite* sono nate per ragioni di successione al governo dopo i primi quattro successori di Maometto. Nomino solo le principali:

Sciiti:	soprattutto in Siria, Libano e Irak 13.800.000.
Druzi:	soprattutto in Siria, Libano e Palestina 1.350.000.
Alawiti:	soprattutto in Siria e Libano 3.000.000.
	(il Presidente Assad della Siria è Alawita!).

Altri, detti "scismatici", Sufiti (mistici) e Wahabiti.

Questi gruppi, pur considerandosi musulmani, tuttavia hanno molte pratiche pre-islamiche, cristiane e pagane.

L'esistenza storica delle minoranze non ha creato automaticamente una convivenza pacifica, infatti si sono avute, di tanto in tanto, delle vere lotte: non è molto lontana la persecuzione scatenata dai Druzi contro i cristiani all'inizio del secolo, che è stata la causa di tante emigrazioni in America; ultima, non del tutto risolta, la guerra del Libano.

Si capiscono meglio i motivi di questo conflitto quando si scopre che in una nazione come la Siria, di 12 milioni di abitanti, il 35% appartiene a 17 gruppi di minoranze e che il Libano è una somma di minoranze che aveva trovato la migliore formula di convivenza, poiché tutte avevano la possibilità di essere rappresentate al governo. Inoltre, il Libano era riuscito a creare una sintesi culturale arabo-occidentale, curando alla perfezione la pubblicazione di libri e la letteratura araba e si era aperto alla cultura occidentale, soprattutto francese e inglese. Detto Stato doveva diventare il modello per tutte le nazioni del Medio Oriente, soprattutto di Israele, e non ultima della Siria. Agli occhi di alcuni è parso un modello scomodo, perciò meglio distruggerlo con la guerra che imitarlo.

1.3. *La cultura*

Se è vero che la lingua è la madre della cultura, bisogna dire che il Medio Oriente, nella sua totalità, ha acquistato la lingua e la cultura araba, senza perdere del tutto le lingue e le culture d'origine e senza chiudersi a quelle moderne.

In parallelo al peso della lingua araba consideriamo anche la religione islamica: «Siamo tutti musulmani di cultura», affermano anche i pensatori

cristiani del Medio Oriente. L'Islam ha il suo inizio nella penisola Arabica per opera di Maometto. Questi è nato nel 571 dell'èra cristiana; nel 610 hanno inizio le «rivelazioni» del Corano e nel 622 ha ufficialmente inizio il calendario islamico con la "Hejira" (che vuol dire emigrazione per fuggire alla persecuzione scatenata contro la nuova religione), che dà il via alle invasioni arabe per tutto il bacino del Mediterraneo.

Tutto questo accade sulle rovine di un cristianesimo diviso da lotte dogmatiche e politiche: Bisanzio perseguitava i cristiani della Gran Siria e i copti dell'Egitto; il Nord Africa aveva un cristianesimo latino poco inculturato. Tutti motivi questi che hanno fatto dire "benvenuti" ai musulmani liberatori!

Quattordici secoli di storia e di lotte non sono stati sufficienti ai cristiani per pentirsi delle proprie divisioni; preghiamo per l'unità, ma non ne imbocchiamo la strada.

2. La donna nel Medio Oriente

Prese in considerazione tutte le variabili precedenti e aggiungendovi quelle sociali, possiamo dire di avere tanti tipi di donne quante sono le diverse situazioni. Ogni minoranza ha la propria visuale e le sue leggi per quanto riguarda il matrimonio, la famiglia e il divorzio.

2.1. *Concezione della donna nel Medio Oriente*

La donna è fortemente condizionata dalla visuale islamica. L'Arabia, prima dell'Islam, aveva un tale sistema di oppressione della donna che la sua nascita era considerata una disgrazia per la famiglia. Alcuni padri lasciavano l'abitazione prima della nascita di un'eventuale figlia dando alla moglie questa raccomandazione: «Se è femmina, seppelliscila». L'Islam ha combattuto fortemente questa abitudine, anzi ha prescritto metà dell'eredità per la ragazza rispetto al maschio e mezzo voto in tribunale.

L'Islam può vantarsi di aver liberato la donna nel VII secolo; il suo limite sta nel fatto che i criteri della liberazione, i suoi ambiti e il modo di viverla non sono cambiati e non cambieranno finché rimarrà attaccato alla lettera del Corano, decisamente "indiscutibile". L'Islam è una religione maschilista, la preminenza è dell'uomo; Allah lo vuole felice in questa vita e nell'altra. La donna è creata per il suo piacere; se non gliene basta

una, può averne fino a quattro, pur di trattarle giustamente.

La donna deve essere obbediente al marito e, se non lo fa, in questa vita avrà ammonizioni, percosse, abbandono e nella vita futura l'inferno. La tradizione islamica riporta un dialogo interessante tra Fatima, la figlia prediletta del profeta e suo Padre. Questi le comunica una visione dolorosa: Egli vede l'inferno pieno di donne del suo popolo che sono lì perché hanno trasgredito gli ordini del loro marito e per ogni trasgressione un tipo di tortura diverso.

Tutto nella donna è "vergogna": si deve coprire, non deve uscire tanto di casa; per alcuni, persino la sua voce non deve essere sentita dagli estranei. Lei è la custode dell'onore della famiglia (prima del matrimonio) e del marito (poi).

Sono circa venti le nazioni, compreso l'Egitto, che per difendere la verginità della ragazza ricorrono alla circoncisione, creandole poi dei seri problemi nella vita matrimoniale.

Il *velo* (*chador*) costituisce un'altra misura di sicurezza per proteggere la ragazza. A proposito di ciò, accenno a due fatti: il primo segna un regresso riguardo alle reali conquiste dell'inizio del secolo, quando tutte le donne, o quasi, avevano tolto il velo. Fino agli anni '80 non ci fu alcun problema al riguardo; con la rivoluzione Khumeniana, il velo è ritornato ad essere segno di fedeltà a Dio, al marito e segno di appartenenza all'Islam sunnita e per la donna, la sua gabbia ambulante. Il secondo fatto tocca le altre donne: le non sunnite stanno imitando progressivamente le altre, per cui arriverà il momento in cui solo le donne cristiane non saranno velate e questo acuirà la distanza fra le minoranze e la maggioranza e i problemi di relazione che stanno già aumentando.

Per quanto riguarda la *situazione giuridica*, nei vari paesi del Medio Oriente, eccetto il Libano, vige la legge islamica (non fondamentalista) ispirata al Corano e alla tradizione. Verso la sua fine, l'Impero Turco, per ingraziarsi le minoranze, aveva escogitato il sistema "confessionale" dando ad ogni capo religioso delle facoltà specifiche, soprattutto per quanto riguarda il diritto personale e di famiglia. Nel caso però di un disaccordo fra due sposi appartenenti a due riti diversi, si giudica secondo la legge islamica. Da qui nasce un grande problema per la donna: un marito per ottenere facilmente il divorzio, cambia rito o addirittura religione; i passaggi all'Islam, sovente, hanno questa motivazione.

2.2. *Ruolo della donna*

Sono diversi i ruoli che la donna svolge, a seconda dei gruppi sociali a cui appartiene. La donna beduina e contadina partecipa più attivamente all'economia della famiglia, che le conferisce una certa libertà di movimento dentro e fuori casa: la si vede nei campi, al mercato a vendere i prodotti. Lo stesso velo che porta è più per protezione contro il sole, che per motivi strettamente religiosi. Accanto a questi vantaggi però resta priva del progresso che conosce la città, la maggioranza è ancora analfabeta.

La donna della città ha avuto modo di studiare, di conoscere il progresso, ma d'altra parte è obbligata a mettere il velo, a uscire fuori casa solo quando è necessario e negli ambienti approvati.

2.2.1. *Ruolo della donna in casa*

È una constatazione che la famiglia nel Medio Oriente continua ad essere un grande valore. "Il matrimonio per l'Islam è metà della religione", anche se in questa sacralità non c'è vera dualità, poiché la preminenza è dell'uomo; la donna riceve la sua identità da lui: figlia di chi? moglie di chi? madre di chi? La donna che non ha maschi è spesso umiliata come se ciò dipendesse da lei. Ciò nonostante, si riconosce alla donna un ruolo importante nella casa: lei è la "signora della casa", il suo compito di educatrice nessuno glielo toglie. Qualche benpensante, temendo che la donna spadroneggi, si affretta a dire: la donna governi in assenza del marito soltanto! Tante donne hanno davvero dato prova di valere molto; basta ricordare le donne palestinesi e libanesi che durante la lotta hanno partecipato, con tutti i mezzi a loro disposizione, per difendere, soccorrere e portare avanti la gestione della casa.

2.2.2. *Ruolo della donna nella società*

Nel mondo arabo ci sono dappertutto delle organizzazioni femminili che lavorano nel campo della promozione sociale e femminile in particolare. Le donne hanno capito una verità fondamentale: «Solo se siamo riunite attorno ad un progetto comune ci possiamo aiutare nel cammino di una vera liberazione». I diversi Stati hanno affidato alla donna il ministero degli affari sociali con gran parte degli uffici ad esso annessi. Ma la domanda scottante resta: che cosa hanno potuto modificare queste donne

nel quadro sociale? Anche qui la politica gioca un grande ruolo e il potere decisionale resta dell'uomo.

Si calcola che il 20% delle donne lavora fuori casa. Una ricerca condotta in Giordania nel 1996 segnala: il 20% lavora nell'educazione; il 36,3% nella sanità, il 23% nell'impegno sociale, l'11% nell'industria e il 7,8% nell'agricoltura. Il numero però delle donne che lavora non è proporzionato alle competenze delle diplomate e laureate. Infatti, il 57,7% delle donne tra i 18 e 29 anni non trova lavoro secondo le proprie competenze.

La donna cristiana ha trovato nella chiesa tante forme di impegno: le confraternite, i movimenti, le società di beneficenza che le hanno dato modo di sentirsi utile, di dare del suo tempo e a volte del suo denaro, contrariamente alle donne non cristiane che non hanno la stessa opportunità. A questo hanno contribuito anche le religiose, che dalla fine del secolo scorso hanno cominciato ad affluire nel Medio Oriente e hanno sempre lavorato con e per le donne. Nella chiesa la catechesi è affidata alle donne e ci sono alcuni tentativi per far entrare la donna nei consigli parrocchiali e diocesani.

A proposito della donna, il Patriarca Ignazio Hazim (dei greci ortodossi), in una conversazione, così si espresse: «Lei è la Chiesa: è numericamente il 50%, l'80% come presenza nella vita della Chiesa, e il 100% come educatrice alla fede; quel pane che diventa Eucaristia è stato impastato dalle sue mani!».

La coscienza della donna cristiana si sta aprendo a dimensioni che oltrepassano anche i confini della chiesa. Frida Haddad, in una conferenza tenuta al Consiglio delle chiese del Medio Oriente, ha detto: «Con un'ottica cristiana noi dobbiamo guardare alla promozione sociale come a un servizio aconfessionale, che è aperto sulle dimensioni della nazione a cui apparteniamo e per lo sviluppo della quale dobbiamo lavorare con intensità. Scegliendo il campo della promozione, noi scegliamo di condividere il destino di ogni uomo, di tutti i nostri fratelli, le loro ansie, i loro dolori».

2.2.3. *Ruolo della donna nella politica*

A partire dalla seconda guerra mondiale e con le graduali acquisizioni di indipendenza, i governi del Medio Oriente hanno modificato le loro leggi e tutti hanno dato alla donna il diritto di voto attivo e passivo. In al-

cuni paesi si è fissata una percentuale (alla pari per le minoranze). Fino ad oggi però non è ancora stata eletta nessuna donna al Parlamento: le donne difficilmente eleggono una donna e gli uomini sono sfidati dal detto: «Chi elegge una donna è donna!». In questo modo le donne ricevono i seggi per assegnazione e non per elezione.

2.3. *Contraddizioni che permangono*

Sono troppi gli anni in cui la donna è stata oppressa perché oggi si possa superare in breve tempo tale situazione. Non in tutti gli strati sociali la *questione donna* è stata accolta con la stessa sensibilità, per cui rimane lento il processo del cambiamento di mentalità.

1. La donna è libera, ma ... non ha il diritto di scegliersi il compagno di vita, non ha il diritto di sbagliare e tanto meno di essere perdonata. Uno sbaglio sessuale è solo lei che lo paga – di lui nessuno sa nulla –, per cui o viene uccisa – dal padre o dal fratello –, o è costretta all'aborto dalla madre o, se riesce a portare a termine la maternità di nascosto, il bimbo deve essere per forza adottato da altri... Una crudeltà dopo l'altra!

Così pure per il divorzio. Il marito lo può sempre chiedere, lei mai e, una volta divorziata, perde tutti i suoi diritti. Le si dà una «fuoruscita» simile a quella di un inquilino che lascia una casa affittata. Se poi ha figli minori, avrà di che mantenerli, ma anche questo non sempre viene effettuato. Non è libera di scegliersi il lavoro fuori casa, se lui decide per il no. Non è nemmeno libera di vestire come vuole, sovente il velo è imposto.

2. La donna è capace, ma... non le sono state offerte le possibilità per esercitare le sue doti e abilità: nessuno si è spostato per farle spazio. La poca fiducia che le è stata data fino ad oggi la rende insicura nel momento in cui è chiamata a esplicare una sua competenza. Questo crea un circolo vizioso: insicura, quindi non vale. Anziché giudicarla come insicura, aiutiamola a superarsi.

Anche le donne che hanno svolto e svolgono tuttora ruoli importanti nella società, quando rientrano in casa, ricominciano la parabola dell'oppressione; caso tipico quello delle donne palestinesi. Sembra che la tradizione "araba" sia più importante di qualsiasi conquista umana.

3. L'autocoscienza femminile è difficile da acquisire. Dibattuta tra posizioni e ruoli, tra diritti acquistati e figura femminile assimilata, la donna conserva atteggiamenti ambigui. Uno studio di psicologia sociale condotto a Damasco dalla dottoressa Arlette El Kadi fa questi rilievi: a) la donna

che acquista un'autorità nel lavoro diventa rigida persino con le sue colleghe donne; b) tende a imitare l'uomo, deformando la sua stessa personalità; c) si accontenta di essere un "simbolo" femminile nel mondo maschile; d) altre sono tentate di lasciare il lavoro o per motivi religiosi o per incapacità di conciliarlo con gli impegni familiari. La donna non sempre ha la coscienza di essere necessaria per la famiglia e per la società allo stesso livello.

Siamo pure coscienti che l'autocoscienza femminile non si costruisce da sola. Se l'uomo non si impegna a liberare se stesso dalla visione dualistica con cui guarda la donna, che vede a volte come l'amata e a volte come la schiava, non potrà contribuire alla sua vera realizzazione. Anch'egli deve prendere coscienza che la donna in quanto madre, sposa, amica, collega di lavoro e cittadina è una persona identica a lui nel valore e nella responsabilità.

3. Educazione della donna alla convivenza nelle differenze

In questo mondo del Medio Oriente, così vario e così confuso, cosa facciamo noi?

Apriamo porte e cuori a tutti: ragazzi e ragazze, cristiani e musulmani. Ad eccezione delle tre scuole dell'Egitto, le altre sono tutte miste. Fino a pochi anni fa la nostra apertura non destava meraviglie. Oggi, e con l'aumentare delle scuole islamiche, gli stessi musulmani si meravigliano come noi li accettiamo ancora nelle nostre scuole. D'altra parte alcuni cristiani pretendono che le nostre opere siano solo per loro.

Il nostro impegno quotidiano è quello di creare un ambiente educativo permeato di valori cristiani. Le giovani arrivano a capire da sole che si devono accettare e amare tra di loro come noi le accettiamo e le amiamo. Scoprono la bellezza della riconciliazione e del perdono e si aprono all'aiuto reciproco.

3.1. *La scuola aperta a tutti è luogo privilegiato di convivenza nelle differenze*

Con percentuali diverse, le 12 scuole delle Figlie di Maria Ausiliatrice del Medio Oriente accolgono ragazze e ragazzi, cristiani e musulmani del ceto medio e popolare, a cui è offerto un programma di studi accessibile a tutti e rette scolastiche moderate, con un occhio sempre benevolo per chi

non ha mezzi. Il 55% sono cristiani e 45% sono musulmani; 70% sono ragazze e 30% ragazzi.

Crediamo nell'efficacia della scuola, non solo per le continue richieste di iscrizione e per il sovrappopolamento delle classi, ma anche per le possibilità reali che offre per la formazione della giovane e per un vero cambio sociale. Qui avviene una esperienziale conoscenza dell'altro, un più organico studio e assimilazione dei valori e un'accettazione più naturale del diverso.

3.2. *Oltre gli schemi scolastici: la promozione della donna*

Con l'inizio della nostra presenza nel Medio Oriente sono nati i centri di apprendimento di taglio e cucito che, gradualmente, hanno potuto conferire diplomi; tuttora vi è molta richiesta soprattutto dalle giovani e dalle donne che non hanno avuto altre possibilità di riuscita nella vita o, pur avendo un titolo di studio, non trovano lavoro. I nostri corsi, della durata di uno o due anni, danno l'opportunità di acquisire una competenza rapida e di ottenere un facile inserimento nel mondo del lavoro.

Ultimamente abbiamo aggiunto corsi di maglieria, di computer e di segreteria portando a 10 il numero dei centri di promozione. A questi si aggiunga il grande numero delle infermiere (70) del nostro ospedale di Damasco, delle quali un terzo è pure a pensione da noi.

Qui il mosaico è più ricco di colori: le adulte comunicano più facilmente la loro vita e le loro tradizioni. A parte i nostri interventi formativi, loro stesse hanno escogitato il modo di diventare amiche. A un gruppo di 45 donne giovani e adulte, di sei appartenenze diverse, ho chiesto: «Cosa avete fatto per diventare così amiche?». Hanno risposto: «All'inizio ci guardavamo da lontano, osservandoci l'un l'altra, poi la più coraggiosa ha cominciato a lanciare domande. In breve tempo sapevamo tante cose di ciascuna, sentivamo una certa gioia e fierezza di essere così varie e tanto ricche. Gradualmente siamo passate a un livello più profondo, chiedendoci consiglio, dandoci suggerimenti, comunicandoci esperienze riuscite».

Non pretendiamo di fare grandi cose, ma di creare un po' per volta una sensibilità diversa verso gli altri, verso le minoranze, che le nostre exallieve prolungano nei loro ambienti.

3.3. *Esigenze che si prospettano*

I nostri sistemi educativi e i contenuti che trasmettiamo difettano di un

adeguato programma di educazione alla vita e alla coeducazione. Di tanto in tanto vengono invitati specialisti e medici per una conferenza, ma anche questo è sporadico e non è sufficiente.

Un'altra esigenza forte che avvertiamo, e non solo noi, ma tutta la chiesa del Medio Oriente, è un metodo adatto per la conoscenza reciproca tra cristianesimo e Islam. I cristiani conoscono molti elementi dell'Islam, i testi scolastici ne sono pieni, i *mass-media* non risparmiano spazi, arriviamo a sapere anche a memoria alcuni passi del Corano. La lacuna forte è che noi cristiani non abbiamo ancora tradotto il cristianesimo in un linguaggio accessibile ai musulmani. Si sono fatte piccole esperienze con ragazze impegnate (oratorio plurireligioso di Cremisan), ma è ancora uno sforzo limitato.

3.3.1. *Itinerari educativi per ragazze e ragazzi insieme e separatamente*

Per educatori e giovani è urgente un programma di educazione sessuale adeguatamente impostato, un'educazione al senso critico nei confronti della tradizione e dei *mass-media*, la creazione di condizioni per vere esperienze di reciprocità (gruppi giovanili, tempo libero...).

A titolo esemplificativo, indico alcuni itinerari che proponiamo a tutti (cristiani e musulmani).

- Dio, la vita, la famiglia, la persona umana.
- Impegno comune per la costruzione della società.

Ai Cristiani

- Purificare i loro cuori da residui storici e da ferite che facilmente creano una doppia faccia nei confronti di altri.
- Educarli a distinguere tra Islam e Musulmano: amare il fratello e rispettare la sua religione.
- Portarli a una vera testimonianza della loro fede.

Ai Musulmani

- Portarli a constatare il nostro rispetto per loro, che non è solo accettazione, ma vero amore.
- Far conoscere il cristianesimo con un linguaggio a loro accessibile, senza alcun intento di proselitismo.
- Aiutarli a passare dal rifiuto alla conoscenza, al rispetto e all'accettazione reciproca.

Conclusione

Ho cercato di dare una sommaria descrizione del mosaico umano di cui è composto il Medio Oriente, con particolare riferimento alla situazione della donna in vista di una educazione alla convivenza nelle differenze. Ho parlato anche brevemente delle nostre opere e ora vorrei concludere con due puntualizzazioni che mi sembrano utili.

La prima riguarda la spiritualità che ci anima e che dovrebbe animare coloro che vivono in contesti plurireligiosi: lasciar da parte le discussioni dogmatiche e la preoccupazione di trovarci concordi sull'idea di Dio, ma metterci davanti al Signore in un atteggiamento comune di adorazione e di riconoscenza e ascoltare quello che Egli ci dice a proposito del fratello.

Se ci mettiamo nella prospettiva di Cristo che ha dato la vita per ogni uomo, vivremo la solidarietà spirituale, convinte della presenza dello Spirito che è già all'opera nel cuore di ogni fratello. Dobbiamo esorcizzare la paura e sentire tutta la gioia dell'incontro con i fratelli nella preghiera, ma soprattutto nell'Eucaristia, alla quale i musulmani non parteciperanno mai direttamente, anche se sono ugualmente presenti a Cristo e presenti a noi.

La seconda parola che vorrei dire è un grazie vivo a voi, fratelli e sorelle d'Europa, che state accogliendo e aiutando gran parte dei nostri fratelli del Medio Oriente e dell'Africa che bussano alle porte delle vostre città e delle vostre case. È sempre Lui che voi accogliete. Lui che ci ha pure detto: «Siate miti .... siate sapienti...». Sì, siate anche sapienti. Vi potrà capitare di accogliere uno che a un certo punto diventerà padrone della vostra casa, un altro che s'innamorerà di una vostra figlia. Non è un'esagerazione dire che la maggioranza di tali matrimoni non solo falliscono, ma creano veri traumi, e questo non sempre per motivi religiosi, ma sociali. La giovane fa fatica ad ambientarsi in una società completamente diversa dalla sua.

Viviamo con la speranza che la libertà religiosa e il rispetto dei diritti di ogni persona diventi realtà nella mente e nella vita di ogni uomo chiamato a vivere su questo nostro pianeta, casa di tutti.

EDUCAZIONE DELLA DONNA ALLA BELLEZZA: *ESPERIENZE*

COSI Liliana
LEONE Gianfranco

BELLEZZA: LINGUAGGIO UNIVERSALE.
Cammino educativo verso una nuova cultura del bello

Liliana COSI*

Sono molto onorata di essere stata invitata a un Convegno così qualificato, per poter offrire il mio apporto sullo specifico della mia esperienza artistica.

* Laica, di nazionalità italiana.

Ha compiuto i suoi studi di danza alla Scuola di ballo del Teatro alla Scala di Milano.

Invitata a Mosca dal Teatro Bolshoi ha studiato coi migliori maestri russi e ha debuttato come prima ballerina nel "Lago dei Cigni", in "Giselle" e nella "Bella Addormentata nel Bosco", ottenendo le critiche più lusinghiere della stampa sovietica.

Divenuta prima ballerina "étoile" alla Scala ha interpretato nel suo teatro tutti i ruoli più impegnativi del repertorio classico.

Ritornata più volte a Mosca e in tutte le capitali dell'unione Sovietica, a Londra, negli Stati Uniti, a Madrid, in Francia, ha ballato con Nureyev alla Scala e in tournée in Europa; ha partecipato al Festival dell'Avana a Cuba, poi in Sud Africa e in altri paesi. Come unica rappresentante italiana, è stata più volte nella giuria dei Concorsi internazionali di balletto a Mosca.

Continuando la sua carriera di prima ballerina, nel 1977 ha fondato, con Marinel Stefanescu e sua moglie Louise, l'Associazione Balletto Classico con sede a Reggio Emilia, che è divenuta Centro di produzione di tutta l'attività che comprende la sede della Compagnia Balletto Classico Cosi-Stefanescu e della Scuola di Balletto a livello professionale, residenziale.

Ha compiuto continue tournées italiane ed estere che l'hanno resa presente tutto l'anno nei più diversi ambienti, da Pechino al Vaticano, dalle Nazioni Unite al Libano, da Kioto ad Atene e Los Angeles, in tutta Europa e in centinaia di città italiane, con spettacoli nuovi ideati da Marinel Stefanescu, per dar vita ad una nuova corrente artistica.

Grande è la sua attività rivolta ai giovani con spettacoli, incontri, dibattiti, e la partecipazione alla vita culturale ad alto livello nei più diversi ambienti.

Innumerevoli i premi, i riconoscimenti e le onorificenze ricevute in Italia e all'estero.

Porgo a tutti il mio deferente saluto e tutta la mia stima.

Come immagino tutti saprete, sono un'artista nel senso che pratico un'arte, la danza classica, dai miei studi al Teatro alla Scala di Milano, dove dopo il diploma ne sono divenuta prima ballerina *étoile*, svolgendo la mia carriera anche come *guest-artist* al Teatro Bolscioi e poi un po' in tutto il mondo, fino a divenire, vent'anni fa, confondatrice di una Associazione culturale con sede a Reggio Emilia per promuovere l'arte del balletto "quale strumento di elevazione", come si legge nel suo statuto. Qui ho dato vita ad una Compagnia di Balletto e ad una Scuola professionale di danza classica, pur continuando sempre la mia primaria attività artistica sul palcoscenico.

Ho avuto quindi occasione di accumulare una ricca esperienza Est-Ovest nel mondo dello spettacolo, incontrando grandi maestri e artisti di tutte le età e nazionalità e nel contatto quotidiano col mondo giovanile moderno.

Quanto verrò ad esporvi qui di seguito non è frutto solo di questa pur intensa attività, che potrebbe esser comune anche ad altri miei colleghi, ma di un altro singolare evento che ha impresso alla mia vita una novità assoluta.

All'età di 23 anni, infatti, già ballerina professionista alla Scala e dopo un primo *stage* al Bolscioi, dove avevo sentito riaccendersi la passione per un impegno totale nel balletto a un così alto livello, ho sentito la precisa chiamata a darmi tutta a Dio, dopo aver conosciuto l'avvincente avventura di Chiara Lubich, fondatrice del Movimento mondiale dei Focolari, pronta per un ideale così grande a rinunciare a tutto il mio passato e futuro artistico. Invece, nella piena obbedienza alla volontà di Dio nel mio nuovo stato, nel giro di pochi mesi, per un improvviso e straordinario debutto a Mosca come prima ballerina nel famoso "Lago dei Cigni", ebbe inizio la mia carriera.

Potrei dire che sta tutta qui la novità e l'originalità della mia esperienza artistica e di vita!

Alla luce di questi elementi, cercherò di esporre il totale rinnovamento che ho visto operarsi sotto i miei occhi e di sintetizzarne gli effetti.

In una riflessione sull'arte, così scrive Chiara Lubich: «E mi parve che l'arte assurgesse a un'altezza mai pensata e il bello fosse, come il vero e come il buono, materia prima del regno celeste che ci attende...» e conclude implorando: «Sazia questa sete di bellezza che il mondo sente: manda grandi artisti, ma plasma in essi grandi anime che col loro splendore avviino gli uomini verso il più bello tra i figli degli uomini: Gesù».

Pochi libri trattano con sapienza questo argomento, ma qualcosa si trova. È di Platone una scultorea affermazione: «Il bello è lo splendore del vero», e di Dostojevski una ormai famosa profezia: «La bellezza salverà il mondo». Frasi che, citate in un convegno politico-artistico recente, hanno suscitato meraviglia.

Ma è possibile togliere dall'astrazione questi concetti, queste speranze?

Come incamminarci verso un'educazione, una riscoperta della vera bellezza?

C'è da fare quasi una rivoluzione.

Spesso il concetto di bellezza è stato sinonimo di pura estetica, o peggio, di distrazione da un più alto cammino spirituale.

Solo la Sacra Scrittura ci conforta: «Guardate Dio e sarete raggianti» dice un Salmo, e il volto di Mosè, così luminoso e bello dopo lo straordinario incontro con Dio nel roveto ardente, ci stanno ad indicare un tipo di bellezza nuova e tutta spirituale, che ha radice nell'anima, ma si rivela nella carne.

Ma anche la storia è piena di episodi che ci indicano persone che per la loro eccezionale forza interiore emanavano una bellezza tutta speciale: condottieri, santi, artisti.

Io stessa ho conosciuto persone normali, e forse insignificanti, che quando però salivano sul palcoscenico o parlavano in pubblico si trasformavano sprigionando una bellezza non comune, che trascende i lineamenti stessi, mostrando la nobiltà e la ricchezza della loro anima. Potrebbe bastare come esempio il ricordo della straordinaria figura del Patriarca Atenagora!

Invece nel mondo si insegna normalmente l'acquisizione di un particolare perfezionamento puramente tecnico ed esteriore per il raggiungimento di risultati estetici.

Ma non è così semplice.

Qui l'esperienza specifica dello studio della danza classica mi ha aiutato, evidenziandomi delle verità basilari.

Per esempio, è matematico per un ballerino, perché l'ha sperimentato sulla sua pelle, che "se non si va avanti si va indietro". Grande verità dei maestri dello spirito, che tradotta nell'allenamento quotidiano fa tendere ad un superamento continuo dei propri limiti fisici verso un ideale di perfezione mai raggiungibile. Quindi l'abitudine a non ascoltare i propri mali fisici, il proprio humor, almeno per tre ore al giorno, ma tutti i giorni, tentare di far meglio di ieri. Alcuni maestri dicono di fare ogni giorno come

fosse uno spettacolo e ciò mi ricorda una frase di Giovanni XXIII che aveva come norma di vita di vivere ogni giorno come fosse il suo ultimo. Fatte le proporzioni c'è una certa affinità.

Un giorno chiesi ad un'artista famosa perché facesse in un certo modo un esercizio, e la risposta fu: «Perché così è più difficile». La difficoltà era di per sé garanzia di più giusto e più bello. Non ho potuto fare a meno di ricordarmi della "strada stretta" che un cristiano deve sempre scegliere per raggiungere il regno.

Una mia interprete a Mosca aveva notato, guardando gli spettacoli, che le ballerine più ricche di doti naturali risultavano meno interessanti di quelle forse più limitate ma che, sforzandosi maggiormente, immettevano nei loro movimenti una carica maggiore che raggiungeva il pubblico.

Le lezioni di balletto si svolgono sempre davanti ad uno specchio che riflette perfettamente, senza ombra di dubbio, quello che si sta facendo, togliendo subito qualsiasi illusione, ma mostrando quello che vedrà il pubblico; quindi aiuta continuamente a correggersi, ma in più c'è sempre presente un maestro che ha il dovere di correggere tutti, anche i più bravi, e non in privato, ma davanti agli altri. Tutto questo per un ballerino diventa "normale", ma in realtà è formazione di vita.

Spesso con un gruppo di nostri ballerini professionisti ben preparati, ci rivolgiamo alle scuole di ogni grado e tipo per parlare d'arte, di danza, di balletto, a volte in teatro e, a volte, nelle loro palestre scolastiche. Facciamo così: mostriamo loro prima il risultato finito, un brano perfetto, e dopo pian piano ne riveliamo le radici storiche e lo studio per arrivare a tale raggiungimento, mostrandone alcuni passaggi, soffermandoci qua e là su qualche particolare; come, quanta concentrazione sia necessaria per tenere sotto controllo decine e decine di parti del corpo per un semplice atterraggio, o per muovere bene un braccio mentre esegui un passo, e quanto tutta questa continua fatica vada sempre nascosta, mostrando al contrario, un volto sereno e rilassato.

Negli esercizi di danza classica, non è come in ginnastica dove si tende ad arrivare primi, si insegna invece a tendere al raggiungimento di un messaggio artistico *per il pubblico*, quindi non per sé, ma come dono agli altri.

I ragazzi vedono, molti pregiudizi cadono da sé, e senza accorgersi imparano che la bellezza è sempre risultato di una grande e continua disciplina, ma che merita la fatica per far felici gli altri.

In arte tutto questo perde il sapore di predica, perché si è presi da un fascino speciale, e i "valori" non sono più pesanti, ma addirittura, piac-

ciono, e sono tutti contenti.

Sento che oggi bisogna un po' recuperare il tempo perduto.

La bellezza non è un *"optional"* nella vita dell'uomo, come non lo sono la verità e la bontà; sono valori impressi nella natura stessa dell'uomo e noi ne dobbiamo tener conto.

E che Dio sia Bellezza ce lo dice la Creazione nella quale c'è abbondanza, quasi uno spreco, anche dove noi neanche la vediamo e non riusciamo ad apprezzarla.

Gli eremiti per innalzarsi verso Dio si son privati del cibo e delle persone, quasi rinunciando al dono di amare, ma non han potuto fare a meno del contatto con la bellezza di cui trabocca la natura e che rivela l'amore di Dio per l'uomo.

Chi di noi non ha cercato rifugio nella bellezza di un fiore, o nelle armonie di una musica, o nello spazio di un cielo, quando la stanchezza o i pesi sembrano prendere il sopravvento, e la nebbia pervade l'anima?

Oggi dobbiamo avere il coraggio di liberare la bellezza, per amore dei nostri giovani. Il mondo li ha abituati a messaggi fatti solo per immagini, ma ecco l'antidoto: dar loro occhi nuovi e un gusto nuovo per vedere e apprezzare la vera bellezza dove già c'è, come nella natura, nell'arte, nei bei rapporti.

Potrebbe essere una strada per molti, per scoprire un nuovo volto di Dio. Per noi adulti e cristiani, ci vorrà certamente un po' più di virtù, perché qualcosa bisogna cambiare; i tempi ce lo impongono, e ne varrà certamente la pena!

Ho letto di recente, in occasione della morte di Emil Cioran, un suo pensiero che voglio riportare: «Ogni vera musica è sgorgata dalle lacrime, nata com'è dal rimpianto del Paradiso».

Quindi, una certezza in più per credere che, come ogni uomo è nato da un pensiero o da una parola di Dio, così sarebbe nato per abitare il Paradiso, quindi converrebbe sforzarci di riprodurlo un pochino fin da quaggiù.

Personalmente ho un modello che mi ha sempre attirato in tutta la mia vita: Maria, monumento di virtù e non per questo triste e sciatta, ma splendente di bellezza, così da ispirare gli artisti di ogni epoca che han fatto a gara per inventarla più bella, e persino nel suo massimo dolore!

Qualche tempo fa, parlando con un giovane di queste cose, mi ha ringraziato; si sentiva più felice, apprezzava tante cose che prima neanche vedeva, ma era una gioia dell'anima che sentiva!

Nello sforzo di una umanizzazione della cultura, nella ricerca di una

via dell'educazione, che questo Convegno vuole proporre, credo che l'arte, quella vera, e un nuovo gusto e una ricerca del *bello*, potrebbe essere di grande aiuto, potrebbe divenire come un piano inclinato, che senza sostituirsi a Dio ci aiuterebbe a dargli Gloria, come Beethoven voleva fare con la sua musica!

Ma per questo non dobbiamo disdegnare nessun vero esempio. Anche la cultura d'Oriente ci potrebbe aiutare con la sua eccezionale ricchezza o quella Africana con la sua genuina fantasia. Gli spunti non dovrebbero mancare se nascesse in noi questa nuova convinzione.

Per raggiungere un vero progresso totale dell'uomo occorre rimpossessarci della bellezza, far sì che divenga «di moda».

E, perché no, nella catechesi mettere una marcia in più: anche nell'ascetica cristiana, anche nel proporre un cammino di santità, basterebbe forse mettere l'intenzione "*per l'altro*" come dono per i nostri prossimi, proprio come fanno gli artisti! Anche per me, a volte, sembra troppo faticoso dover ballare, ma se penso che forse può servire a qualcuno del pubblico, allora la forza si riprende, e l'anima si ricarica. E chissà perché, ogni volta che mi è stato più difficile, i frutti sono stati maggiori!

In realtà nessuno vede ciò che alberga nel profondo della nostra anima, solo Dio, ma il nostro prossimo vede noi, il nostro involucro esterno, e sarebbe saggio che corrispondesse sempre meglio al nostro interno. Questa potrebbe essere la personale opera d'arte di ognuno di noi.

Cerchiamo noi stessi di riscoprire e vivere queste profonde realtà, e se sono pochi i libri che ne parlano, abbiamo dalla nostra Dio, Dio Bellezza, e ci basta!

LA FORZA DELLA GRATUITÀ: OLTRE IL CONOSCERE E IL COMPRENDERE, PARTECIPARE E COMUNICARE

Gianfranco LEONE*

Premetto che non sono uno studioso di problemi educativi, ma un appassionato di educazione e di insegnamento. Fin da bambino il mio sogno è stato fare musica, insegnare musica, educare mediante la musica e ho perseguito questo mio ideale quasi con «testardaggine», superando difficoltà ed ostacoli a volte non indifferenti.

Per un disegno che «Qualcuno» ha tracciato, mi sono trovato, quasi per caso, ad insegnare nella scuola media dell'Istituto «Santo Spirito» di Acqui Terme, tenuto dalle Figlie di Maria Ausiliatrice e nel quale ho trovato lo stile di rapporti e l'attenzione verso la totalità della persona che istintivamente cercavo.

Questo luogo e questo clima hanno costituito il terreno nel quale ha

* Laico, di nazionalità italiana.

Ha compiuto gli studi musicali presso il Conservatorio "A. Vivaldi" di Alessandria, dove si è diplomato in clarinetto sotto la guida del Prof. Giacomo Soave. Ha svolto un'intensa attività concertistica con il quartetto di clarinetto "Elliot Carter", fondato dallo stesso Maestro. Si è dedicato in seguito allo studio del violino con il Maestro Alessandro Buccini di Alessandria.

Nel 1987 ha fondato la Corale "A. Vivaldi", della quale è tuttora Maestro ed Istruttore.

Ha diretto numerosi concerti per Coro, Coro e Orchestra e per Soli e Orchestra, tra i quali il *Gloria in re maggiore* di A. Vivaldi e il *Requiem KV 626* di W.A. Mozart.

Insegnante di Educazione Musicale presso la Scuola Elementare e Media dell'Istituto "Santo Spirito" di Acqui Terme, nel febbraio del 1994 ha fatto nascere l'Orchestra *Musicainsieme* composta dagli alunni della scuola stessa, che ha al suo attivo numerosi concerti e primi posti ottenuti a diversi concorsi e manifestazioni nazionali ed internazionali.

potuto fiorire e maturare l'idea, nata in me, di costituire un'orchestra, come sperimentazione all'interno della scuola, idea che mi era venuta ascoltando, quasi per caso – o era un tratto del "disegno"? – una formazione orchestrale, composta da ragazzi e ragazze con età media di 13 anni, appartenenti alla scuola di musica "SUZUKY" di Torino.

Mentre seguivo la loro esibizione, di livello veramente ottimo, mi chiedevo come poter attuare qualcosa di simile in ambito scolastico.

Sentivo in me una certezza: la strada da intraprendere era giusta, ma non ne intuivo ancora il modo. Ne parlai con la Direttrice e Preside dell'Istituto che si dimostrò molto favorevole all'iniziativa, ma insegnavo soltanto nella scuola media e l'insegnante di musica della scuola elementare non condivideva il mio entusiasmo e i miei progetti.

Il mio intento era, ed è ancora più oggi, quello di avvicinare i ragazzi alla musica a partire almeno dalla seconda elementare, perciò abbandonai l'idea di incominciare subito, ma non il progetto e continuai infatti a pensare come farlo partire e alle modalità di attuazione.

Al primo problema non trovavo via d'uscita, per il momento, vista la resistenza della mia collega, ma continuavo a sperare; sentivo che qualcuno o qualcosa mi avrebbe guidato. Il secondo problema era a chi rivolgermi per una consulenza tecnica e un aiuto pratico perché, per motivi che in seguito dirò, l'orchestra che sognavo doveva essere prevalentemente composta da strumenti ad arco: violini, viole, violoncelli, ed io sono invece un clarinettista: tutto un altro pianeta.

Ho incominciato ad interessare al mio progetto due miei grandi amici ed ex-compagni di studio: il Maestro Alessandro Buccini per le sezioni violini e viole, e il Maestro Erika Patrucco per la sezione violoncelli, e nelle vacanze estive incominciai con Alessandro a studiare violino, certo che, prima o poi, sarei riuscito a realizzare il mio sogno. Così accadde. Verso la metà di agosto 1993, la mia Preside mi chiamò e mi chiese se ero disponibile ad insegnare musica anche nelle cinque classi elementari.

Lascio immaginare la gioia che provai in quel momento! Ormai vedevo davanti a me, anche se con un po' di timore, la mia Orchestra!

Come in tutte le cose nuove che devono nascere, il problema era come partire, come attuare la mia idea. Gli strumenti ad arco e la musica classica sono poco conosciuti ed amati, e per diversi motivi, tra i quali quello economico (la maggior parte della musica eseguita con questi strumenti, non costituisce fonti di guadagno, né grandi, né immediate), non si fa molto per farli conoscere, soprattutto ai giovani.

Incominciai ad organizzare momenti di ascolto nella scuola, invitando

a suonare un quartetto d'archi, poi contattai personalmente i genitori presentando loro il mio progetto, in seguito suggerii alle famiglie degli alunni propensi a tentare l'esperienza di regalare loro un violino o un violoncello per la festa di Natale.

Nel gennaio del 1994 un gruppo di 15 alunni di seconda, terza e quarta elementare erano pronti ad iniziare con me questa fantastica avventura ricca di sorprese ed emozioni, di momenti di crescita, di confronto, di amicizia, di sviluppo umano e culturale all'insegna della partecipazione e della gratuità, in quanto non erano e non sono tuttora previsti vantaggi, privilegi o successi esclusivamente individuali.

Ho sempre creduto che i bambini sono pieni di risorse, ma francamente pensavo che nella musica bisognasse possedere un talento particolare per raggiungere determinati risultati; ora sono convinto che, anche in campo musicale, tutti in base sì, alle capacità, ma soprattutto all'impegno, possono arricchire la loro sensibilità e la loro cultura. Condivido in pieno la teoria di Don Bosco: bisogna far amare ai giovani quello che devono fare, motivarli e stimolarli. All'inizio ero propenso a "reclutare" solo quegli alunni che dimostravano particolari attitudini, ma poi loro stessi mi hanno insegnato che l'entusiasmo, l'amicizia tra loro e con l'educatore, la buona volontà, fanno raggiungere, anche in questo campo, risultati insperati.

Nel corso di questi tre anni e mezzo di vita dell'Orchestra ho accettato con titubanza e timore alcuni bambini non particolarmente dotati: ebbene, sono riusciti a stare al passo con gli altri e, in alcuni casi, anche a superarli.

Ho pensato fin dall'inizio ad un'Orchestra perché ho sempre avuto la convinzione che il gruppo rappresenta una valida condizione educativa e uno strumento di crescita indispensabile, una occasione di confronto e di stimoli; gli ottimi risultati conseguiti in così breve tempo, sono stati raggiunti grazie al continuo lavorare insieme. Da questa convinzione è nata l'idea di chiamare l'Orchestra "MUSICAINSIEME", anche se i momenti di insegnamento e di incontro individuale sono, secondo me, molto importanti.

Ho scelto di formare un'Orchestra d'archi perché questi sono strumenti molto delicati, fini, direi spiritualmente raffinati, più di tutti gli altri "interiori", cioè adatti a coltivare, ad arricchire e ad esprimere l'interiorità di chi suona e di chi ascolta, ma sono nello stesso tempo forti, decisivi e incisivi; richiedono volontà, disciplina e costanza perché sono difficili per intonazione e tecnica; danno molto ma chiedono anche molto. Gli stru-

menti ad arco hanno solo quattro corde di diversa intonazione, tutte le altre note si ottengono esercitando una lieve pressione sulle corde con le dita della mano sinistra in diversi punti e basta sbagliare di un millimetro per alterare l'intonazione.

La continua ricerca della giusta intonazione aiuta il ragazzo a sviluppare la capacità di attenzione, di continua ricerca sonora, di riflessione, di affinamento percettivo non soltanto nei confronti del suono, ma delle vibrazioni interiori, emotive e spirituali, di ogni componente dell'Orchestra; la stessa tecnica dell'arco è molto adatta a creare sintonia.

Suonare, e soprattutto suonare uno strumento ad arco, è come suonare se stessi, trarre dalle proprie corde interiori armonie di vita e di sentimenti; gli strumenti ad arco sono strumenti dal suono più umano, meno astratto rispetto ad altri; sviluppano ed arricchiscono la sensibilità interiore in tutte le dimensioni, non solo in quella musicale.

La persona sperimenta, attraverso l'esperienza musicale, quelli che io ritengo siano i sapori della vita: i sentimenti quali la gioia, il dolore, la malinconia, la tenerezza, lo stupore, l'amore e l'amicizia...

Suonare significa esternare emozioni profonde e gratuitamente comunicarle ad altri; non si può essere indifferenti verso le sensazioni che la musica trasmette. *Suonare insieme* significa potenziare tutto questo, significa anche rispettare delle regole, superare la volontà o l'istinto di prevalere sull'altro; pensare e sentire in modo partecipativo e comunicativo, all'unisono, ricercare le stesse note (intonazione), eseguirle nello stesso tempo (ritmo), trovare insieme l'espressività più adatta per raggiungere un obiettivo comune; nel nostro caso eseguire il brano nel modo migliore e tutti insieme.

Le cose che sto dicendo si riferiscono particolarmente ai bambini che cresceranno nella loro umanità anche grazie all'esperienza musicale. Sottolineo *anche*, perché il mio obiettivo principale non è formare dei grandi musicisti o dei professionisti, ma l'educazione integrale dei ragazzi, utilizzando a questo fine tutto ciò che la musica può dare in collaborazione con le altre attività presenti nella scuola e nel territorio; sono convinto, e lo sono per esperienza, che il fare musica costituisca un tempo per crescere, dove trovare spazio per sogni, sentimenti, emozioni, fantasia.

In questo senso il mio lavoro si differenzia da quello delle scuole musicali vere e proprie e può essere considerato nuovo nel suo genere; tuttavia come ogni lavoro educativo ha i suoi momenti di osservazione sistematica, di confronto tra gli insegnanti, con i genitori, con gli alunni, in riferimento al loro modo di vivere la musica in prima persona e in relazione

agli altri aspetti della loro vita, di momenti di verifica dei risultati raggiunti nella maturazione personale per e con la musica e di momenti di pianificazione dei successivi interventi.

Punto importante, delicato e fondamentale è per me la scelta del repertorio: le mie proposte sono state accessibili, ma allo stesso tempo stimolanti. Inizialmente ho scelto musiche facili sia per l'esecuzione che per l'ascolto, ma arricchenti e che dessero soddisfazione.

Ho cominciato col proporre facilissime trascrizioni di brani conosciuti, classici e di altri generi quali ad esempio: "Sul bel Danubio blu" di J. Strauss, "Inno alla gioia" di L. van Beethoven, "Dolce è sentire" di R. Ortolani ed altri brani, cioè, che consentono un primo approccio piacevole e nello stesso tempo stimolante e aiutano i ragazzi a superare i problemi tecnici legati all'esecuzione strumentale.

Nel giro di pochi mesi ho potuto far affrontare all'Orchestra brani di musica barocca in versione originale non facilitata, in quanto i progressi tecnici ed espressivi compiuti dai piccoli musicisti avevano superato di molto le mie aspettative e quelle dei miei collaboratori e li avevano portati ad eseguire e a gustare brani classici impegnativi e poco conosciuti, come il Concerto in Sol Maggiore per Viola e Orchestra di G.P. Telemann (autore del periodo barocco), verso i quali avevano, in un primo tempo, mostrato indifferenza.

È bello vedere come esista, anche in campo musicale, a testimonianza del suo valore educativo, un percorso che affina il gusto e fa crescere interiormente. Ho notato – quasi con incredulità, molto stupore e tanta contentezza – come in pochissimo tempo abbiano fatto tanta strada in questa crescita; mi sto accorgendo che più procedo nell'affrontare discorsi musicali impegnativi, e più mi seguono, e il più "semplice" risulta meno stimolante, naturalmente dal punto di vista esecutivo.

Uno dei miei obiettivi principali è quello di educare i giovani ad assumere un comportamento critico nei confronti dei vari generi musicali che ci vengono proposti all'ascolto, ricercare veramente il bello, imparare a dare il giusto valore alla musica nella sua vasta produzione, insomma a non essere succubi di quello che oggi soprattutto la televisione e la radio vogliono far credere.

Durante le ore di lezione nella scuola elementare e media, dedico molto tempo all'ascolto, e mi accorgo che queste capacità critiche sono molto più vive nei ragazzi che si avvicinano in modo attivo alla musica suonando uno strumento, in quei giovani cioè che oltre a conoscere e a comprendere, partecipano e comunicano attivamente e insieme realizzano un

progetto.

È per me bello ed interessante vedere come questa relazione mi abbia dato l'opportunità di riflettere sul percorso fin qui fatto e di valutarlo.

Da quanto detto appare, secondo me, che, se umanizzare la cultura significa anche coltivare e sviluppare ciò che nella persona vi è di nobile, di sensibile, di puro, di appassionato, ebbene a questo può contribuire molto e in profondità la musica.

Un aspetto che spero risulti chiaro è la forza della gratuità; ho sperimentato personalmente anche questo. L'amore alla musica, e l'educazione dei giovani mediante la musica, mi hanno fatto – e penso mi faranno – rinunciare a proposte economicamente molto vantaggiose e preferire la soddisfazione interiore, la "cultura" dei sentimenti, in particolare dell'amicizia, la ricerca dei modi più adatti per aiutare gli altri, bambini e adulti, a "coltivarsi", a stimolare la crescita e l'integrazione di aspetti della persona spesso trascurabili in nome del successo e del profitto. Questa scelta non solo mi appaga profondamente, ma stimola la mia creatività, mi apre orizzonti spirituali sempre più vasti, crea disponibilità e armonia.

Voglio concludere questa presentazione della mia esperienza con alcune parole di Gianfranco Ravasi e con quelle per me molto incoraggianti della attuale Madre Generale delle Figlie di Maria Ausiliatrice, Madre Antonia Colombo.

Ravasi, in una pagina de *Il racconto del Cielo* dice: «Per la Bibbia la creazione è essenzialmente un evento sonoro: è la voce divina a dare origine all'essere. Anche nella cultura indiana [...] il "Signore delle creature" fa sbocciare l'essere da una cellula sonora che dilagherà negli spazi infiniti per riaggregarsi poi nei canti dei fedeli. In principio ci fu, dunque, un suono, un'armonia [...]. E per le scritture la ri-creazione dei "nuovi cieli" e della "nuova terra" sarà affidata, secondo quanto fa balenare l'Apocalisse, a una palingenesi per coro, orchestra e solisti».[1]

La Madre, in una lettera all'attuale direttrice dell'Istituto «Santo Spirito» di Nizza Monferrato e proprio in riferimento all'Orchestra «MUSICAINSIEME», dice: «Sono contenta di constatare che il bello educa sempre; dobbiamo avere il coraggio e la perseveranza nel proporlo e renderne possibile l'esperienza personale».

[1] RAVASI G., *Il racconto del cielo*, Milano, Mondadori 1995, 12-14.

EDUCAZIONE DELLA DONNA ALLA RESPONSABILITÀ: *ESPERIENZE*

PISTORI Ruth

BELLIDO Bautista Juan

AIUTARE LA GIOVANE AD ASSUMERE LA PROPRIA RESPONSABILITÀ

Ruth PISTORI*

Tratterò il tema che mi è stato assegnato, «*Come aiutare la giovane ad assumere la propria responsabilità*», parlando di una esperienza educativa che sto conducendo con le ragazze madri e quelle a rischio.

Per responsabilità intendo la condizione della persona che può "rispondere" legalmente o moralmente per i propri atti o per quelli degli altri. La responsabilità suppone la conoscenza e la volontà, ossia la capacità di intendimento etico-giuridico, la determinazione volitiva adeguata.

Ambedue gli elementi sono presupposti necessari della punibilità o dell'imputabilità. Nessuno può rispondere per quello che non conosce o quando non è pienamente libero.

* Laica, di nazionalità brasiliana.

Ha conseguito il Baccalaureato in Servizio Sociale e il Master in Servizio Sociale-Statistica presso la Pontificia Università Cattolica di S. Paulo (Brasile).

Ha fatto numerosi corsi di specializzazione, soprattutto riguardanti le problematiche dei minori in difficoltà.

Opera come Assistente Sociale nella Fondazione Statale FEBEM/SP, dal 1975.

È membro dell'équipe di Pastorale dei minori dell'Archidiocesi di S. Paulo, di cui ha collaborato alla nascita e all'organizzazione.

Ha partecipato all'elaborazione, realizzazione e revisione dei progetti di "Plantão-Centros Educacionais Comunitários-Educador de Rua-da Pastoral do Menor" di S. Paulo.

Ha inoltre partecipato all'organizzazione delle "Settimane Ecumeniche del minore", dal 1982 al 1986.

Ha collaborato nell'équipe di redazione del *Testo-Base della Campagna di Fraternità* del 1987.

1. Prendersi cura degli "esclusi"

Se è vero che ci sono delle trasformazioni e dei progressi inestimabili, delle crescenti conquiste delle donne nella direzione dei cambiamenti, rimangono tuttavia ancora innumerevoli elementi culturali e un sistema socio-politico-economico che non rispettano la persona umana e feriscono la dignità femminile.

Il tema dell'educazione della donna in preparazione al terzo millennio – motivo di questo Convegno – ci riempie di speranza, però la sfida è molto forte perché i preconcetti contro la donna sono già radicati nei primordi della civilizzazione.

Nonostante essa porti una responsabilità primordiale accanto al Creatore, poiché come madre porta dentro di sé lo spazio dove l'essere umano inizia la sua vita, la donna è discriminata e condannata molte volte alla sofferenza. Come diceva un autore spagnolo, «È tragico vedere che molte volte l'essere umano passa i primi tempi della sua esistenza sotto la cura di donne infelici». Come aspettarsi che, in seguito, questo essere non sarà portatore di un rifiuto della vita?

Il biblista Carlos Mesters[1] ci ricorda che la marginalità sociale, proveniente dal potere dello Stato, era già presente nell'antichità e si riflette nell'Antico Testamento. La donna era considerata impura perché *donna*, perché *figlia*, perché *sposa*, perché *madre*. Era disprezzata e obbligata al silenzio, e questa marginalizzazione aveva come conseguenza la marginalizzazione dei suoi bambini, dei suoi figli. È però anche millenaria la sua reazione contro le leggi ingiuste che rendevano insopportabile la convivenza quotidiana. Questa mancata conformità delle donne alla loro esclusione sociale, con la conseguente presa di posizione, è rimasta nella memoria del popolo come esempio e forza di resistenza.

Questa resistenza ha trovato eco ed accoglienza in Gesù, che ha appoggiato le donne, anche perché non ha mai accettato tale esclusione.

Vi sono diversi passaggi dei Vangeli nei quali rimane chiaro l'appoggio di Gesù alle reazioni delle donne. Non è possibile parlare di tutti,[2] pe-

[1] Cf MESTERS C., *Criança Prioridade Absoluta no Reíno de Deus*, São Paulo, Setor de Comunicação da Pastoral do Menor 1997.

[2] Ecco altre citazioni prese da C. Mesters:

1. *E che cosa dire delle levatrici al tempo di Mosè*? *Sanno trovare una giustificazione e non si sottomettono alle determinazioni del Faraone dicendo: «Le donne ebree non sono come le egiziane: sono piene di vitalità, prima che arrivi presso di loro la levatrice, hanno già partorito»* (*Es* 1,19). *Ed è interessante notare che la resi-*

rò uno di loro mi ha particolarmente colpita. È il caso dell'emorroissa, considerata impura per il flusso di sangue. Questa donna ebbe il coraggio di mettersi tra la folla e, mentre la dottrina ufficiale le faceva pensare: «Se gli do un tocco sul mantello, Lui resterà impuro», credette il contrario: «Se riuscirò anche solo a toccare il suo mantello sarò guarita». Così fu accolta senza rimprovero e guarita. Così fu premiata proprio per la luminosità della sua fede (*Mc* 5,25-34).

Le ragazze-madri, le ragazze in situazione di rischio di cui ci occupiamo da alcuni anni, sono quelle escluse in vari modi dalla società e ci sono state consegnate perché le aiutassimo ad assumere la vita con responsabilità.

Sono quasi vent'anni che lavoriamo con ragazze abbandonate, affidateci dagli Enti Statali, figlie di madri, pure lasciate sole, frustrate dall'abbandono di quegli uomini dai quali credettero di essere amate, con la coscienza sofferente per non potersi prendere cura della loro creatura a causa di una gravidanza non desiderata, per assoluta mancanza di mezzi economici, di condizioni psicologiche e per tante altre ragioni che soltanto Dio potrà giudicare.

Vogliamo sottolineare che non si tratta di una istituzione che raccoglie

stenza e la valorizzazione della donna sono cresciute nel periodo in cui la sua marginalizzazione era più accentuata, ossia dopo l'esilio. I libri di Rut, Giuditta, Ester esprimono la sapienza, la forza, il coraggio di queste donne che rappresentavano una vera minaccia per il dominio degli uomini.

2. *La prostituta Maria Maddalena ha il coraggio di sfidare le pratiche sociali e religiose, entra nella casa del fariseo per trovare Gesù e da Lui riceve l'amore ed il perdono* (*Lc* 7,36-50).

3. *Alla donna curva per la malattia non importano le grida del dirigente della Sinagoga. Cerca la cura anche nel giorno di sabato e viene accolta e difesa da Gesù come figlia* (*Lc* 13,10-17).

4. *La Samaritana, disprezzata come eretica, è la prima a ricevere il segreto che Gesù è il Messia* (*Gv* 4,26).

5. *La cananea – straniera dalla regione di Tiro e Sidone, non accetta la sua esclusione «Non è bene prendere il pane dei figli per gettarlo ai cagnolini» – le dice Gesù, quando essa gli chiede la liberazione della figlia. E lei risponde: «È vero Signore, ma anche i cagnolini si cibano delle briciole che cadono dalla tavola dei loro padroni»* (*Mt* 15,26-27). *E Gesù non resiste all'umiltà e sapienza di questa donna e madre: «Va, il demonio è uscito da tua figlia»* (*Mt* 15,28).

6. *Le tre Marie, che hanno sfidato il potere e sono rimaste ai piedi della Croce fino all'ultimo momento* (*Mt* 27,55-56-61), *furono le prime a provare la presenza di Gesù Risorto* (*Mt* 28,9-10). *Tra di loro c'era Maddalena, considerata un'ossessa, ma guarita da Gesù* (*Lc* 8,2). *Ad essa fu affidato l'ordine di trasmettere la Buona Novella della Risurrezione agli apostoli* (*Gv* 20,16-18).

le ragazze o i loro figli. Le accogliamo nella nostra casa e con tutto il nostro affetto perché abbiano sicurezza e, poi, a poco a poco possano assumere responsabilmente la loro vita, educare il proprio figlio che mai viene separato dalla madre.

Ci sono due fasi di accoglienza: la prima, con ragazze ancora adolescenti (quattordici, quindici anni) con cui si fa un lavoro che le aiuti a credere nella vita, a perdonare i loro genitori (questo è fondamentale), ad assumere le diverse funzioni di studio, lavoro e cura della casa; una seconda fase riguarda altre giovani che si aiutano ad accogliere e assumere i compiti della maternità.

2. A fianco delle ragazze "orfane" di genitori vivi

Come abbiamo già detto, la donna è disprezzata e obbligata al silenzio e questa marginalizzazione ha come conseguenza la marginalizzazione dei suoi bambini, dei suoi figli. Possiamo dire che le nostre giovani sono orfane di genitori vivi, che portano nella vita l'amarezza di essere rigettate, per lo più hanno una fede di nascita in cui risulta soltanto il nome della madre poiché non sono riconosciute dal padre, la cui assenza lascia un'impronta per tutta la vita. Quanti processi sono passati tra le mie mani! Come assistente sociale dello Stato di São Paulo, ho notato che l'unico documento delle ragazze era l'attestato di "esistenza" perché portava appena un nome: Maria. Il giorno, l'ora, il mese, l'anno, il luogo (Stato, Municipio), la filiazione, i nonni paterni, materni...: nulla era registrato... Gli spazi riservati a queste informazioni, che fanno parte della storia delle nostre vite, erano riempiti con il triste aggettivo: sconosciuto! Queste ragazze non hanno un passato, non possiedono radici, non hanno storia. Potrà esistere dolore più grande, diceva una di loro, di quello di essere abbandonata dalla propria madre?

Una notte, una delle nostre giovani (quella con più difficoltà nelle relazioni), al massimo del suo dolore, disse a Sr. Maria do Rosario: «Lei pensa che io sia orfana? Non lo sono! Mi ricordo bene della mia mamma e del mio papà quando mi venivano a trovare all'istituto. Poi, sono scomparsi. Oggi io cammino per le vie, osservo le persone, trovo qualcuno che mi rassomiglia e mi domando: sarà mia madre? sarà questo mio padre? Perché mi hanno abbandonata? La vita per me non ha più senso! Io non sarei in questa situazione se loro non mi avessero abbandonata, o almeno, se io sapessi perché mi hanno abbandonata».

3. Aiutare le giovani a trovare un senso della vita

Come sappiamo, Jacques Maritain e Raíssa, sua sposa, avevano perso il senso della vita, nonostante fossero grandi intellettuali. Era così dolorosa questa situazione che arrivarono ad una opzione radicale: uccidersi insieme se non avessero trovato un senso per la loro vita. Poi si sono convertiti al Cristianesimo e le loro opere sono vive ancora oggi e portano un forte contributo al pensiero cattolico.

Immaginiamoci la situazione delle nostre ragazze! La giovane, di cui ho parlato, ha pure trovato il senso per la sua vita, dopo un lungo processo educativo. La pazienza – che è la scienza della pace – la perseveranza giornaliera, la fede rinnovata ogni giorno, le hanno fatto superare le aggressioni, i gesti violenti, l'indifferenza. Ha trovato il suo spazio di donna, di sposa, di madre che svolge presso i figli con una tenerezza mai pensata e con una responsabilità che sfida la nostra comprensione. È il miracolo della *presenza significativa* nei momenti più difficili. Così, crediamo noi, si *forma alla responsabilità*, così si arriva, anche in mezzo alla sofferenza, al miracolo di una maternità responsabile e ad una responsabilità sociale. Questa ragazza, oggi una giovane donna, si è presa cura, recentemente, di un bambino di circa un anno, la cui madre è in carcere. E lo ha fatto spontaneamente.

4. Donne solidali con le giovani bisognose di felicità

Ha scritto recentemente ad un periodico una Figlia di Maria Ausiliatrice, Direttrice di un Collegio in una città del Brasile: «Credo nell'educazione salesiana come proposta per la costruzione di persone più libere, più felici e più solidali». Ci siamo rallegrate, perché crediamo che questa solidarietà significa un interesse concreto, integrato, articolato con le persone che lavorano con gli emarginati. È vero, tutti abbiamo una parte di responsabilità per la situazione delle giovani che non furono accettate dalle loro famiglie e che perciò presentano difficoltà nell'assumere la vita come responsabilità.

Consapevoli della nostra responsabilità in difesa della vita, mi permetto di citare, interpretandole, le parole di un monaco ortodosso – Anthony Bloon – perché ci aiutino ad essere significative per coloro che, fino a questo momento, non hanno significato niente per noi: «È impossibile offrire qualcosa ad alcuno senza cercare di vedere, nell'insieme della perso-

na, il bello che possiede. Cristo guardò senza distinzione tutti quelli che conobbe, sia la prostituta che il ladro, osservando la bellezza nascosta in ciascuno».

Dobbiamo essere puri nel cuore, nelle intenzioni e mostrarci aperte all'ascolto, al di là delle parole, per guardare e vedere la bellezza nascosta in ciascuno.

La Madonna – la nostra Ausiliatrice – faccia sì che sia questo il migliore frutto del nostro incontro: un impegno di solidarietà in favore del mistero dell'esistenza che si realizza nel tempo e che ha bisogno di azioni concrete per l'edificazione della nostra fraternità. E allora, tutti saremo felici! E il mondo sarà migliore!

5. Alcune prospettive educative

Alla base di ogni esperienza educativa, soprattutto se organizzata come iniziativa di un'istituzione, c'è una cornice teorica che la sostiene. Anche noi abbiamo alcune convinzioni di fondo che animano la nostra azione educativa.

5.1. *Amare le giovani per quello che sono*

Siamo convinte che le nostre ragazze devono essere amate per quello che sono, per l'immagine di Dio che portano in sé, per la loro dignità di persone umane. La fede e la mistica cristiana sono l'unica spiegazione dell'energia, della perseveranza nel lavoro per aiutare a rompere il ciclo di emarginazione, assicurando una presenza preventiva che salvi ed eviti le conseguenze funeste nella vita di altri esseri umani: i propri figli. Questa testimonianza la sentono. All'inizio si parla loro di Dio. In verità, la dimensione della fede è presente in loro, in germe, ma deve essere sviluppata in una maniera tutta particolare. Non riescono nei momenti difficili, soprattutto quando arrivano, a partecipare alla vita della Chiesa nelle Parrocchie. Ci vuole una evangelizzazione tutta speciale. In genere non trovano spazio nemmeno nelle Comunità di base e nei movimenti popolari. La loro "forma mentis", il loro modo di esprimersi è un po' diverso. Ci vuole del tempo perché si adeguino. Invece pregano e sono sensibili alla spiritualità.

Questo suppone l'immersione nella vita e nella realtà del "differente", accettandolo come tale e stendendogli la mano per offrirgli nuovi valori e

nuove prospettive. Da parte dell'educatore ci dev'essere accettazione incondizionata, incarnazione vera, senza tuttavia perdere la propria identità. Questo dà la possibilità di apertura a nuovi orizzonti e a mète mai pensate dall'educando. E questa immersione nei valori va nella direzione di una totalità della vita nelle sue distinte sfaccettature ed espressioni, nella integrazione delle discipline che vanno dalla coltivazione dell'arte e della bellezza fino alla psicologia e alla filosofia. Qualsiasi aspetto che manchi va supplito perché l'opera sia completa.

5.2. *Educare alla responsabilità*

Formare alla responsabilità è facilitare il superamento dell'egocentrismo iniziale dell'essere umano, è costruire il desiderio e sviluppare la capacità di contribuire al miglioramento della condizione umana.

Una cosa e l'altra non si fanno senza l'esperienza personale della "bontà della vita", dell'appello che essa ci fa all'interno di noi stessi per oltrepassare i limiti della nostra situazione e contribuire perché tutto sia migliore attorno a noi.

Siamo esseri che vivono in situazione determinata, in un preciso punto di questo mondo, datate in un'epoca storica precisa e le nostre possibilità hanno il limite di questo punto di partenza. Il tempo e il luogo, nel senso più completo e pieno delle parole, sono relazionate con la dimensione e la portata delle nostre possibilità e la conseguente responsabilità.

Anche qui entra l'educazione, perché la forza di superamento dei condizionamenti è proporzionale al dinamismo interno che scaturisce dalla percezione del valore personale.

La comprensione di quanto valgo e di quanto sono valido ha la sua nascita nell'esperienza profonda di essere amata da qualcuno, di essere importante per qualcuno, di stabilire una relazione affettiva significativa e stabile con qualcuno.

L'amorevolezza, l'amore manifestato e accolto è il mezzo più efficace per aiutare a superare i limiti emozionali che mettono in difficoltà o impediscono proprio lo sbocciare della capacità di optare liberamente dopo che si è fatta luce all'orizzonte della persona in virtù della forza illuminante della ragione.

Questi concetti, richiamati in una forte espressione di don Bosco: «Non basta amare il giovane, occorre che egli sappia di essere amato» hanno illuminato la nostra pratica e spiegano un po' la difficile, ma vera

reintegrazione sociale che abbiamo testimoniato.

5.3. *Educare alla "qualità della vita" è la nostra prima responsabilità*

La nostra più grande responsabilità riguarda la vita perché essa venga vissuta con qualità. «Io sono venuto perché abbiano la vita, e l'abbiano in abbondanza» (*Gv* 10,10), ha detto Gesù. Questo suppone la comprensione di quello che è la vita e la capacità di decidere liberamente riguardo ad essa per avere la forza di "rispondere" (in quello che ci riguarda) della sua qualità.

Svegliare la responsabilità è sviluppare il senso della vita e il significato dell'esistenza umana. È illuminare, è accendere luce nel cammino dell'educando: «Chi cammina nelle tenebre non sa dove va» (*Gv* 12,35).

La formazione alla responsabilità passa per il processo educativo permeato di dialogo, di ragione, di persuasione, di apertura verso l'altro, di appartenenza. Il mondo non è solo mio; è nostro, è «co-mondo» (sono nel mondo con gli altri).

5.4. *Educare alla "resilienza", forma di superamento delle difficoltà e chiave del processo educativo*

Oggi in ambito psicopedagogico si parla di «resilienza» («Resilience» in inglese, «Resiliência» in portoghese).

«Resilienza» è un termine che ha la sua origine nella fisica e che significa quella proprietà per la quale l'energia immagazzinata, accumulata in un corpo deformato, è restituita quando cessa la tensione che causa la deformazione elastica. È la resistenza alla scossa, la facoltà di ricupero.

Stefan Venistendael,[3] uno degli studiosi della materia, definisce la «resilienza» come la capacità di superare frustrazioni, benché pesino le condizioni avverse della vita. Questo implica una capacità di *resistenza* e una facoltà di *costruzione* positiva. Probabilmente la «resilienza», come realtà umana, è antica come l'umanità. È questa l'unica forma di sopravvivenza per i poveri e gli oppressi.

L'interesse degli scienziati per la «resilienza» è quello di scoprire la sapienza dei «resilienti», il processo per mezzo del quale essi arrivano a

[3] Cf VENISTENDAEL S., *Como Crecer superando los Percanses.* Cuadernos del Bice, Ginebra, Editado por el BICE, [2]1996.

superare le avversità, poiché tale conoscenza potrà essere applicata praticamente nella linea dell'educazione.

Varie sono le forme di sviluppo della «resilienza» basate sui risultati dell'investigazione scientifica e sulle esperienze pratiche. S. Venistendael distingue cinque caratteristiche attraverso le quali il fanciullo o l'adulto si sviluppano con disinvoltura, nonostante i segni lasciati da certe situazioni difficili e da esperienze tragiche, benché questi punti non si esauriscano in se stessi: a) l'accettazione incondizionata del fanciullo in quanto persona (e non per la sua condotta); b) la capacità di percepire e di approfondire il significato della vita; c) il riconoscimento delle proprie attitudini e competenze; d) l'auto-stima; e) il senso dell'humor.

• *L'accettazione incondizionata del fanciullo come persona* significativa per se stessa; è questa la base della *costruzione* di speranza e, secondo alcuni, è anche associata alla prospettiva di fede.

• La *resistenza* di fronte alla distruzione, cioè la capacità di proteggere la propria integrità morale e psicologica nel momento in cui si soffre l'oltraggio: è questa una forza spirituale che sostiene la certezza della dignità del proprio essere. È stato il caso di Victor Frankl,[4] psicoterapeuta austriaco, che è sopravvissuto alle atrocità dei campi di concentramento per la forza della speranza che nutriva in sé. La difficoltà nel vivere questo momento doloroso, invece di distruggerlo, lo ha ispirato a mettere come base della sua psicoterapia l'approfondimento del significato della vita, chiamato «Logoterapia».

Anna Frank, l'adolescente ebrea perseguitata, riferisce nel suo diario di aver creato un'amica immaginaria, Kitty, a cui scrive parlando della sua necessità di *sentirsi accettata senza condizioni*. Sono sue queste parole significative: «Spero di essere capace di confidarmi a te, come mai ho potuto fare con nessuno prima di te, e spero che tu mi dia il tuo appoggio».

• L'*auto-stima* che si nutre dell'accettazione incondizionata della propria persona e non soltanto della condotta e che favorisce il cambiamento graduale del comportamento inadeguato nella direzione di obiettivi costruttivi e gratificanti.

• Il *senso dell'humor*, che suppone qualcosa di più che stare bene. Una persona ha detto una volta che la base dell'umorismo è la sofferenza. Essere in grado di far sorridere senza ironia, senza il sarcasmo che pregiudica, implica che abbiamo integrato nella vita, in forma positiva,

[4] Cf *ivi* 20.

l'imperfetto e la sofferenza.

Forse non possiamo liberarci dalla sofferenza, ma essa non deve nemmeno vincerci. Tutto questo dice che l'autentica grazia può essere più sottile che un semplice meccanismo di fuga: fuggire è distaccarsi da una realtà sgradevole, ma la grazia incorpora questa realtà alla vita e la rende più sopportabile, più positiva. C'è un'espressione che dice: «Felice è colui che sa ridere di se stesso, perché passerà tutta la vita sorridendo». E chi esercita la difficile virtù di ridere di se stesso guadagnerà la libertà interiore e la forza.

Queste percezioni sono le chiavi generatrici della «resilienza». Intanto, ogni situazione richiede che si verifichi attentamente in quale ambito occorre un intervento positivo, che chiave generatrice utilizzare e come utilizzarla, o se esistono altre chiavi di «resilienza» che conviene identificare per trarne profitto. La «resilienza» è un fenomeno psicologico che va costruito e mai sarà compito di una singola persona. Le persone «resilienti» hanno avuto la presenza di persone significative, hanno stabilito vincoli di appoggio e di ammirazione.

Gli elementi oggi considerati e analizzati nella «resilienza» si trovano in qualche modo presenti nella proposta pedagogico/spirituale di Don Bosco. L'allegria in Don Bosco era anche espressione di virtù e superamento del dolore per mezzo della fede. L'amorevolezza, l'amore manifestato e percepito dall'altro era una maniera di coltivare l'accettazione incondizionata. «Basta che siate giovani – diceva Don Bosco – perché io vi ami». In altre parole: «Non importano i vostri meriti. Io vi amo come siete». Con lo "spirito di famiglia" il santo voleva creare la rete che facilita lo sbocciare dell'auto-stima.

Conclusione

La nostra preoccupazione per le ragazze e gli emarginati è nella linea del carisma di S. Giovanni Bosco. Mentre gli occhi del Santo, la sua eroica dedizione, le sue doti naturali, il suo impegno educativo pastorale erano rivolti soltanto ai ragazzi, l'Ausiliatrice gli apparve e maternamente indicando le giovani gli disse: «Anch'esse sono le mie figlie». Sorse allora S. Maria Domenica Mazzarello, sorsero le Figlie di Maria Ausiliatrice che svilupparono con uguale impegno la loro dedizione alle fanciulle, affidate dalla Signora del sogno dei nove anni.

DE LA RESPONSABILIDAD COMO OBLIGACIÓN AL COMPROMISO COMO OPCIÓN

Juan Bautista BELLIDO*

Antes de presentar la experiencia sobre la temática creo oportuno anteponer algunas reflexiones que sirven como soporte teórico.

1. Porqué hablar de responsabilidad en el marco educativo

Todos los que nos dedicamos a la difícil tarea de educar podemos y deberíamos definirnos como artistas, pues considero que educar es, en último término, un arte y no una ciencia aunque exige una preparación científica seria. Es por esto por lo que, si la educación es un arte plenamente humano, entonces el tema de la responsabilidad no puede ser extrínseco a este arte.

A través de la educación no sólo transmitimos conocimientos científico-técnicos, habilidades, historias del pasado, técnicas y destrezas varias, sino también una forma de percibir y de vivir la vida; es decir, una forma de estar en el mundo y de ubicarse humanamente en el universo, leyendo significativamente la historia cotidiana de los hombres y mujeres que lo habitan.

* Laico, di nazionalità spagnola.
Tecnico Specialista in Elettronica Industriale.
Insegnante di *Educazione Secondaria* nell'area di Tecnologia nella Scuola Maria Ausiliatrice di Siviglia.
Impegnato nella formazione dei formatori, attraverso interventi e corsi per insegnanti ed educatori.
Ha svolto attività di volontariato in diversi paesi dell'America Latina.
Collabora alla stesura di pubblicazioni a carattere educativo presso l'Editrice CCS di Madrid.

Con la educación no nos limitamos a mostrar los distintos elementos que configuran eso que llamamos la cultura, sino que pretendemos transmitir el sentido global de esa cultura y de la historia globalmente considerada, por ellos se hace necesario responsabilizarnos como agentes activos de dicha historia. Como dice el Psicoterapeuta Victor E. Frankl: «La educación debe ser hoy más que nunca una educación para la responsabilidad».[1]

2. Porqué la urgente necesidad de la educación para la responsabilidad en los albores del tercer milenio

En cada momento, en cada coyuntura política y sobre todo en épocas de crisis, la educación también se plantea cómo responder a los retos de la sociedad y de que manera la escuela, en sus distintos niveles, aporta soluciones a los problemas de los habitantes del planeta. Esto hace necesario reflexionar – y los educadores y educadoras ejercemos una *profesión de reflexión* sobre los enfoques educativos que permitan superar las finalidades tradicionales de la enseñanza. Es decir plantear como objetivo de la educación sensibilizar a los alumnos y alumnas para ser ciudadanos conscientes y responsables del mundo en el que viven.

Esto no deja de plantearnos a los educadores y educadoras una misión contradictoria. Por una parte la sociedad encomienda a la escuela, y por ende a los educadores, que prepare a los alumnos y alumnas para que asuman como suyos unos valores: pacifismo, tolerancia, justicia, igualdad, autenticidad... y por otra parte la vida y alguna parte de sus ejes de valores que priman en la cultura son, en buena medida, violenta, intolerante, injusta, insolidaria, falsa...

Una persona que respete esos valores, que los asuma y que los integre en su forma de pensar y de ser, puede llegar a ser una víctima en esta sociedad, no llegando fácilmente a la riqueza, al poder, al prestigio, al triunfo...

Pero la escuela no puede aceptar el planteamiento inverso, la tesis de que ha de cultivar contravalores: un proyecto educativo que pretenda formar a los alumnos en la intolerancia, la insolidaridad, la injusticia, la falsedad...

No deja de ser difícil que la escuela asuma el papel de transformadora

[1] FRANKL V.E., *El hombre doliente*, Barcelona, Herder 1990, 20.

y de revolucionaria en una sociedad que exige de ella el papel de los patrones culturales dominantes.

Este contradictorio discurso no puede esterilizarse bajo la neutralidad de la escuela.

La neutralidad favorecería a los que tienen una posición ventajosa en la sociedad. Esa neutralidad permitiría jugar con ventaja a las estructuras que ostentan el poder y posiciones de dominio no ético sobre el resto de los ciudadanos: redes de narcotráfico, comercio no justo, sectas, corrupciones y demagogias políticas, fortalecimiento de estructuras injustas...

Esto tiene una especial complicación cuando se centra el problema en la formación y actuación de los profesionales que trabajamos en educación, haciéndose urgente la preparación no sólo para instruir e impartir conocimientos sino para formar en actitudes.

No basta con sentirse especialista cada uno de su disciplina, sino que hay que sentirse educador. De aquí el discurso de considerar como lo más importante enseñar/aprender las materias frente al más complejo preparar para el sentimiento de *responsabilidad ética, religiosa, política y social.*

3. Cómo entender la responsabilidad al finalizar el segundo milenio

Partiendo de la visión antropológica del cristianismo, podemos entender y apreciar el valor globalizador de la responsabilidad en el marco de la solidaridad a partir de la encíclica *Sollicitudo Rei Socialis.*

Ante todo, se trata de la interdependencia, percibida como sistema determinante de las relaciones en el mundo actual, en sus aspectos económicos, cultural, político y religiosos, y asumida como categoría moral. Cuando la interdependencia es reconocida así, su correspondiente respuesta como actividad social y moral, y como virtud, es la solidaridad. Ésta no es pues un sentimiento superficial por los males de tantas personas cercanas o lejanas. *Al contrario, es la determinación firme y perseverante del empeño en el bien común, es decir, por el bien de todos y cada uno para que todos seamos verdaderamente responsables de todo.*

Creo necesaria esta precisión en una antropología, en la que nos podemos reconocer personas de muy diferentes ámbitos culturales, aunando fuerzas y sintiéndonos responsables todos de todo.

Libertad y disciplina son dos factores a combinar con precisión a la

hora de educar para la responsabilidad.

La educación para la responsabilidad, debe ser entendida no como un conjunto de normas de obligado cumplimiento sino como obligación contraída por propia voluntad.

«Ser responsable – dice V.E. Frankl – significa ser selectivo, ser capaz de elegir. Vivimos en una *affluent society*, recibimos avalanchas de estímulos de los medios de comunicación social y vivimos en la era de la píldora. Si no queremos anegarnos en el oleaje de todos estos estímulos, en una promiscuidad total, debemos aprender a distinguir lo que es esencial y lo que no lo es, lo que tiene sentido y lo que no lo tiene, lo que reclama nuestra responsabilidad y lo que no vale la pena».[2]

Esta tarea de educar en la capacidad de distinguir entre lo que tiene sentido y es esencial y entre lo que no lo tiene ni es, nos coloca a los educadores y educadoras en una definición continua de nuestro ser personas. Por ello si optamos por educar para la responsabilidad a nivel de equipo educativo, debemos tener en cuenta algunas dificultades que encontraremos y que el hecho de conocerlas ya nos posiciona hacia su superación.

• Los equipos educativos, son pluralistas. Cada profesor y profesora por ser único e irrepetible (como los alumnos y alumnas) tiene una visión de la realidad. Del mismo modo que la pedagogía debe resaltar el aspecto originario y singular del ser humano, los equipos de educadores se basan en actos personales que se fragua entre seres únicos, irrepetibles, con características biosociales determinadas que se cruzan en escenarios y tiempos concretos.

• Para llegar al consenso sobre el modelo real educativo a llevar a cabo, es imprescindible una actitud de diálogo entre los equipos docentes. Es preciso que los educadores y educadoras sepamos comunicar qué tiene sentido y con qué nos sentimos responsables no sólo con palabras, sino con la propia vida, con los gestos cotidianos. Como dice el filósofo Francesc Torralba, «Uno comunica el sentido de su vida viviendo de una forma determinada, actuando de un modo concreto, en definitiva, a partir de su obrar es posible deslindar el sentido que tiene su propio existir».[3]

• La responsabilidad no tiene sexo: El hecho de incluir un apartado "específico" para puntualizar sobre la educación de la mujer en la responsabilidad puede ser considerado por sí ya de discriminatorio, o al

[2] FRANKL V.E., *El hombre doliente* 20.
[3] TORRALBA F., *Pedagogía del sentido*, Madrid, PPP 1997, 42.

menos de diferenciador. No es esta mi pretensión, sino la de aportar una reflexión a modo de señal de alarma en torno a los estereotipos a la hora de educar en la responsabilidad.

Todavía puede pasar que si preguntamos a la gente sobre el ideal de una niña o de un niño aparece el dualismo de el niño fuerte/ la niña cariñosa, el niño inteligente/ la niña guapa, el niño valiente/ la niña sensible, sin dar cabida al cruce de las definiciones.

Esta observación se ratifica en aquel experimento en el cual se vistió a un grupo de bebés de rosa, azul y amarillo, aleatoriamente. Al ser mostrado a unos adultos, éstos acababan opinando de los de rosa que eran simpáticos, cariñosos, bonitos; de los de azul que eran fuertes y avispados; los de amarillo, en cambio, tan sólo les provocaba perplejidad.

Los condicionantes sociales y familiares premian a quienes cumplen con el rol que se les establece y castiga y critica a quien se sale de los esquemas. Educar para la responsabilidad, estimulando el crecimiento personal, no nos será fácil con estos condicionantes sociales que también pueden abanderarse en la escuela.

En palabras de la profesora Pilar Yuste: «Para definir lo que es ser mujer o ser madre creamos una idea que se adapte a lo que interesa socialmente al que la piensa; si en la realidad nos encontramos con una mujer agresiva o con una mujer que trabaja fuera del hogar, algo que se sale del estereotipo creado, entonces decimos que son una mala mujer y una mala madre, y solucionado. Quizá lo lógico sería lo inverso: ver lo que en cada momento y contexto son las mujeres en su diversidad».

Los educadores y educadoras que queramos educar en la responsabilidad tendremos que pararnos a pensar y actuar no desde los géneros sino desde las personas, desde la rica diversidad, para que cada alumno y alumna pueda dar respuesta responsable a las necesidades del mundo sin que sea impedimento para ello el azul o el rosa de la cuna.

• Para asumir una línea de actuación transformadora hay que analizar la fuerte influencia de otros factores, en especial la de los competidores de la escuela que proclaman “culturas” seductoras y contradictorias con el modelo educativo responsable:

– *Cultura de la violencia*: Miles de golpes, violaciones y asesinatos se contemplan en la televisión. Ello puede llevar a aceptar el modelo de que todo se puede arreglar por la fuerza, a asumir la erótica del poder. Anecdóticamente desde el plano meramente técnico es más fácil filmar la guerra que la paz.

– *Cultura de la posesividad*: La posesión, el “no renunciar a nada” se

convierte en un estilo de vida que deja de lado toda reflexión en torno a "no es más rico quien más tiene, sino quien menos necesita", la sensatez en los actos...

– *Cultura de la competencia*: Se trata de medirse comparativamente con los demás. "El ser más", "el tener más" son claves que se presentan diariamente en los medios de comunicación.

– *Cultura de la cuantificación*: Es insistente la referencia a los aspectos cuantitativos de la realidad, pareciendo que lo realmente importante sólo son las cifras: el número de coches vendidos, el número de accidentes, el número de desempleados, perdiéndose bajo el anonimato de los números los rostros que protagonizan dichas cifras.

– *Cultura del individualismo*: Cada uno responsable únicamente de su propia historia, y a veces ni de ella. Cada individuo se encuentra en la sociedad luchando contra los demás o luchando como un francotirador en la soledad de la multitud social.

– *Cultura del consumo*: La proporción de necesidades insatisfechas va en aumento. Se inventan necesidades que habrá que satisfacer y que darán paso a nuevas necesidades que favorezcan el consumo.

– *Cultura de la utilidad*: Se valoran los acontecimientos desde el plano exclusivo del rendimiento y la eficacia, ya sean personas, actividades y cosas. A todo se le pregunta, para qué vale? desde la inmediatez, apartando la reflexión.

– *Cultura de la apariencia*: La realidad se confunde con lo aparente. Sin ninguna invitación a penetrar más allá de la simple fachada de las cosas, de las personas, de las situaciones.

Dicen que sólo educan quienes tienen esperanza. Por ello todo esto no debe hacernos perder la esperanza ni el empeño en educar para la responsabilidad que se transforma en compromiso.

4. Educar para la responsabilidad educando para el compromiso

La escuela que eduque en la responsabilidad debe llegar a ser una escuela comprometida que ayude a los alumnos y alumnas a diagnosticar las realidades sociales, a comprender las causas que determinan su naturaleza y evolución y ayudar a articular los mecanismos que permitan buscar las soluciones a los problemas que se hayan detectado.

La escuela debe dotar a los alumnos y alumnas de criterios para

descifrar el significado de la realidad cotidiana que les toca vivir y brindarle los cauces que le permitan trabajar activamente para poner al servicio de la sociedad su conocimiento en favor de los auténticos valores humanos.

• *Educar para percibir*. Se trata de detectar las necesidades humanas a través de la percepción de la realidad por medio de los sentidos (escucha, observación, consulta de documentación...). La necesidad paradójicamente puede habitar entre nosotros y no ser vista. El primer paso hacia la educación para la responsabilidad pasa por la educación para detectar esas necesidades.

• *Educar para entender*. Los educadores tendremos como tarea, desde esta perspectiva, facilitar a los alumnos y alumnas los criterios e instrumentos necesarios para entender lo que sucede en la sociedad, porqué acontece y quién protagoniza los hechos.

El pensamiento analítico y crítico facilitará una comprensión llena de significado, donde se llegue a interpretar las necesidades detectadas como urgentes o como normales.

• *Educar para la responsabilidad*. Una vez interpretadas las necesidades, es tarea del educador ayudar a descubrir hasta donde llega la responsabilidad de respuesta de cada alumno y alumna.

Desde el momento en que las personas sentimos las necesidades ajenas como propias, es cuando nos sentimos responsables de esas necesidades ajenas. Los mecanismos de defensa nos llevan en ocasiones a derivar nuestra responsabilidad a los Servicios Sociales a las Instituciones...

• *Educar para el compromiso*. Este sentirse responsable no basta si se queda sólo en el sentimiento. La compresión de la realidad, el análisis crítico y el discernimiento sobre nuestra responsabilidad debe conducir al compromiso efectivo.

En palabras de Giroux, «Los educadores no sólo están interesados en las formas de capacitación que fomentan la consecución de logros personales y en las formas tradicionales del éxito académico, sino que a la hora de enseñar también están interesados en vincular la capacitación – la habilidad para pensar y actuar críticamente – con el concepto de *compromiso y de transformación social*».[4]

La auténtica educación genera un compromiso, no limitándose a la

[4] GIROUX H., *Hacia una pedagogía en la política de la diferencia*, Barcelona, El Ropere Editorial 1992.

esfera del conocimiento y de la comprensión. Ese compromiso se manifiesta en la forma de estar en el mundo, de pensar, trabajar, sentir...

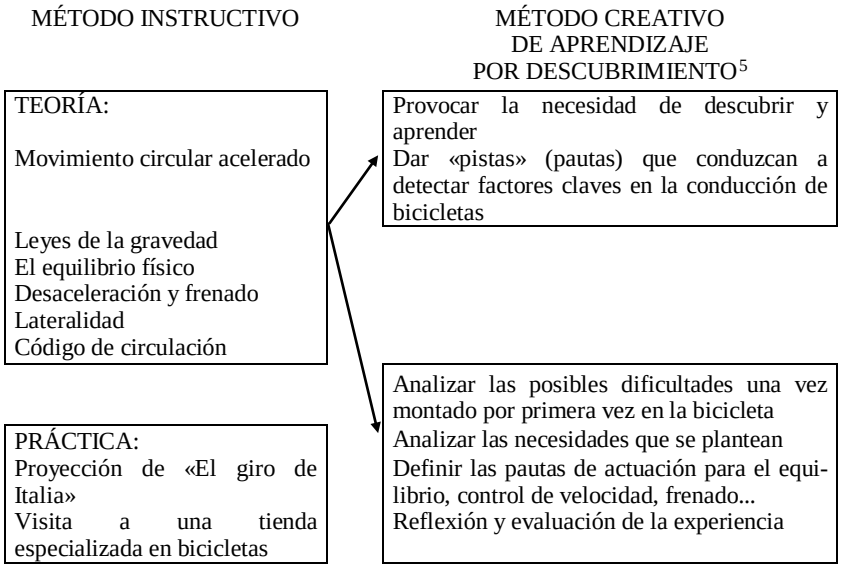
La identidad del alumno educado en el compromiso como opción, con fe empeñada y como obligación contraída por propia voluntad, se fundamenta en la fidelidad a uno mismo y a los valores.

Cuando consigamos que nuestros alumnos se conozcan y acepten a sí mismos, cuando analicen el mundo en el que les ha tocado vivir y se relacionen con los otros desde su propia definición estarán en condiciones de vivir comprometidos con la vida.

5. Líneas de actuación en la educación para el compromiso

A lo largo de las líneas anteriores se pone de manifiesto la necesidad de "hacer futuro en los ambientes educativos". Para desarrollar estos objetivos dentro del marco de la educación formal se hace necesario definir unas líneas metodológicas que nos permitan desarrollar de un modo óptimo el proceso descrito hacia la educación para el compromiso.

El modelo de formación individualista, basado sólo en conocimientos, marcadamente memorístico, no es posiblemente el mejor camino para conseguir luego un compromiso intelectual y activo. Como ejemplo marcaré dos caminos curriculares para enseñar a montar en bicicleta.



La metáfora nos proporciona una reflexión sobre la importancia del diseño y desarrollo metodológico de los contenidos teóricos, para que sea posible una educación vivencial para el compromiso.

6. Los caminos de la experiencia

Como descripción práctica me basaré en algunas de mis experiencias desarrolladas en mi labor como docente dentro del area de Educación Tecnológica que cursan todos los alumnos y alumnas de 1° a 4° de la Educación Secundaria Obligatoria.

6.1. *Apostando por la integración*

En el marco del IX Certamen Nacional de Jóvenes Investigadores tres alumnas de 4° de Educación Secundaria Obligatoria (16 años) aceptan la

[5] BELLIDO J., *Del aprendizaje por descubrimiento a la investigación científico-técnica*, Boletín informativo de FERE-A y EyG-A, N° 9, Junio 1997.

invitación genérica de desarrollar un proyecto de investigación a ese nivel.

El planteamiento del problema se les presenta con el objetivo de trabajar en un proyecto de investigación que desde un principio decidieron que fuese del sector de Calidad de Vida.

El método de trabajo se desarrolla según las pautas descritas anteriormente.

• *Percibir la realidad*: Tratando de a partir de los propios conocimientos ya adquiridos en todas las disciplinas que han cursado, analizar la realidad más inmediata, pasando a la realidad intermedia y por la lejana hasta la realidad global. Descubriendo las necesidades que se presentan en el mundo y que se pueden englobar en lo que denominamos Calidad de Vida.

Aquí las alumnas descubren el mundo de las discapacidades físicas y perciben las necesidades de integración tanto a nivel de ayudas técnicas (aparatos que ayudan a realizar funciones físicas) como necesidades de integración en la sociedad.

• *Entender la realidad*: Analizando e intentando entender desde la empatía la posición en el mundo de las personas a las que se pretende ayudar con el "invento".

Se analizan las dificultades de integración que encuentran las personas con discapacidades físicas. Se detecta la necesidad de ofrecer a estos colectivos la posibilidad de poder leer de forma autónoma. Se comienza a gestar la idea de un pasapáginas.

• *Asumir como propia responsabilidad*: las necesidades de los demás. En particular las de los colectivos que pueden necesitar de este "aparato" que permitiría pasar las páginas de un libro de un modo automático, partiendo de una orden dada a una computadora mediante un microsensor (del tamaño de una pequeña moneda) que puede ser activado por la pequeña presión del pie o de un pestañeo.

Las alumnas sienten como suyo el problema y es así asumiendo las limitaciones de otras personas como se desarrolla la motivación a construir "algo" para mejorar esa parcela del mundo. Marcando pequeñas metas y líneas de actuación.

• *Comprometerse*: con el diseño, construcción y puesta en marcha de un "artilugio" real que ayude eficazmente a la lectura a las personas imposibilitadas para hacerlo.

El proyecto se presenta al Certamen de Jóvenes investigadores con el lema "EL VALOR INTEGRADOR DE LA TECNOLOGIA", queriendo destacar

no sólo la efectividad particular que pudiera tener este invento, sino pretendiendo presentar en este foro científico-técnico en el marco del Consejo Superior de Investigaciones Científicas una reflexión sobre el uso de los medios, conocimientos y técnicas para la construcción de un mundo más igualitario, justo y que ofrezca posibilidades reales de integración.

Recordemos que estas chicas de 16 años, han desarrollado todos los pasos descritos anteriormente, partiendo del "darse cuenta" del mundo donde viven, analizan críticamente las deficiencias existentes en la sociedad, sientiendo la responsabilidad de *hacer algo* y optando libremente por comprometerse con este "Pasapáginas electroneumático" y con lo que significa el uso racional de la tecnología.

6.2. *Esta otra experiencia en la oscuridad*

Presento aquí esta otra experiencia educativa, llevada a cabo con alumnos y alumnas de 2° de Educación Secundaria Obligatoria (12 años).

Se les planteaba a los alumnos/as identificar posibles problemas que pudieran tener los invidentes españoles, a fin de proponer soluciones eficaces.

El proceso de trabajo en el aula es similar al descrito anteriormente, destacando la necesidad de los alumnos/as de entender cómo se puede vivir desde ese otro lado de la luz, donde no existen los colores ni las miradas.

1. Comienzan percibiendo la realidad del colectivo de ciegos: Para ello se acercan a personas ciegas que viven en su entorno más cercano. Desmitifican desde el acercamiento la "rareza" que presentan los invidentes. Entablan diálogos con ellos y les preguntan sobre su manera de "ver" el mundo.

2. Trabajan pretendiendo entender "ese" mundo de oscuridad, donde los sistemas de referencia se diferencian del de los videntes.

Se ponen "en el lugar de" con las técnicas más variopintas, desde el simple vendado de ojos hasta plantillas que simulan deficiencias visuales (visión borrosa, lateral...).

Detectan problemas cotidianos y reales con los que se enfrentan este colectivo minoritario. Entre ellos cuatro alumnos ven la necesidad de resolver el siguiente problema, que no por simple y "casero" deja de ser importante: cómo se puede peinar un ciego y saber que está bien peinado?

3. Sienten la responsabilidad de poner en juego toda su creatividad y sus conocimientos, para resolver el problema.

4. Se comprometen con el proyecto: Diseñan una y otra vez, hasta que construyen el denominado "casco peinador" que hasta lo prueban con un ciego "de verdad" como ellos dicen.

Cabe señalar que sin ser más que una muestra de lo que esto puede suponer desde el enfoque de alumnas y alumnos comprometidos con la mejora del mundo, que las primeras fueron galardonadas con el Primer Premio Nacional de Jóvenes Investigadores y los segundos fueron reconocidos como ganadores provinciales del Concurso Eureka destinado a ayudas a invidentes organizado por la Organización Nacional de Ciegos Españoles.

Simples muestras del quehacer cotidiano en aulas donde como decía al principio se hace arte.

Por último desde la visión de este convencido educador animar a seguir trabajando en sus clases, centros, barrios y ciudades a crear esa escuela de la vida nuestra, para que sean cada día más responsables desde el compromiso como opción.

RELAZIONE

DONNA E UMANIZZAZIONE DELLA CULTURA: QUALI PERCORSI?

Hiang-Chu Ausilia CHANG*

La tematica "Donna e umanizzazione della cultura" merita un adeguato approfondimento e soprattutto un impegno fattivo. Un grande percorso, determinante e irrinunciabile, è già stato identificato, riconosciuto, condiviso e dichiarato nell'enunciato di questo Convegno: *la via dell'educazione*. L'educazione è *la via* principale da privilegiare, perché *cultura*, *uomo* e *educazione* costituiscono un trinomio inscindibile. *Educando si umanizza la cultura*, e l'umanizzazione della cultura è un impegno di tutti, donna compresa, anzi si può affermare che tale umanizzazione si renderà effettiva se effettiva sarà l'educazione della donna in tutte le latitudini del mondo.

* Figlia di Maria Ausiliatrice, di nazionalità coreana.

Docente ordinario di *Metodologia didattica* presso la Pontificia Facoltà di Scienze dell'Educazione "Auxilium" (Roma), dove insegna dal 1972.

Autrice di tre volumi: *La pedagogia comparata come disciplina pedagogica. Analisi storica dell'apporto degli autori della Germania Federale* (1982); *Interdisciplinarità e ricerca nella scuola. Fondamenti e metodologia* (1985); *L'educazione interculturale. Prospettive pedagogico-didattiche degli Organismi internazionali e della Scuola italiana* (1996), in coll. con Marta Checchin. Autrice, inoltre, di una trentina di *Articoli* e di una ventina di *Voci* su temi pedagogico-didattici in Dizionari Enciclopedici.

Si è interessata dell'educazione della donna, sia come docente di *Metodologia dell'educazione differenziale*, sia attraverso altri contributi.

Per diversi anni ha collaborato con le scuole salesiane in Italia. Attualmente fa parte della *Commissione Scuola d'Europa FMA*, della SICESE (*Sezione Italiana* della *Comparative Education Society in Europe*), del Gruppo *Scholé. Centro di Studi pedagogici fra docenti universitari cristiani e* dell'OIEC (*Office International de l'Enseignement Catholique*).

1. L'educazione: percorso portante dell'umanizzazione della cultura

Che l'educazione sia la via principale dell'umanizzazione della cultura non c'è dubbio. Ma, quale tipo di educazione?

Ritengo opportuno sottolineare alcuni aspetti dell'educazione che meritano una costante attenzione e un adeguato approfondimento.

Ciò che va realizzato con urgenza è, a mio avviso, educare *in prospettiva globale, in profondità, in modo integrale*.

Educare *in prospettiva globale* significa, in primo luogo, rendere l'educazione patrimonio di tutti, rendere cioè effettivo l'*accesso di tutti all'educazione*. Essa è un diritto fondamentale di ogni essere umano, così come viene riconosciuto nella *Dichiarazione Universale dei Diritti dell'Uomo* (1948). In occasione del 50° anniversario di questa *Dichiarazione* vale la pena ricordare l'intero articolo 26 riguardante l'educazione: «1) Ogni individuo ha diritto all'istruzione. L'istruzione deve essere gratuita almeno per quanto riguarda le classi elementari e fondamentali. L'istruzione elementare deve essere obbligatoria. L'istruzione tecnica e professionale deve essere messa alla portata di tutti e l'istruzione superiore deve essere egualmente accessibile a tutti sulla base del merito. 2) L'istruzione deve essere indirizzata al pieno sviluppo della personalità umana ed al rafforzamento del rispetto dei diritti dell'uomo e delle libertà fondamentali. Essa deve promuovere la comprensione, la tolleranza, l'amicizia fra tutte le Nazioni, i gruppi razziali e religiosi, e deve favorire l'opera delle Nazioni Unite per il mantenimento della pace. 3) I genitori hanno diritto di priorità nella scelta del genere di istruzione da impartire ai loro figli».

Quanto siamo ancora lontani da una soddisfacente realizzazione di questo diritto! Alle soglie del XXI secolo bisogna riconoscere che non siamo riusciti a debellare l'analfabetismo nel mondo.[1] L'analfabetismo costituisce, come rileva Giovanni Paolo II, la "piaga" della nostra società, riflette la condizione sociale dell'umanità, per cui l'alfabetizzazione è una delle sfide più grandi del nostro tempo.[2] Del resto, lo sviluppo sociale, come anche quello umano propriamente detto, non è possibile se manca

[1] Cf UNESCO, *Rapport mondial sur l'éducation 1995*, Paris 1995.

[2] Cf GIOVANNI PAOLO II, *Il messaggio di Giovanni Paolo II per la quaresima*, in *L'Osservatore Romano* del 27 gennaio 1995, 5. Cf anche MAYOR F., *L'éducation pour tous: un défi pour l'an 2000*, in *Perspectives* 20 (1990) 4, 487-495.

lo sviluppo della cultura, quindi dell'educazione che ne rappresenta l'asse portante.[3] Urge dunque – e ciò costituisce anche uno degli impegni stabiliti dal recente Vertice Sociale di Copenhagen – *promuovere e realizzare gli obiettivi di un universale ed equo accesso ad un'istruzione di qualità, il più alto livello raggiungibile di salute fisica e mentale e l'accesso di tutti alle cure sanitarie primarie; rispettare e promuovere le culture comuni e particolari; cercare di rafforzare il ruolo della cultura nello sviluppo; mantenere le basi essenziali di uno sviluppo sostenibile incentrato sulla persona e contribuire al pieno sviluppo delle risorse umane ed allo sviluppo sociale* (*Commitment* n. 6).[4]

In secondo luogo, *educare in prospettiva globale* significa *integrare* l'educazione in tutte le coordinate spazio-temporali, in modo da rendere l'uomo capace di tessere un giusto rapporto (equilibrio e armonia) con tutti – senza discriminazione di sesso, razza, religione, ecc. – e con tutto il creato, di vivere cioè la solidarietà tra le generazioni (*intra / inter*) con capacità di riconciliazione con se stesso e con gli altri, così pure tra pubblico-privato (sollecitudine per il bene comune). Anche per questo si parla tanto, oggi, del cosiddetto «sistema formativo integrato»[5] che esprime fondamentalmente la coscienza dell'interdipendenza e l'esigenza di saper instaurare un giusto rapporto e un necessario collegamento tra scuola e società, scuola e mondo del lavoro, scuola ed extrascuola, scuola e ambiente, e così via.

[3] L'UNESCO ha pubblicato nel 1983 un volume dal significativo titolo, *La culture: clef du développement*. Nella prefazione viene messa in evidenza la stretta relazione che esiste tra la cultura e lo sviluppo riconoscendo il ruolo della prima intesa come «dimensione della condizione umana, coestensiva alla storia dell'uomo e insieme, per conseguenza, come mezzo e fine dello sviluppo», anzi affermando la «supremazia del culturale nello sviluppo» in quanto «l'azione culturale è quella che permette di preparare ciascuno ad essere responsabile della propria evoluzione e dell'evoluzione collettiva» e che il cammino culturale è essenzialmente una *ricerca dei valori* attraverso cui l'uomo «manifesta la sua essenziale dignità e la sua uguaglianza con tutti gli esseri, comunicando, creando, creandosi, dando alla vita un senso che la renda diversa da un percorso verso la morte» (pp. 11-12. Traduzione mia). Su questa tematica vedi ancora UNDP (UNITED NATIONS DEVELOPMENT PROGRAMME), *Rapporto su Lo sviluppo umano.* 6. *La parte delle donne*, Torino, Rosenberg & Sellier 1995.

[4] Sul Vertice Sociale di Copenhagen vedi NICOLETTI C., *Ripensare lo sviluppo partendo dalla gente. Riflessioni sul Vertice Sociale di Copenhagen*, in *La Società. Studi, Ricerche, Documentazioni sulla Dottrina Sociale della Chiesa* 5 (1995) 3, 617-641.

[5] Cf LORENZETTO A., *Verso un ecosistema educativo. Società/Ambiente/Progetto*, Roma, Edizioni Studium 1988.

Individuare la propria «posizione» e il proprio compito è certamente ben diverso dal credere di essere autosufficiente o pretendere di essere dominatore di tutto e di tutti. Un'educazione *civica* e un'*educazione alla convivenza democratica* di ampio respiro viene ovunque sentita urgente nel mondo attuale.[6] Il concetto stesso di «cittadinanza» richiede di essere rivisto e approfondito.[7]

Educare in prospettiva globale comporta il riconoscimento dell'*altro*[8] – sia esso persona o gruppi etnici, culture, nazioni, religioni – come «un nuovo paradigma educativo»[9] e l'assunzione della *differenza* come «principio regolativo per attuare l'unità e l'unione nella diversità».[10] Si rende necessario oggi uno stile educativo che cerchi di scoprire, rivelare, corroborare e valorizzare la differenza. Soggettività e alterità sono «dimensioni costitutive dell'identità».[11] L'*identità* e l'*alterità* sono due paradigmi educativi inseparabili, interdipendenti tra loro. La sottolineatura dell'alterità

[6] Su questa tematica vedi: MEYER-BISCH P. (ed.), *La culture démocratique: un défi pour les écoles, Paris*, UNESCO 1995; MORO A.C., *Il bambino è un cittadino. Conquista di libertà e itinerari formativi: la Convenzione dell'ONU e la sua attuazione*, Milano, Mursia 1990; VOLPI C. - GALLOTTA N., *Edipo e la sfinge. Itinerari di educazione civica per i giovani degli anni '90*, Firenze, Le Monnier 1992.

[7] Cf AA.VV., *L'educazione tra solidarietà nazionale e nuova cittadinanza*. Atti del XXXI Convegno di Scholé, Brescia, La Scuola 1993.

[8] «È finito il tempo in cui gli altri erano o un nulla insignificante (i barbari) o il male, i cattivi da combattere e da salvaguardare convertendoli alla propria cultura» (CHIAVACCI E., *Cultura*, in PACOMIO L. e coll., *Dizionario teologico interdisciplinare*, Torino, Marietti [2]1977, vol. I, 671). L'*altro* dev'essere considerato come soggetto, ricchezza, risorsa; dev'essere riconosciuto nella sua alterità, nell'ottica della reciprocità. Siamo uguali e diversi. L'uguaglianza tra gli individui è un valore indiscutibile per porre correttamente il problema della differenza. Un'autentica relazionalità tra gli esseri umani non si realizza se non si applica il principio dell'unità del genere umano, quindi senza il rispetto del valore fondamentale della persona umana, senza il rispetto della diversità, senza la promozione dello sviluppo umano, senza la solidarietà. Una *pedagogia della differenza*, in questo senso, è un «capitolo» del discorso pedagogico che dev'essere adeguatamente approfondito e attuato (cf CHANG Hiang-Chu A. - CHECCHIN M., *L'educazione interculturale. Prospettive pedagogico-didattiche degli Organismi internazionali e della Scuola italiana*, Roma, LAS 1996, 155-157). Sulle considerazioni pedagogiche del rapporto identità e differenza vedi anche ROSSI B., *Identità e differenza. I compiti dell'educazione*, Brescia, La Scuola 1994.

[9] CHANG - CHECCHIN, *L'educazione interculturale* 157-158.

[10] ROSSI, *Identità e differenza* 8.

[11] *Ivi* 166. Rossi sottolinea la necessità di giungere ad una «cultura del vincolo» che implica la costruzione delle *identità in dialogo* verso *l'identità solidale* (cf *ivi* 215-237).

rivela una sua particolare emergenza nella società odierna, caratterizzata non solo dalla multiculturalità e multietnicità, ma anche da un diffuso individualismo in tutti gli ambiti del vivere umano. Tale prospettiva dell'educazione, in ultima analisi, sottolinea l'importanza e l'urgenza di educare alla *convivialità delle differenze* con quella capacità di collaborazione (lavorare con, condividendo le proprie risorse = interfecondando) che è necessaria per la realizzazione di un comune progetto (crescere insieme in umanità). Urge approfondire, diffondere e attuare una *pedagogia della differenza* che rispetti il diritto alla differenza, favorisca e valorizzi l'alterità, al fine di promuovere un'autentica *identità solidale*.

La grande sfida dell'educazione oggi è quindi quella di operare il passaggio da una cultura del dominio a una cultura della *reciprocità* e dell'*incontro* – di qui anche una *pedagogia dell'incontro*[12] – che permetta di guardare l'*altro* e tutta la realtà non come oggetto da manipolare o sfruttare, ma come realtà da accogliere/contemplare nel suo valore intrinseco che trascende l'apparenza.

Di qui non solo l'esigenza di un'educazione di tutti e di ciascuno, ma anche di un'educazione all'altro, all'incontro, alla reciprocità, all'interculturalità, alla comprensione internazionale, alla mondialità, alla solida-

[12] Sul tema della reciprocità / relazionalità vedi alcune recenti pubblicazioni, in particolare: AA.VV., *La filosofia del dialogo da Buber a Lévinas*, Assisi, Biblioteca Pro Civitate Cristiana 1990; AA.VV., *Dall'intersoggettività alla reciprocità: nelle risposte ai bisogni umani nella società*, Padova, CEDAM 1991; AA.VV., *Educare all'altro nella scuola*, Leumann (To), Elle Di Ci 1993; AA.VV., *Coeducazione e presenza salesiana: problemi e prospettive*, Leumann (To), Elle Di Ci 1993; BUBER M., *Il principio dialogico*, Milano, Edizioni Comunità / Cinisello Balsamo, Ed. San Paolo 1993; CENTRO INTERNAZIONALE STUDI FAMIGLIA, *Maschio-femmina: dall'uguaglianza alla reciprocità*, Cinisello Balsamo, Edizioni Paoline 1990; DI CRISTOFARO LONGO G., *Identità e cultura: per un'antropologia della reciprocità*, Roma, Studium 1993; DI NICOLA G.P., *Uguaglianza e differenza. La reciprocità uomo donna*, Roma, Città Nuova 1989; ID., *Coeducazione e cultura e reciprocità*, in *Orientamenti Pedagogici* 37 (1990) 6, 1202-1242; ID., *Società complessa e modello culturale: influenza e connotazioni del rapporto uomo-donna*, in AA.VV., *Educare alla parità uomo-donna nella scuola. Ricerca di percorsi possibili*, Roma, CIF-AIMC-UCIIM 1991, 143-221; GRAMPA G., *Uomo-donna / maschile-femminile tra differenza e reciprocità*, in AA.VV., *Educare alla parità* 101-115; MARCHI M., *Dal «mito della coeducazione» alla cultura della reciprocità e dell'«incontro»*, in *Rivista di Scienze dell'Educazione* 32 (1994) 1, 13-27; MILAN G., *Educare all'incontro. La pedagogia di Martin Buber*, Roma, Città Nuova 1994; GUARDINI R., *Saggi di fondazione della teoria pedagogica*, Brescia, La Scuola 1987.

rietà,[13] aspetti tutti che rilevano lo stretto rapporto tra la dimensione della *relazionalità* e quella della *responsabilità*,[14] e l'esigenza e l'urgenza di educare in questo orizzonte. V.E. Frankl afferma: «L'educazione deve essere oggi più che mai un'educazione alla responsabilità».[15]

Educare in profondità significa allora la non riduzione dell'educazione all'istruzione, né, tanto meno, all'informazione nozionistica e frammentaria, bensì l'azione promotrice della personalità matura, quindi critica, creativa, responsabile e solidale, aperta all'*altro*.

In questo senso, per *educare in profondità* è necessaria, e oggi più che

[13] Giovanni Paolo II considera la solidarietà come «la determinazione ferma e perseverante di impegnarsi per il bene comune: ossia per il bene di tutti e di ciascuno, perché tutti siamo veramente responsabili di tutti» (GIOVANNI PAOLO II, *Sollicitudo rei socialis. Lettera enciclica nel XX anniversario della Populorum Progressio* 1987, 38). Su questo tema vedi anche CHANG Hiang-Chu A., *Una prospettiva didattica per un'educazione alla solidarietà*, in *Orientamenti Pedagogici* 38 (1991) 2, 483-490.

[14] *L'educazione alla responsabilità* si può leggere come «una delle espressioni dell'educazione all'alterità in senso generale e alla libertà in particolare». Essa «si colloca nel quadro dell'educazione morale, nella prospettiva dei comportamenti di natura *relazionale*, che impegnano, cioè, la *libertà* e *l'intersoggettività* della persona ed il suo rapporto con regole, norme, confini, prescrizioni e diritti» (SCURATI C., *Responsabilità*, in PRELLEZO J.M. - NANNI C. - MALIZIA G. [ed.], *Dizionario di scienze dell'educazione*, Leumann [To], Elle Di Ci / Roma, LAS / Torino, SEI 1997, 931-932).

Su questa tematica vedi ancora: AA.VV., *Cultura e morale nella società contemporanea: realtà e responsabilità della scuola*, Roma, UCIIM 1990; AA.VV., *Coscienza: conferenza internazionale patrocinata dallo «Wetherfield Institute» di New York*, Vaticano, Libreria Ed. Vaticana 1996; AA.VV., *L'educazione morale nella società attuale*. Atti del XXIX Convegno di Scholé, Brescia, La Scuola 1991; BAUSOLA A., *Libertà e responsabilità*, *Milano*, Vita e Pensiero 1995; BELLINO F., *Giusti e solidali. Fondamenti di etica sociale*, Roma, Edizioni Dehoniane 1994; COLOM E., *Ordine morale, libertà e pluralismo*, in *La Società. Studi, Ricerche, Documentazioni sulla Dottrina Sociale della Chiesa* 5 (1995) 2, 253-279; COLZANI G., *Antropologia cristiana: il dono e la responsabilità*, Casale Monferrato (AL), Piemme 1991; COMES S., *Responsabilità della cultura*, Firenze, Vallecchi Editore 1961; JONAS H., *Il principio della responsabilità: un'etica per la civiltà tecnologica*, Torino, Einaudi 1993; FIZZOTTI E., *Lottare per l'uomo. Coscienza e responsabilità*, Napoli-Roma-Andria, Edizioni Dehoniane 1981; MASSARO G., *L'educazione personalistica per un più complesso senso della responsabilità*, in *Pedagogia e Vita* 51 (1993) 1, 24-42; MARI G., *Oltre il frammento. L'educazione della coscienza e le sfide del postmoderno*, Brescia, La Scuola 1995; ZAVALLONI R., *Educarsi alla responsabilità*, Assisi, Porziuncola 1996.

[15] FRANKL V.E., *El hombre doliente*, Barcelona, Herder 1990, 20. Traduzione mia.

mai urgente, com'è stato sopra ricordato, la *formazione della coscienza*[16] in termini di *educazione morale* o di *educazione alla responsabilità*. La vera *qualità* dell'educazione – la cui ricerca è in atto – non deve riguardare principalmente l'aspetto tecnologico e/o organizzativo, ma anche e soprattutto quello formativo, riferito alla chiarezza e consapevolezza teleologica e all'impegno fattivo da parte degli educatori.[17]

Educare in profondità implica necessariamente la consapevolezza delle sfide poste dall'attuale contesto socioculturale segnato dalla complessità, dal pluralismo, dalla multiculturalità, dallo sviluppo tecnologico, dall'interdipendenza, dalla globalizzazione planetaria, dal condizionamento dei *mass media*, dal relativismo etico con tutto ciò che esso comporta (minacce alla vita, carente responsabilità della famiglia, crisi dei valori, ecc.).

L'educatore deve possedere, *a fortiori* e *in primis*, tale consapevolezza per operare in piena lucidità, aiutando nel miglior modo possibile le nuove generazioni a non sprecare le proprie risorse per le cose superficiali e velleitarie, a non banalizzare tutto, bensì a farsi sempre più *umane*, a costruire cioè un'autentica umanità dentro di sé e in armonia con tutti e a saper dare senso alla propria vita. Si tratta dell'esigenza di curare l'*interiorità*,[18] di *educare ai valor*i[19] in corrispondenza ad una sana antropologia.

Educare in prospettiva globale e in profondità esige anche un'educa-

[16] È significativo al riguardo quanto Mario Mencarelli, un noto pedagogista italiano, ha espresso circa la finalità dei vari insegnamenti, indicandola cioè come *acquisizione della coscienza*, rispettivamente *linguistica*, *storica*, *geografica*, *religiosa* (cf MENCARELLI M., *Metodologia didattica e creatività*, Brescia, La Scuola 1974).

[17] Circa la ricerca sulla qualità nell'ambito educativo vedi: DUPOUEY P., *L'approche qualité en éducation et formation continue*, Paris, Éditions d'Organisation 1991; OCDE, *Les écoles et la qualité*, Paris 1989; ID., *Teacher quality: teacher education and the quality of schooling*, Paris 1992; ID., *Quality in teaching*, Paris 1994; ID., *Évaluer l'enseignement*, Paris 1994.

[18] Vedi al riguardo: MISIANO M., *Le grandi mete dell'educazione. Priorità e urgenze*, in COLOMBO A. (ed.), *Verso l'educazione della donna oggi*. Atti del Convegno internazionale promosso dalla Pontificia Facoltà di Scienze dell'Educazione «Auxilium» (Frascati, 1-15 agosto 1988), Roma, LAS 1988, 323-349.

[19] Cf DE GREGORIO A. et al., *La educación en valores*, Madrid, PPC 1997; REBOUL O., *I valori dell'educazione* [Les valeurs de l'éducation, Paris, PUF 1992], Milano, Àncora/Fondazione Baden 1995; SANTELLI BECCEGATO L. (ed.), *Bisogno di valori. Per un rinnovato impegno educativo nella società contemporanea*, Brescia, La Scuola 1991; GERVILLA E., *Postmodernidad y educación*, Madrid, Dykinson 1993; LOMBARDO P., *Educare ai valori*, Verona, Vita Nuova 1996.

zione *nella sua integralità*, corrispondente appunto ad una *sana antropologia* aperta alla visione cristiana della persona. Ciò comporta riconoscere come paradigmi dell'educazione la dignità della persona umana; il valore e la sacralità della vita umana; l'unità di corpo e spirito (la corporeità); il bisogno della spiritualità, della reciprocità, della libertà, la ricerca della bellezza, l'interdipendenza tra persone, popoli, culture, istituzioni; la solidarietà, ecc., aspetti tutti strettamente connessi tra loro.

Le implicanze che ne derivano sono molte. Anzitutto l'educazione si presenta come guida dell'essere umano a farsi *libero e responsabile*, quindi capace di realizzare gli «imperativi etici» andando al di là degli «imperativi apparenti», e ciò, pertanto, non si raggiunge se non tenendo presenti tutte le dimensioni della personalità umana. Soprattutto nella nostra società un'attenzione particolare deve andare verso il riconoscimento, il recupero e la valorizzazione della dimensione spirituale, della corporeità[20] e della sessualità umana[21] nel loro autentico significato e giusto valore. L'educazione integrale o sarà un'educazione ai valori o non sarà educazione.

Un itinerario di realizzazione dell'educazione così concepita significa, dunque, *umanizzare la cultura*, comprendere il nesso inscindibile tra cultura, uomo, educazione e operare secondo le implicanze che ne derivano. È superfluo dire che tale comprensione e convinzione costituisce un presupposto fondamentale della professionalità educante e docente.

1.1. *Cultura - uomo - educazione: un trinomio inscindibile*

[20] Sull'approccio teologico e filosofico al tema vedi: ROCCHETTA C., *Per una teologia della corporeità*, Edizioni Camilliane 1990; MARCHISA E., *La donna alla ricerca di se stessa. Riflessione filosofica*, in COLOMBO, *Verso l'educazione della donna* 203-241.

[21] Sul tema vedi: CONGREGAZIONE PER L'EDUCAZIONE CATTOLICA, *Orientamenti sull'amore umano. Lineamenti di educazione sessuale*, Roma 1983; PONTIFICIO CONSIGLIO PER LA FAMIGLIA, *Sessualità umana: verità e significato. Orientamenti educativi in famiglia*, Città del Vaticano, Libreria Ed. Vaticana 1995; AA.VV., *Sessualità da ripensare. Argomento di preparazione all'educazione sessuale per insegnanti e genitori*, Milano, Vita e Pensiero 1990; PAVAN D. et al., *Fuori dal nido. Educare la sessualità: attività e itinerari con i preadolescenti*, Torino, SEI 1996; LOPEZ QUINTÁS A., *La formación para el amor*, Madrid, San Pablo 1995; CESARI G. - DI PIETRO M.L., *L'educazione della sessualità*, Brescia, La Scuola 1996.

Il termine «cultura», com'è noto, ha delle accezioni svariatissime.[22] Nel contesto di questo Convegno il concetto sotteso e utilizzato fin dall'impostazione dei lavori è stato, a mio avviso, quello offerto da M. Montani, che ha cercato di approfondire tale tematica. Egli definisce la cultura come «visione globale dell'esistenza umana»,[23] più precisamente come «*l'insieme dei modi di vita, inscindibilmente espressi sia negli orientamenti speculativi sia nei comportamenti pratici, che sono creati, appresi e trasmessi da una generazione all'altra fra i membri di una particolare società, che sono indispensabili ai singoli e alla comunità, in un ineluttabile reciproco condizionamento, per concretizzare uno dei modi possibili della natura umana; e che, per la loro finalità ai valori universali di perfezionamento della persona umana, esigono di aprirsi ad un arricchente confronto con le altre culture*».[24]

In questa definizione emergono sia il carattere storico-sociale della cultura e la conseguente pluralità/diversità delle culture, sia la necessità di un confronto interculturale, sia anche la considerazione della *cultura-patrimonio* quale mezzo di formazione umana, considerazione ben espressa nel documento conciliare *Gaudium et Spes*, ossia come indicativo di «tutti quei mezzi con i quali l'uomo affina ed esplica le molteplici sue doti di anima e di corpo; procura di ridurre in suo potere il cosmo stesso con la conoscenza e il lavoro; rende più umana la vita sociale sia nella famiglia che in tutta la società civile, mediante il progresso del costume e delle istituzioni; infine, con l'andar del tempo, esprime, comunica e conserva nelle sue opere le grandi esperienze e aspirazioni spirituali, af-

[22] P. Dasen e coll. parlano dell'esistenza di circa 300 definizioni di cultura ed evidenziano l'ambiguità di tale termine (cf DASEN P. - FURTER P. - RIST G., *The challenges to education systems from the contemporary cultural dynamic*, in IBE, *International yearbook of education*. vol. 44. *Development, culture and education*, Paris, UNESCO 1994, 109-118). Dal punto di vista dell'antropologia culturale, ad esempio, il termine cultura ha un'accezione amplissima includente un po' tutto il vissuto sociale umano, dagli strumenti e dalle tecniche della produzione materiale alle strutture del pensiero e dell'ideologia, fino alle forme del linguaggio e dell'esperienza religiosa e morale.

[23] MONTANI M., *Problematiche educative in una cultura dinamico-evolutiva e pluralista*, in NANNI C. (ed.), *La ricerca pedagogico-didattica. Problemi, acquisizioni e prospettive negli ultimi cinquant'anni. Studi in onore del prof. Luigi Calonghi*, Roma, LAS 1997, 3.

[24] ID., *Filosofia della cultura. Problemi e prospettive*, Roma, LAS 1991, 55s. Sulla *tensione universale* di ogni cultura e sulla necessità di coniugare identità/alterità, diversità/universalità vedi: CHANG - CHECCHIN, *L'educazione interculturale* 87-108.

finché possano servire al progresso di molti, anzi, di tutto il genere umano» (65 n. 53).

La cultura, dunque, è un fatto tipicamente umano poiché l'uomo è l'essere culturale, *animal symbolicum* (E. Cassirer), soggetto culturale e, in quanto tale (artefice e autore), la elabora, l'assimila, la trasforma e arricchisce, la trasmette alle nuove generazioni, e la cultura, a sua volta, lo "forma", lo condiziona, fungendo quale strumento *ermeneutico* e *formativo* che incide sul suo modo di pensare, vivere e morire. Per questo Giovanni Paolo II rileva: «L'uomo che, nel mondo visibile, è *l'unico soggetto* ontico *della cultura*, è anche *il suo unico oggetto e il suo termine*. La cultura è ciò per cui l'uomo, in quanto uomo, diventa più uomo, "è" di più, accede di più all'"essere"».[25] È quanto si trova è racchiuso nell'eloquente titolo della sua *Allocuzione all'UNESCO*: *L'integrale umanità dell'uomo si esprime nella cultura*, e tale concetto viene a *identificarsi* con il significato classico-umanistico del termine cultura, ossia «il processo di educazione o formazione della persona, mediante soprattutto lo sviluppo delle proprie capacità specificamente umane».[26]

Durante la Conferenza Mondiale sulle Politiche Culturali (Messico, 1982) l'UNESCO ha espresso una convergenza d'idee sulla cultura nei termini sopra enunciati, convergenza che indica un indiscutibile approdo razionale e universale al riguardo, cioè indica il concetto (sociologico-antropologico) di cultura come «l'insieme dei tratti distintivi spirituali e materiali, intellettuali e affettivi, che caratterizzano una società o un gruppo sociale. Essa coinvolge, oltre alle arti e alle lettere, i modi di vita, i diritti fondamentali dell'essere umano, i sistemi di valori, le tradizioni e i credi...». E continua affermando: «La cultura concede all'uomo la capacità di riflettere su se stesso. *È la cultura che fa di noi degli esseri specifi-*

[25] GIOVANNI PAOLO II, *L'integrale umanità dell'uomo si esprime nella cultura. Allocuzione all'UNESCO* (Parigi, 2 giugno 1980), in ID., *Insegnamento di Giovanni Paolo* II 3 (1980) 1, 1640, traduzione di Maria Marchi, in *Rivista di Scienze dell'Educazione* 18 (1980) 2-3, 150.

[26] MONTANI, *Problematiche educative* 3. Al riguardo, oltre all'*Allocuzione all'UNESCO* di GIOVANNI PAOLO II, sopra citata, cf ROEST CROLLIUS A., *Inculturation and the meaning of culture*, in *Gregorianum* 61 (1980) 259 in cui si afferma: «L'autorealizzazione dell'uomo nel mondo sarà intesa come cultura».

Un altro significato del termine *cultura*, modernamente utilizzato nelle varie scienze dell'uomo, indica «l'insieme dei prodotti e dei valori, delle istituzioni e delle forme di vita creati, appresi e trasmessi da una comunità umana, i quali caratterizzano i costumi e le forme di vita di un popolo» (MONTANI, *Problematiche educative* 3. Cf anche ID., *Filosofia della cultura* 38-42).

camente umani, razionali e critici ed eticamente impegnati. Grazie alla cultura discerniamo i valori ed effettuiamo delle scelte. L'uomo si esprime per mezzo della cultura, prende consapevolezza di se stesso, *si riconosce come un progetto incompiuto*, rimette in questione le sue realizzazioni, ricerca instancabilmente nuovi significati e crea opere che lo trascendono».[27]

La cultura, perciò, *è inscindibile dall'uomo e dall'educazione* e ciò significa che l'educazione si realizza attraverso la cultura e l'uomo, per farsi umano, ha bisogno della cultura. La dignità dell'uomo esige, com'è stato affermato nel preambolo dell'*Atto costitutivo* dell'UNESCO (del 16 nov. 1945), la *diffusione della cultura* e l'*educazione di tutti* in vista della giustizia, della libertà e della pace.

1.2. *Umanizzare la cultura attraverso e nella cultura*

Con l'espressione "umanizzare la cultura *attraverso e nella cultura*" si vuol indicare non solo lo stretto rapporto tra uomo e cultura, poc'anzi evidenziato, ma anche l'implicanza di un processo di trasformazione e di orientamento della *cultura in atto*, sia essa locale, particolare o globale. L'uomo – come ha mirabilmente sottolineato Giovanni Paolo II – non può *essere* fuori della cultura. «La cultura è un modo specifico dell'"esistere" e dell'"essere" dell'uomo. L'uomo vive sempre secondo una cultura che gli è propria, e che, a sua volta, crea fra gli uomini un legame che pure è loro proprio, determinando il carattere inter-umano e sociale dell'esistenza umana. *Nell'unità* della cultura, come modo proprio dell'esistenza umana, si radica nello stesso tempo la *pluralità delle culture* in seno alle quali l'uomo vive [...]».[28] Pertanto, alla pluralità delle culture –

[27] UNESCO, *Conferenza Mondiale sulle Politiche Culturali*, Messico 1982, riportato in CARRIER Helvé, *Il contributo del Concilio alla cultura*, in LATOURELLE R. (ed.), *Vaticano II: bilancio e prospettive venticinque anni dopo*, Assisi, Cittadella 1987, vol. II, 1446, n.15. Il passo citato riecheggia il discorso di Giovanni Paolo II all'UNESCO pronunciato sia nel 1980 (cf GIOVANNI PAOLO II, *L'integrale umanità dell'uomo si esprime nella cultura*, sia quello pronunciato alla 50a Assemblea Generale dell'ONU [New York, 5 ottobre 1995]: *Sono di fronte a voi come testimone della dignità dell'uomo*, in *L'Osservatore Romano* del 6 ottobre 1995, 6-7).

[28] GIOVANNI PAOLO II, *L'integrale umanità dell'uomo si esprime nella cultura*, in *Rivista di Scienze dell'Educazione* 18 (1980) 2-3, 150. È quanto si esprime con l'affermazione: «il primo senso del termine *cultura* [classico-umanistico] non può essere studiato se non all'interno dello studio del secondo senso [sociologico-antropologico],

di qui il riconoscimento e il rispetto delle culture particolari – si ricollegano tanti altri temi collaterali, importanti sul piano anche formativo, quali la dimensione universale della cultura e la necessità di un dialogo interculturale, l'educazione interculturale, ecc.[29]

Inoltre, proprio perché l'uomo è soggetto/artefice della cultura, l'educazione, se è tale, esige anche una presa d'atto della situazione culturale emergente,[30] per renderla a misura d'uomo, un'espressione più alta dei suoi bisogni, delle sue capacità, delle sue tensioni profonde, per aiutare cioè l'uomo a crescere e non a regredire, a non dissolversi. Di qui, dunque, l'esigenza di *umanizzare la cultura*, i cui elementi fondamentali sono identificabili con la lingua, la tecnica, le norme sociali, i valori, la religione.[31] Tale esigenza, lungi dall'affermare un relativismo culturale, esprime fondamentalmente la *tensione all'universale*, che è insita e dev'essere risvegliata in ogni cultura particolare. L'apertura, il dialogo costruttivo, interculturale, soprattutto l'educazione degna di tal nome, sono condizioni richieste per tale realizzazione.

dato che il farsi di una persona come originalità non può avvenire che all'interno di – e nei modi previsti e consentiti da – un determinato ambiente umano organizzato» (CHIAVACCI, *Cultura* 667).

[29] La *dimensione mondiale* o *planetaria* della cultura – espressione preferita a quella di *mondializzazione culturale* – esige da tutti quel passaggio che A. Nanni chiama «da una cultura *sorda* ad una cultura *dell'ascolto* e della *ricettività*» (NANNI A., *Progetto mondialità. Nuova frontiera educativa per la scuola italiana* = Quaderni CEM, Bologna, EMI 1985, 155). Di qui sul piano sia interpersonale che interculturale la sottolineatura dell'esigenza di un'educazione alla *reciprocità*, al *dialogo*, all'*incontro*. Lungi dall'affermare un relativismo culturale, va promossa una compenetrazione e comunicazione interculturale nel rispetto e nella valorizzazione delle legittime differenze. L'umanità alle soglie del 21° secolo stenta ancora a convincersi che «l'unità e la pace dei popoli nel senso della cultura presuppongono proprio la conservazione della molteplicità e varietà dei mondi spirituali» (SCHERER, *Civiltà* 440).

[30] Qualsiasi progetto o itinerario educativo non può non partire dall'analisi della situazione in cui si trova a operare: quale contesto socio-culturale? con quali fattori/elementi disumanizzanti? quali sfide vengono lanciate all'educazione? quali incoraggianti segni positivi di speranza (cf GIOVANNI PAOLO II, *Lettera enciclica Veritatis Splendor* 1993, 25-28)? Sulla base delle convinzioni teoriche s'individuano poi le domande educative e alcune linee d'azione da prospettare sul piano educativo.

[31] Cf ANATI E., *Gli elementi fondamentali della cultura*, Milano, Jaca Book 1983; MONTANI, *Filosofia della cultura* 42-44. Gli elementi fondamentali di una cultura, osserva M. Montani, si possono logicamente specificare e ontologicamente fondare sulla classica distinzione dell'azione umana, la quale è articolata in: a) conoscere (*gignósco*) e comunicare (*koinóo*); b) fare (*poiéo*); c) agire (*prásso*); d) contemplare, riflettere (*theoréo*) (cf *ivi* 43-44).

Un itinerario da percorrere per l'umanizzazione della cultura esige propriamente questa presa d'atto della cultura del momento, perciò suppone la capacità e l'impegno di revisione non solo degli obiettivi, ma anche dei contenuti e metodi educativo-didattici.

Ma quali sono le caratteristiche della cultura *umanizzata*? Se ne possono elencare alcune come principali che coincidono, in certo senso, con quelle della maturità umana: il rispetto della dignità e della vita umana, l'affermazione dei diritti fondamentali dell'essere umano, della giustizia, della solidarietà; la sollecitudine per il bene comune; il riconoscimento della propria creaturalità e la coscienza del limite umano – compreso quello delle culture particolari –; la capacità di riconciliazione con se stessi, con gli altri e con il creato. Disumanizzanti sono allora tutte quelle forme (omicide, discriminanti, materialistiche, edonistiche, ecc.) contrarie al rispetto della dignità e del valore della persona umana: violenza, xenofobia, razzismo, sopraffazione, massificazione, consumismo, competitività organizzata, sfruttamento e traffico di persone (prostituzione, pedofilia, lavoro minorile), ecc. La lotta contro queste forme della cultura, detta *di morte*, rientra nel compito che possiamo chiamare la *pars destruens* dell'educazione, non meno importante di quella *construens*.[32] Infatti, è fondamentale l'esserne consapevoli, ossia riconoscere queste forme culturali come mali, e cercare di evitare, fin dalla più tenera età, questi tipi di comportamento.

Il processo di umanizzazione, in questo senso, esige conoscenza, rispetto e valorizzazione critica, costruttiva e creativa di ogni cultura, e un continuo impegno culturale, inteso sia come *un'auto-coltivazione/raffinamento dell'umano*, un continuo apprendere ed educarsi, sia come un concrescere (*aiuto/collaborazione/servizio/solidarietà/dialogo interculturale*) in questa linea. È quanto dire che per l'umanizzazione della cultura è fondamentale l'*educazione* che coniuga costantemente – in chiave di coscienza critica, di apertura e solidarietà – identità/alterità, diversità/universalità tanto sul piano propriamente culturale – di *cultura-patrimonio* –, quanto su quello personale/relazionale, e, inoltre, la consapevolezza che tutto ciò si effettua attraverso le mediazioni, soprattutto di chi è

[32] Ciò non è in contrasto con l'affermazione maritainiana secondo cui «liberare le buone energie è il mezzo migliore per reprimere le cattive» (MARITAIN J., *L'educazione al bivio*, Brescia, La Scuola 1984, 64). Esprime piuttosto la convinzione che la *pars construens* significativa non si effettua opportunamente se non attraverso la coscienza dell'opposto, come il caso dell'ombra che fa risaltare la luce.

«culturalizzato», «coltivato», condizioni determinanti dell'umanizzazione.[33]

Indubbiamente è una grande sfida all'umanizzazione della cultura la formazione degli educatori e, in particolare, degli insegnanti di ogni ordine e grado scolastico.[34]

1.3. *Umanizzazione della cultura: un impegno di tutti*

Per l'umanizzazione della cultura in atto è fondamentale, sì, soprattutto l'educazione in prospettiva globale, in profondità e nella sua integralità, ma non basta. Per tale realizzazione si rende necessaria un'operazione *sinergica*, in tutti gli ambiti e a tutti i livelli della convivenza umana, una *ri-creazione* costante della cultura a vari livelli: educativo, scientifico, sociale, economico e politico, etico e religioso, alla luce di tutto il mistero di Cristo, nell'orizzonte dell'umanizzazione della *persona umana* (impegno, partecipazione, competenza, professionalità), dell'*ambiente*, della *società* (= istituzioni, mentalità, costumi, tradizioni), del *lavoro* (= prassi di creatività, di responsabilità e di impegno solidale).[35] Tutte le istituzioni, in fondo, non hanno il compito di nobilitare sempre più il genere umano?

Umanizzare la cultura è, dunque, un compito di sempre e un compito permanente di ogni essere umano e delle istituzioni.[36] E ciò si esplica co-

[33] Cf CHANG Hiang-Chu A., *Per una presenza educativa tra le giovani: quali condizioni?*, in COLOMBO (ed.), *Verso l'educazione della donna* 371-401.

[34] Cf MACCHIETTI S.S. et al., *La formazione degli educatori nella prospettiva della cultura degli anni Novanta.* Atti del XXXIII Convegno Scholé, Brescia, La Scuola 1995; CHANG Hiang-Chu A., *La formazione iniziale degli insegnanti alle soglie del Duemila*, in NANNI C. (ed.), *La ricerca pedagogico-didattica. Problemi, acquisizioni e prospettive negli ultimi cinquant'anni. Studi in onore del prof. Luigi Calonghi*, Roma, LAS 1997, 617-626.

[35] L'economia, che non sia un servizio all'uomo e alla *polis*, non è umana. Si richiede un sistema economico più attento alle esigenze del lavoro e ai bisogni profondi dell'uomo, maggiormente permeabile alle esigenze della giustizia e della solidarietà. Su questa tematica vedi GIOVANNI PAOLO II, *Centesimus Annus. Lettera enciclica nel centenario del Rerum Novarum* 1991.

[36] Il lavoro è un mezzo per la realizzazione dell'uomo: l'uomo attraverso il lavoro esprime la sua personalità e collabora alla creazione divina. Bisogna evitare la disaffezione dal lavoro, la perdita del senso del suo valore per la crescita della persona, la ricerca di un'occupazione in vista della sola retribuzione. Al riguardo vedi GIOVANNI PAOLO II, *Lettera enciclica Laborem excersens* 1981.

me ricerca della *qualità*, soprattutto della *qualità umana* per la quale si esige oggi la coscienza di alcune categorie finora poco approfondite sul piano educativo: la *complessità*,[37] l'*interdipendenza*, il *pluralismo*.

Consapevole di queste note caratterizzanti la società attuale, la Conferenza Mondiale di Jomtien (Thailandia 1990) ha sottolineato, giustamente, l'urgenza di una *Education for All*, riconoscendo che le ricchezze che alimentano il mondo di domani vengono non tanto dalle fabbriche o dalle risorse materiali, ma piuttosto dall'educazione e dai progressi dell'ingegno. I quattro pilastri dell'educazione per il XXI secolo, indicati da Jacques Delors, coordinatore (Chairperson) dell'*Internationl Commission of Education for the Twenty-first Century*, sono: a) *Learning to know;* b) *Learning to do*; c) *Learning to live together*; d) *Learning to be*.[38] Sono fondamentali per l'umanizzazione della cultura; il 3° aspetto (*Learning to live together*) coincide, in certo senso, con la *relazionalità* e il 4° (*Learning to be*) rientra nel tema della *responsabilità* e della *bellezza*.

Urge oggi l'impegno di tutti a vivere *con* e *per* gli altri. Si parla di un principio *solidaristico*, che consiste essenzialmente nell'accettare come un *primum ethicum* assiomatico non i diritti soggettivi, ma un *rapporto interumano oblativo* e l'esigenza di *partire dall'altro*[39] *per un incontro autenticamente umano*. Urge *riscrivere* – anche nel senso di *vivere* – un nuovo progetto educativo e culturale per una nuova società, un progetto ispirato ad una visione della persona, della società e della storia umana ispirata alla carità, quindi al personalismo, alla solidarietà, all'universalismo, all'ecologismo. Si tratta di creare un *contesto personalistico globale*, un ambiente di vita che affermi il valore della persona umana, e, a tale scopo, occorre mettere in moto tutte le forze, *coinvolgendo tutti* e andando oltre le inevitabili diffidenze. Di qui l'esigenza di un approccio sistemico nei diversi ambiti di ricerca, in particolare in quello educativo-

[37] Cf GALLI N. (ed.), *Educare nella società complessa. Problemi, esperienze, prospettive*, Brescia, La Scuola 1991; AA.VV., *Prismi di verità: la sapienza cristiana di fronte alla sfida della complessità*, Roma, Città Nuova 1997.

[38] *Looking at the ASPNETwork* [1997]11, 1. Cf anche DELORS J. et al., *L'éducation. Un trésor est caché dedans*, Paris, Éditions UNESCO / Édition Odile Jacob 1996.

[39] *Partire dall'altro* è una proposta sottolineata da Antonio Perotti in un volume da lui redatto per il *Consiglio della Cooperazione Culturale* del Consiglio d'Europa (cf PEROTTI A., *La via obbligata dell'interculturalità* [Plaidoyer pour l'interculturel, Strasbourg, Les Éditions du Conseil de l'Europe 1994], Bologna, EMI 1994, 89). Al riguardo cf anche BORSATO B., *L'alterità come etica. Una lettura di Emmanuel Lévinas*, Bologna, Edizioni Dehoniane 1995, soprattutto 113-136.

didattico.[40]

L'educazione deve favorire questo processo di umanizzazione in modo adeguato, attraverso e nella cultura, fin dalla tenera età delle nuove generazioni.[41]

Si può affermare che *umanizzare la cultura è educare bene ed educare tutti, cioè umanizzare uomini e donne, promuovere l'umanità, l'unità del genere umano*. L'assunzione della *via dell'educare* esprime la convinzione nell'inscindibile trinomio *uomo-cultura-educazione*, convinzione che si deve tradurre nell'impegno fattivo di un'*educazione di tutti e di ciascuno*, che renda capaci di fronteggiare le sfide socioculturali imprevedibili del nostro tempo. La cultura così concepita costituisce, com'è stato precedentemente rilevato, l'*asse portante* dello sviluppo di tutta la società.[42]

2. Umanizzazione della cultura *attraverso* l'educazione della donna

Con l'espressione "Umanizzazione della cultura *attraverso la donna*" non s'intende dire che tale compito è affidato solo alla donna, o indicare una "femminilizzazione" della cultura, ma richiedere dalla stessa un apporto specifico, ossia una mediazione femminile privilegiata sul piano educativo-culturale. L'enunciato "Donna e umanizzazione della cultura" indica così la necessità della valorizzazione dello specifico femminile in ogni ambito e a tutti i livelli della convivenza umana e civile, la necessità di un impegno attivo e responsabile da parte della donna e l'esigenza di *controbilanciare* lo squilibrio creato dalla società prevalentemente maschilista. E ciò soprattutto attraverso l'educazione. L'enunciato "Umaniz-

[40] Cf UNESCO, *L'éducation et l'approche systémique. Manuel pour améliorer la pratique de l'éducation*, Paris, UNESCO ^{2}1984; POCZTAR J., *Analisi sistemica dell'educazione*, Roma, Anicia 1993; Von BERTALANFFY L., *Théorie générale des systèmes* [General System Theory, New York, G. Braziller 1968], Paris, Dunod 1993.

[41] È doveroso ed è possibile inculcare ai fanciulli fin da piccoli di rispettare l'altro e coltivare una relazione positiva con tutti senza discriminazione di sesso, di razza, di religione; saper essere/lavorare *con* i poveri e non solo *per* i poveri; riconoscere l'importanza degli altri per la propria crescita; saper godere della possibilità di dare e di donarsi. In ciò, dunque, vanno coniugate la giusta stima di sé e la cura dell'altro.

[42] Il tema dello sviluppo, com'è noto, è stato oggetto di studio in più sedi internazionali, in particolare a Rio de Janeiro (1992), a Barbados (1993), al Cairo (1994), a Copenhagen (1995), a Pechino (1995).

zazione della cultura attraverso l'educazione della donna" infatti, storicamente parlando, può significare la consapevolezza che la promozione della donna, quindi l'*empowerment* solidale della donna, è la via della stessa umanizzazione della cultura.

È urgente che la donna, come sottolinea Giovanni Paolo II, «sappia riconoscere ed esprimere il vero genio femminile in tutte le manifestazioni della convivenza civile, operando per il superamento di ogni forma di discriminazione, di violenza e di sfruttamento».[43]

Ogni nazione dovrà rendere effettiva per tutti l'uguaglianza delle opportunità di accedere alla cultura e promuovere l'accesso delle ragazze al livello più elevato possibile di istruzione e di qualificazione professionale, affinché possano inserirsi nel mondo del lavoro anche a livello dirigenziale/decisionale; dovrà altresì non risparmiare gli sforzi per evitare il *drop-out* scolastico soprattutto dei soggetti meno favoriti economicamente e/o facilmente discriminati.[44]

La pari dignità della persona umana uomo e donna si promuove non solo sul piano legislativo, ma anche su quello educativo-didattico e organizzativo. Pertanto, accanto all'uguaglianza delle opportunità delle ragazze in materia di istruzione si dovrà lottare contro la mentalità stereotipica e discriminatrice, soprattutto nei riguardi della donna, mentalità che persiste nelle varie forme culturali, nei libri di testo,[45] nel mondo del lavoro. Si dovrà altresì promuovere sempre meglio un'*autentica coeduca-*

[43] GIOVANNI PAOLO II, *Evangelium Vitae. Lettera enciclica sul valore e l'inviolabilità della vita umana* 1995, 99. Cf anche ID., *Christifideles Laici. Esortazione apostolica post-sinodale su Vocazione e missione dei laici nella Chiesa e nel mondo* 1989, 51.

[44] Come si è detto, nell'introduzione al terzo nucleo del programma, il progresso di una società si misura dal grado di attenzione che si presta alle persone che non raramente vengono emarginate: poveri, donne, handicappati, ecc. È nota a tutti la disuguaglianza delle opportunità in materia d'istruzione non solo nei confronti delle ragazze, ma anche dei soggetti economicamente meno favoriti. Di fatto, ovunque si registra una percentuale più elevata dell'analfabetismo delle donne nei confronti dei maschi, e analfabetismo significa dal punto di vista sociale subordinazione e povertà. Il tasso di scolarizzazione delle ragazze, inoltre, diminuisce molto più di quello dei ragazzi con il salire dei gradi scolastici.

[45] Urge dappertutto l'esigenza di individuare ed eliminare i pregiudizi relativi ai ruoli sessuali, alle culture/razze/religioni, di effettuare quindi una verifica critica dei modelli culturali dei saperi, promuovere in particolare la giusta rappresentazione del femminile in tutti i campi del sapere (cf DE GIOVANNI N., *La visibilità della donna: autorappresentazione nella trasparenza storica e nella costruzione dei saperi*, in AA.VV., *Educare alla parità* 33-73).

zione[46] perché ragazzi e ragazze vengano educati alla reciprocità, ad essere cioè rispettosi, capaci di collaborazione vicendevole e responsabili degli uni e delle altre, sul piano tanto personale quanto culturale, creatori di una *civiltà dell'amore*.[47]

Si spiega così perché l'orizzonte della *relazionalità*, della *bellezza*, della *responsabilità* sia da ritenersi la scelta priotaria sul piano soprattutto educativo. La cultura attuale e futura, se vuol essere a misura d'uomo, non può che privilegiare tali aree e a ciò la donna può contribuire in modo più appropriato e congeniale.

Educare la donna alla relazionalità, alla responsabilità e alla bellezza, pertanto, lungi dall'indicare un educare soltanto la donna, né tanto meno l'educarla separatamente dai maschi, vuol sottolineare la necessità di potenziare e rivalutare le risorse femminili al fine di contribuire, con la propria specificità, all'umanizzazione della cultura e della società, a rendere cioè quest'ultima a misura dell'essere umano nella totalità della sua espressività autentica.

Com'è stato bene osservato dal prof. Millán Alba, l'immaginario femminile, lungo i secoli, è stato condizionato da diversi fattori che non han-

[46] Per una pedagogia della coeducazione vedi MARCHI M., *Verso l'educazione della donna. Alcune indicazioni metodologiche*, in COLOMBO, *Verso l'educazione della donna* 358-368.

[47] I partecipanti al Colloquio internazionale organizzato congiuntamente dall'UNESCO e dall'*Institute of Education* dell'Università di Londra, nel gennaio 1995, sul tema «Y-a-t-il une pédagogie pour les filles?», hanno avanzato una strategia multidimensionale mirante alla parità tra i sessi nel quadro della scuola mista. Gli aspetti sottolineati di tale strategia sono: fare ricorso ai modi di apprendimento basati sulla cooperazione e l'interazione; articolare i contenuti dei corsi di matematica e di scienze sui problemi della società; porre l'accento non solo sulla competizione ma anche sulla discussione e la collaborazione; favorire sia il dibattito in classe sia la riflessione serena; interrogare e verificare gli allievi in classe e in «privato»; rallentare il ritmo dei corsi e incoraggiare gli allievi ad approfittarne per migliorare la capacità di riflessione; esprimere giudizi in modo preciso e lodare le ragazze che lo meritano con degli elogi, che non siano vaghi, come «lavoro coscienzioso»; prestare attenzione in modo che donne e uomini siano rappresentati in maniera equilibrata nei manuali e nei materiali didattici (personaggi celebri storici o scientifici; attività, ecc.); utilizzare un sistema di valutazione che, anziché basarsi unicamente sulla competizione, incoraggi lo studio e la riflessione (cf MURPHY P.F. - GIPPS C.V. [eds], *Equity in the classroom: towards effective pedagogy for girls and boys*, London, Falmer / Paris, UNESCO 1996; GIPPS C., *Towards appropriate and effective pedagogies. Is there a pedagogy for girls? Report of UNESCO/ULIE Colloquium*, London, University of London. Institute of Education 1995; UNESCO, *Rapport mondial sur l'éducation 1995*, Paris 1995, 74-76).

no permesso di far svelare il suo volto autentico.

Siamo ancora ben lontani dalla scoperta e dal riconoscimento di ciò che costituisce lo specifico femminile, presupposto della promozione dell'identità femminile. Tuttavia ci sono alcuni elementi ampiamente condivisi – in realtà, non esclusivi della donna – sui quali si ritiene necessario insistere nella linea dell'umanizzazione. Le seguenti linee d'azione valgono infatti per ambedue i sessi nella prospettiva educativa di una *convivialità delle differenze*, affermatrice e promotrice di un'*identità solidale*.

3. Alcune linee d'azione irrinunciabili per l'umanizzazione della cultura

Di fronte alla crisi culturale e al conseguente smarrimento delle coscienze, sembrano essenziali alcune piste d'azione da seguire per una nuova cultura e società degne dell'uomo. Sono piste che sul piano educativo-didattico si presentano come itinerari di esperienze cognitivo-affettive da concepirsi in un *continuum* e miranti tutti ad uno stile di vita. Vanno ricordate in particolare le seguenti prospettive:

a) inculcare (approfondire e vivere) a tutti i livelli, compreso quello della scuola materna, una sana *antropologia* e instaurare una *società personalistica comunitaria* in cui la persona umana sia la misura di qualsiasi intervento, non solo politico e sociale, ma anche educativo. È necessario riscoprire/riaffermare la persona umana come *bisognosa di reciprocità* e *portatrice dei diritti fondamentali*, riscoprire il senso totale dell'uomo, il valore della verità e della libertà.[48] Anche in questo non può mancare l'apporto della donna; il suo *pensare femminile* non può essere delegato, rimandato o rinunciato, pena di non giungere ad una umanità integrale.

Rientra in questo grande orizzonte la necessità di pensare la *differenza* cercando di vedere la realtà anche con l'intelligenza del cuore e con uno sguardo contemplativo;[49] individuare la differenza sessuale al di là del biologico e riconoscere la *sessualità* come agente della crescita dell'io

[48] Si rende conto dell'importanza dello *studio sull'uomo*. Il socratico «Conosci te stesso!» può essere letto come il *primum* d'importanza nell'ambito conoscitivo.

[49] Si parla oggi anche delle «intelligenze multiple» per sottolineare la varietà e multidimensionalità dell'intelligenza, aspetto che ha delle implicanze soprattutto didattico-valutative. Al riguardo vedi: GARDNER H., *L'educazione delle intelligenze multiple. Dalla teoria alla prassi pedagogica*, Milano, Anabasi 1995; FILOGRASSO N., *H. Gardner. Un modello di pedagogia modulare*, Roma, Anicia 1995.

verso un'autentica capacità di apertura, quindi come una dimensione permanente e dinamica della personalità; superare il dualismo corpo-anima riconoscendo la *corporeità* come una dimensione intrinsecamente costitutiva della persona umana, vale a dire come un ricco linguaggio espressivo dell'integralità della persona, della sua relazionalità e della sua capacità di fare storia, come funzione di invenzione sociale e come forma simbolica;[50] riconoscere la *relazionalità intersoggettiva* e promuovere l'*educazione all'altro* perché l'identità e l'alterità si definiscono con il rapporto e non con la separazione; considerare la *libertà umana* non come pura indipendenza, bensì come avente una dimensione *relazionale e solidale* poiché non esiste veramente se non là dove legami reciproci, regolati dalla verità e dalla giustizia, uniscono le persone;[51] scoprire il significato/valore della *maternità* come ricchezza (capacità di dialogo, ascolto, comunicazione, donazione disinteressata, prendersi cura dell'altro) e non come strumento di sottomissione/esclusione dalla vita pubblica; riconoscere il diritto alla *rappresentanza femminile*[52] in ogni ambito di vita; sviluppare, inoltre, il *senso del limite* (malattie, sofferenze, morte), il riconoscimento della nostra *creaturalità* e della non onnipotenza della stessa scienza.

Sulla base di questo tipo di antropologia è possibile parlare e fondare l'esigenza di un'*educazione all'altro, alla reciprocità, alla convivenza democratica, ai diritti umani, alla giustizia, alla solidarietà, alla pace, all'interculturalità, all'ambiente, ai valori*, così pure quella di un'adeguata *educazione della sessualità*,[53] ecc. aspetti tanto sottolineati nel discorso pedagogico-didattico odierno e che, sostanzialmente, toccano tutti il problema della *relazionalità e della responsabilità umana* le quali, tra loro

[50] Cf GRAMPA G., *Uomo-donna / maschile-femminile tra differenza e reciprocità*, in AA.VV., *Educare alla parità* 107.

[51] Cf CONGREGAZIONE PER LA DOTTRINA DELLA FEDE, *Libertatis Conscientia. Istruzione su Libertà cristiana e Liberazione*, Città del Vaticano 1986, 26.

[52] Il Vertice Sociale di Copenhagen (1995) parla dell'impegno di *promuovere il pieno rispetto per la dignità umana, raggiungere uguaglianza e equità tra donne e uomini, riconoscere ed aumentare la partecipazione e la leadership delle donne alla vita civile, economica, sociale e culturale ed allo sviluppo (Commitment* n. 5).

[53] Di recente, partendo dal riconoscimento della sessualità come una dimensione «vocazione» della persona umana, si preferisce parlare di educazione *della* sessualità anziché di *educazione sessuale* o di educazione *alla* sessualità (cf CESARI - DI PIETRO, *L'educazione della sessualità* 11). Essa viene a coincidere essenzialmente con l'*educazione alla capacità di relazione con gli altri e con l'educazione all'amore* (cf *ivi* 42).

strettamente connesse, devono essere rese coscienti e coltivate attraverso l'educazione ad un'autentica libertà;

b) operare il passaggio dalla *cultura della morte* alla *cultura della vita* affermando il *primato* della persona sulle cose e *dell'essere* sull'avere. È importante saper individuare, insieme agli stessi nostri destinatari dell'educazione, tutto ciò che esprime la cultura della morte e quella della vita e i fattori/cause che incidono sull'una o l'altra. In questa linea urge, come si è detto poc'anzi, operare il passaggio dalla *cultura del dominio* (la pretesa dell'onnipotenza) alla *cultura dell'incontro*, della *reciprocità* e della *solidarietà*, consapevoli della *dignità della persona umana*, dell'*interdipendenza* e della *complessità*. È necessario passare dagli imperativi apparenti a quelli etici, dall'indifferenza all'interessamento per l'altro (*I care*), dal rifiuto all'accoglienza, dalla logica del contraccambio alla *gratuità*. È urgente, pertanto, educare l'essere umano a sentirsi *cittadino* a vari livelli, cittadino attivo, costruttivo, critico, responsabile, solidale, in modo che il villaggio globale si trasformi in *villaggio solidale, propriamente umano*. In questa cornice va inquadrata anche l'esigenza di promuovere una *cultura del lavoro e della solidarietà*, che ha delle implicanze pedagogico-politiche di grande rilevanza;

c) «*partire dall'altro*», dare a ciascuno il suo. È un tema carico di implicanze educativo-didattiche nella società attuale, che diventa sempre più multiculturale, multietnica e plurireligiosa e che deve fronteggiare il problema del disadattamento sociale sempre crescente dei giovani (abbandono scolastico, delinquenza, tossicodipendenza, bambini di strada, ecc.).[54] Il Vertice Sociale di Copenhagen (1995) parla della necessità di *ripartire dalla gente*, dai suoi bisogni concreti e dalle sue potenzialità; della necessità di lottare contro l'indifferenza di fronte alla persistenza di vecchie e nuove piaghe, quali la fame, la malnutrizione, le malattie, la mancanza di assistenza sanitaria, l'analfabetismo, la guerra, la discriminazione razziale, sessuale, religiosa, ecc. Anche dal punto di vista educativo-didattico è fondamentale rendersi conto di questa situazione e lottare per superare tali mali del secolo;

d) sviluppare una *pedagogia dell'incontro e del coinvolgimento*. È necessario promuovere l'*educazione della donna* per un *nuovo* umanesimo,

[54] Ogni educazione che ignora la persona dell'educando come tale e non si prefigge di risvegliare delle persone per renderle disponibili alle molteplici possibilità della loro vocazione, direbbe E. Mounier, è una «strage degli innocenti» (cf MOUNIER E., *Il personalismo* [1949], Milano, Garzanti 1952, 124-125)

un umanesimo *planetario*, nel quadro di un'adeguata educazione ai *diritti umani*, ai *valori*, alla *partecipazione* e alla *responsabilità sociale*, alla *reciprocità*, all'*armonia*.[55] Occorre, inoltre, valorizzare il ruolo "privilegiato" della donna nell'educazione.[56] Maria di Nazaret è il modello dell'incontro trasformatore della vita e dell'educatrice. Il futuro è legato alla scelta dell'educazione;

e) *educare alla bellezza* come espressione dell'interiorità, dell'armonia, della riconciliazione, in una parola come espressione dell'*unità spirituale*, come *splendore della verità*.[57]

[55] Cf CHANG Hiang-Chu A., *L'educazione della donna in Asia. Problemi e prospettive*, in *Rivista di Scienze dell'Educazione* 34 (1996) 3, 321-346; ID. - CHECCHIN, *L'educazione interculturale* 155-177.

[56] Di questo si può parlare sia in rapporto alla donna e la famiglia, sia in rapporto alla donna e l'insegnamento. Infatti in alcuni Paesi d'Europa si parla della «femminilizzazione dell'insegnamento» per indicare l'alta percentuale delle donne insegnanti presenti nel mondo della scuola, soprattutto nei primi gradi scolastici.

[57] Il tema dell'educazione alla bellezza merita un'attenzione particolare nella cultura attuale, quindi richiederebbe un approfondimento e una realizzazione adeguati. Al riguardo vedi: BRO B., *La beuaté sauvra le monde*, Paris, Les Éditions du Cerf 1990; LOBATO C., *Essere e bellezza*, Latina, Provincia di Latina. Assessorato alla Cultura 1996; TENACE M., *La bellezza unità spirituale*, Roma, Lipa 1994; GENNARI M., *Bellezza*, in PRELLEZO et al., *Dizionario di scienze dell'educazione* 126. È altamente significativo al riguardo quanto viene affermato: «solo l'educazione estetica è in grado di mediare il passaggio dall'uomo fisico all'uomo morale» (PAREYSON L., *Estetica. Teoria della formatività*, Milano, Edizioni di Filosofia 1954, cit. in GENNARI, *Bellezza* 126). Nel suo *Discorso di Stoccolma*, Solz□nicyn, ha fatto notare che dei tre rami dell'albero dell'essere – il Bene, il Vero e il Bello –, i primi due rami sono stati assorbiti da una modernità riduttrice e a volte totalitaria. Rimane solo il ramo della bellezza, e a lei tocca ora di assumere e di fare fruttificare tutta la linfa del tronco (cf CLÉMENT O., *Introduzione* a: TENACE, *La bellezza* 13).

Educare alla bellezza implica educare alla capacità di stupore e di meraviglia di fronte alla bellezza naturale e spirituale, vivere nel rispetto e in armonia con la natura e con gli altri [sviluppare «le facoltà della contemplazione e dell'ammirazione che conducono alla sapienza» (CONCILIO ECUMENICO VATICANO II, *Costituzione pastorale sulla Chiesa nel mondo contemporaneo Gaudium et Spes* 56)]**;** individuare le disarmonie presenti dentro di sé e nell'ambiente; individuare le cause del disordine presente nella Natura e i modi per eliminarle; lottare contro le minacce alla vita dell'uomo e all'ecosistema in generale; coltivare in sé, e risvegliare anche negli altri, uno *sguardo contemplativo* che veda «la vita nella sua profondità, cogliendone le dimensioni di gratuità, di bellezza, di provocazione alla libertà e alla responsabilità» (GIOVANNI PAOLO II, *Lettera enciclica Evangelium Vitae* 1995 83); educare all'interiorità; promuovere la riconciliazione tra uomo e donna, tra uomo e natura, tra popoli, tra uomo e Dio, tra generazioni umane; saper godere delle piccole cose, della possibilità di dare e

Conclusione

La realizzazione di tutto ciò esige, indubbiamente, un'adeguata *mediazione educativa* la quale, come ben riconosce Giovanni Paolo II, è un'opera «paziente e coraggiosa»[58] che consiste essenzialmente nella formazione della coscienza e, più in generale, nell'educazione. E in ciò la donna può esplicare il suo genio femminile, apportando un tocco umanizzante dal di dentro, in prima persona, con la sua capacità d'*interessamento*, di *reciprocità*, di *gratuità*.

La nuova attenzione per i problemi della cultura, così intesa, dimostra un *revival* dell'educazione. Essa pertanto, come osserva H. Carrier, *non è un lusso, è una necessità*.[59]

La cultura – il "prodotto" dell'uomo e l'*humus* in cui ciascuno si trova a vivere, e la vita che vi svolge –, è una grande sinfonia da realizzare. Scoprirlo è bello. I grandi dell'umanità che si sono interrogati sul senso della vita non si sono suicidati, ma si sono dati da fare, si sono donati. L'umanizzazione della cultura può essere considerata come *una grande sinfonia da realizzare* studiando ognuno gli spartiti (ri-conoscere i propri compiti/doveri), "recitando" la propria parte e abilitandosi ad esprimerla (con-dividere, *relazionalità*) nel rispetto delle regole del gioco (*responsabilità*), proiettati tutti verso l'*unum* armonico (co-progettualità e realizzazione collaborativa con capacità di autocontrollo, *bellezza*).

donarsi; rendersi capace di gioire per ciò che si è e ciò che si ha; coltivare la capacità di lodare, di riconoscere i propri limiti e di lasciarsi aiutare; promuovere la spiritualità del consumo; educare alla verità, all'armonia, alla creatività, alla pace; promuovere le capacità espressive per dire il proprio stupore, la propria gratitudine, la benevolenza verso gli altri; sforzarsi per eseguire un lavoro ben fatto, per un'ecologia del proprio spirito; considerare come regola d'oro: fare in modo che oggi sia migliore di ieri.

[58] GIOVANNI PAOLO II, *Lettera enciclica Evangelium Vitae* 88.

[59] Cf CARRIER H., *Cultures, notre avenir*, Roma, Gregoriana 1985, 59. La nuova attenzione per i problemi della cultura, che si constata nel mondo attuale, è un motivo forte per cui l'Autore si esprime con ottimismo: «Un nuovo fermento si offre ai nostri occhi: si constata, nel mondo, un netto *ritorno all'uomo* e alla sua dignità radicale [...]» (*l. cit*.).

CONCLUSIONI DEL TERZO NUCLEO

Hiang-Chu Ausilia CHANG

Sulla base di una comprensione previa dei concetti chiave del nostro tema, ossia quello della *cultura* e di ciò che comporta la sua *umanizzazione*, con particolare riferimento all'apporto peculiare della donna, abbiamo posto l'accento su tre scelte prioritarie: la *relazionalità*, la *bellezza* e la *responsabilità*.

Le due relazioni di José Antonio Millán Alba e di Manuel Angel Vázquez Medel hanno ben evidenziato il significato profondo di questo triplice orizzonte dell'umanizzazione. Le comunicazioni delle esperienze, il mio intervento e i lavori di gruppo hanno rafforzato tale significato e ci hanno spinto ad individuare le convinzioni indispensabili per celebrare e aiutare a celebrare un nuovo modo di essere uomo e donna.

Ecco alcune idee-luce spigolate dai diversi contributi e riassunte a mo' di conclusione di questo terzo nucleo.

1. È necessario innanzitutto giungere ad un giusto *immaginario femminile* che superi sia la "glorificazione" (disincarnazione, decorporalizzazione) della donna, sia l'"idolatria" del suo corpo nel senso della sua cosificazione, sia la "satanizzazione" della donna. Nell'uno e nell'altro caso (angelismo femminile e materialismo biologico) si ha una dissoluzione della persona umana donna, che non le permette un effettivo rapporto interpersonale, un adeguato spazio pubblico. In un contesto caratterizzato dal consumismo brutale e dall'annullamento del pudore si rende necessario superare il modello *fisiologico* dell'immaginario femminile, che considera il corpo come mero spazio fisico e non corpo umano propriamente detto. Un giusto immaginario femminile costituisce un traguardo globale a cui si giunge, se si giunge, attraverso un processo lungo e difficile, soprattutto educativo-culturale, che coinvolge individui e istituzioni. È quanto si vuol indicare con l'orizzonte della relazionalità, della responsa-

bilità e della bellezza, ritenute tre valori fondamentali per la costruzione della nuova umanità.

2. L'umanizzazione della cultura, quindi la costruzione della vera umanità, richiede di passare da un *immaginario di opposizione e di scontro*, in cui predominano valori tradizionalmente considerati maschili (confronto, competitività, affermazione), a un *immaginario di alleanza* solidale, flessibile e cooperante, con una presenza importante di tratti e valori ritenuti tradizionalmente femminili, indicati da Vázquez Medel, come *solidarietà*, *collaborazione*, *apertura*, *azione benevola*, valori tutti che dovranno essere assunti da ogni essere umano e farsi presenti nella sfera pubblica. Ne consegue la necessità di creare un nuovo orizzonte assiologico in cui, salvando e valorizzando le differenze arricchenti, si ponga alla base un'essenziale uguaglianza di diritti tra uomini e donne, fondata sul valore e sulla pari dignità della persona umana.

2.1. La *relazionalità*, come annota M.A. Vázquez Medel, costituisce la condizione per acquisire i nostri sistemi valoriali e le nostre identità. L'uomo nasce e cresce nella relazione. La relazionalità *si realizza con tutto ciò che esiste* e di qui una triplice *ecologia* da vivere in prospettiva sistemica: ecologia della mente e dell'individuo, della società, dell'ambiente.

La relazionalità è *un imperativo di tutto ciò che esiste*, è conseguenza della pluralità e della differenza; esige la scoperta, il riconoscimento e l'accoglienza dell'*alterità*, l'apertura all'*altro* che ci chiama, ci invoca, e, a cui dobbiamo dare una *risposta*. Nello scoprire e vivere questo *vincolo* a diversi livelli consiste il significato essenziale e profondo della solidarietà, dell'educazione alla mondialità, dell'educazione interculturale, dell'educazione alla pace, ecc.

È dunque la relazionalità che ci arricchisce e ci permette di *farci umani con gli altri*, ascoltandoli nei loro contesti vivi e rispondendo ai loro appelli. Ecco il significato universale del *prendersi cura dell'altro*, la via obbligata della bontà, del bene e della felicità di ogni essere umano.

Le comunicazioni di due esperienze, rispettivamente di Adriana Luciano e di Ibtissam Kassis, hanno rilevato la fatica di esprimere, da parte delle donne, il proprio modo di essere con gli altri, di scegliere di essere se stesse nel mondo del lavoro e nella società fortemente multietnica e plurireligiosa, fatica quindi di tessere relazioni autenticamente umane che arricchiscono i vari ambiti della convivenza civile.

C'è ancora molto cammino da fare per ridurre le disuguaglianze di

genere (l'asimmetria tra uomini e donne) nell'accesso alle risorse culturali e sociali, vale a dire sia in materia di scolarizzazione e di qualificazione professionale, sia nel mondo del lavoro. È un compito educativo e politico aiutare le giovani ad acquisire capacità di vita e competenze professionali, affinché siano opportunamente presenti nelle organizzazioni di lavoro e vivano il loro coprotagonismo sociale, politico, economico, religioso.

Una modalità, che è anche condizione di tale realizzazione, è costituita dall'*educazione alla reciprocità*, da un'adeguata coeducazione, in una prospettiva della *pedagogia della differenza* sia personale, che culturale e religiosa.

2.2. La *responsabilità* rappresenta propriamente questo nostro *impegno come risposta vissuta alla chiamata dell'altro, l'autentica ed effettiva relazionalità* intesa non solo come intersoggettività, ma anche come equilibrio e armonia con tutto, oltre che in se stesso e con tutti.

La responsabilità è *sempre correlata a un impegno con gli altri, coi nostri valori*, ed esige, non raramente, rinunce e sacrifici "in omaggio" a ciò che crediamo e scegliamo come valore. È la sfida di una nuova umanizzazione, la quale non può essere che radicale, un processo in cui la persona umana sia a fondamento della nostra azione senza esclusioni né di sesso, né di razza o etnia, né di religione o ideologia, né di *status* socioeconomico.

Per educare alla responsabilità è necessario coltivare sia *la riflessione* sul senso e la coerenza delle nostre azioni con un giusto sistema valoriale, sia *una coerente capacità di rispondere al richiamo dei valori e alle conseguenze dei nostri atti*, vale a dire saper ascoltare le necessità del nostro "vicino" e dell'ambiente, e rispondervi spinti da ciò in cui crediamo.

Le due comunicazioni di esperienze, rispettivamente di Juan Bellido Bautista e di Ruth Pistori, hanno sottolineato l'importanza di renderci conto dei bisogni e delle necessità altrui e di impegnarci (nel senso di assumere la responsabilità) a darne una soluzione creativa. È questo il modo di educare e vivere la responsabilità come impegno, di applicare il nostro ingegno e la nostra creatività a servizio degli altri, di sentirci solidali (come determinazione e impegno nel bene comune) e responsabili di tutto/tutti, di vivere quindi il senso dell'interdipendenza, il vincolo che ci unisce.

Educare i giovani ad acquisire il senso della responsabilità etica, so-

ciale, politica, religiosa consiste nel favorire questo impegno fattivo ad interessarsi dei bisogni altrui, comprenderli, aiutare a risolverli.

Questo è *prendersi cura degli altri*, soprattutto delle persone facilmente emarginate, come quelle ricordate nei due interventi: gli handicappati o le ragazze a rischio; è amarli per quello che sono, vivere la solidarietà con il loro bisogno di felicità, aiutarli a trovare il senso della loro vita fiduciosi delle proprie risorse per rinascere e farsi umani, in una parola, è *educare alla responsabilità* nel senso di dare ai problemi della vita risposte umanamente qualificate.

2.3. L'esercizio della responsabilità – che deve essere graduale fin dalla tenera età – va vissuto come opzione della vera *felicità*, come manifestazione della *bellezza* di vivere la nostra relazionalità in profondità e in prospettiva universale, ovvero vivere la responsabilità in relazione con la verità e il bene. Come ha ricordato ancora M.A. Vázquez Medel, a sua volta citando E. Romero: «È buono, è vero ed è bello tutto quanto ci umanizza, tutto quello che ci rende più "persone", che ci rende più coscienti dei nostri limiti, e allo stesso tempo, più aperti a ciò che è trascendente».

L'educazione alla bellezza consiste nel coltivare non solo la capacità di meraviglia di fronte alla *bellezza fisica*, ma anche la *bellezza morale, interiore e spirituale*, che è la coerenza tra la condotta umana e la mèta, o ideale, che persegue, che quindi può superare abbondantemente l'incanto della bellezza fisica.

In questo senso, come hanno mirabilmente testimoniato Liliana Cosi e Gianfranco Leone, con la loro esperienza artistica in chiave educativa, la bellezza, come la relazionalità, è sempre il risultato di una grande e continua disciplina, ma che merita la fatica richiesta per crescere in umanità e far felici gli altri. Così facendo si realizza anche la propria felicità.

L'educazione artistica, l'educazione alla bellezza nella sua globalità, è *una continua ricerca* ed è esercizio costante di una sempre migliore *intonazione* (di suoni, colori, espressioni corporali, ecc.); richiede la capacità di attenzione, di riflessione, di affinamento percettivo, non soltanto nei confronti del suono, ma anche delle vibrazioni interiori, emotive e spirituali di chi suona. Suonare uno strumento, soprattutto quello ad arco, dice G. Leone, «è come suonare se stessi, trarre dalle proprie corde armonie di vita e di sentimenti [...]; gratuitamente comunicarle ad altri [...]. *Suonare insieme* [o anche *danzare insieme*, pertanto,] significa potenziare tutto questo, significa anche rispettare delle regole, superare la volontà o

l'istinto di prevalere sull'altro; pensare e sentire in modo partecipativo e comunicativo, all'unisono, ricercare [...], trovare insieme l'espressività più adatta per raggiungere un obiettivo comune [...]».

L'esperienza artistica, se ben si coltiva, è una via educativa altamente indovinata per lo sviluppo umano e culturale all'insegna della partecipazione (continuo lavorare insieme) e della gratuità (fare, esprimere, ricercare e vivere la bellezza in quanto valore in sé e *per gli altri, per il pubblico*). Infatti, nella nostra epoca caratterizzata dalla rivoluzione tecnologica, dalla spettacolarità e dalla ricerca delle apparenze, dall'individualismo e dal materialismo, dall'apatia verso i valori spirituali, urge la riscoperta della *Bellezza dell'Essere e della Bellezza di essere*. L'arte può essere di grande aiuto per coltivare l'interiorità, senza temere difficoltà, disciplina e costanza; può essere una via eloquente che ci svela la Bellezza di Dio e Dio Bellezza.

Gesù è il nostro paradigma per la realizzazione della nuova umanità: Egli è la relazionalità più assoluta, in quanto riassume l'universo e la totalità di ciò che esiste; è la responsabilità suprema incarnata, *oboediens usque ad mortem*; è Bellezza assoluta che nasce dall'amore e dal servizio concreto ai più poveri.

Maria di Nazaret, corresponsabile della Redenzione umana, relazione e vincolo tra l'umano e il divino, è modello splendente non solo di relazionalità e di bellezza, ma anche di responsabilità solidale per l'umanizzazione della persona, quindi della cultura e dell'umanità intera, di generazione in generazione.

Concludendo, possiamo dire che c'è uno stretto rapporto tra relazionalità, responsabilità e bellezza, per cui educare alla relazionalità è anche educare alla responsabilità, alla bellezza, e viceversa. Pertanto, educare in questo orizzonte significa guidare all'apertura, alla donazione e alla gratuità, che sono dimensioni essenziali della civiltà dell'amore e quindi della cultura *umanizzata*.

Come richiamato nella mia relazione, urge *riscrivere*, al fine di *attuare*/*vivere*, un nuovo progetto educativo e culturale per una nuova società, un progetto basato su una visione della persona, della società e della storia ispirata alla *carità*, quindi al riconoscimento della dignità di ogni persona umana (del primato di essa sulle cose e dell'essere sull'avere), alla solidarietà, alla coscienza della complessità, dell'interdipendenza e del pluralismo.

Urge, in questa linea, rendere effettivo l'*accesso di tutti all'educazione*; *educare alla convivenza democratica* (nel senso di educare all'altro,

alla convivialità delle differenze); *formare la coscienza*. Si esige cioè, da parte di ogni essere umano e istituzione, un impegno fattivo per un'*educazione di tutti e di ciascuno*, che renda capaci di fronteggiare le sfide socioculturali imprevedibili del nostro tempo e del futuro. Perciò, come viene sottolineato dal recente rapporto UNESCO sull'educazione per il XXI secolo, occorre insegnare facendo leva sul *learning*: a) *to know;* b) *to do*; c) *to live together*; d) *to be*.

Si rende necessario altresì promuovere sempre meglio un'*autentica coeducazione*, affinché ragazzi e ragazze vengano educati alla reciprocità, ad essere cioè rispettosi, capaci di collaborazione vicendevole e responsabili degli uni e delle altre, sul piano tanto personale quanto culturale, creatori di una *civiltà dell'amore*. In fondo, l'*educazione interculturale*, ritenuta oggi una necessità per tutti, ha un significato analogo alla *coeducazione* autentica e ambedue rispondono al grande interrogativo "*How to live together*". La reciprocità tra le persone e il dialogo interculturale esigono un atteggiamento fondamentale di apertura e di rispetto vicendevole.

Come ci ricorda Giovanni Paolo II, è necessario che la donna «*sappia riconoscere ed esprimere il vero genio femminile in tutte le manifestazioni della convivenza civile*» e per tale realizzazione occorre non solo un *empowerment* solidale della donna, ma anche che ella stessa operi «per il superamento di ogni forma di discriminazione, di violenza e di sfruttamento» (*EV*, n. 99), quindi per il passaggio dalla cultura della morte alla *cultura della vita*.

A noi educatori ed educatrici, alle soglie del terzo millennio e nel 50° anniversario della *Dichiarazione universale dei diritti dell'uomo*, resta un grande e irrinunciabile impegno: percorrere insieme ai nostri destinatari dell'educazione il cammino di riflessione e di crescita in umanità, vissuto ogni giorno con speranza e gaudio interiore, consapevoli che umanizzare la cultura è educare bene ed educare tutti senza discriminazione di sesso, di razza, di religione, nel rispetto di tutti i diritti fondamentali dell'essere umano.

Indiscutibile emerge, dunque, l'importanza della *scuola*, scuola che sia ognor più consapevole della sua funzione *educativa*: *luogo di umanizzazione* perché è luogo dell'*incontro umanizzante* (tra insegnanti e allievi, tra coetanei, tra "ricchi" e "poveri", tra culture diverse), sia attraverso la promozione sistematica di una *giusta visione dell'uomo, della sua storia e del mondo* (laboratorio di sintesi tra fede e cultura), sia attraverso una effettiva *esperienza democratica* (comunità di rispetto, di apertura, di col-

laborazione, di progettualità e corresponsabilità) formatrice del cittadino all'altezza dei tempi. Una vera scuola di *qualità* non può essere che questa, capace cioè di offrire un'esperienza ricca di *solidarietà* umana, culturale, intergenerazionale, una scuola di un *autentico umanesimo*, perché coltiva valori degni dell'uomo, sprona all'impegno morale e alla comunione, infonde speranza e gioia, è aperta al territorio e al mondo intero, ai più emarginati vicini e lontani. Altrimenti la scuola rischia di "sfornare" degli individui che non sanno dare senso alla vita, nonostante siano "imbottiti" di tante informazioni. In fondo, il futuro della *famiglia* non dipende dalla formazione della nuova generazione, quindi soprattutto dalla scuola e dalla sua capacità di educare ai valori?

Spetta ora alle nostre comunità educanti tradurre queste convinzioni, condivise secondo le esigenze formative dei nostri destinatari.

Parte Quarta

CONCLUSIONE E MESSAGGI

DOCUMENTO FINALE DEL CONVEGNO*

Noi, religiose, laiche, laici e sacerdoti impegnati nell'educazione, provenienti dai cinque continenti e da 38 Paesi, partecipanti al Convegno di studio sul tema *Donna e umanizzazione della cultura alle soglie del terzo millennio. La via dell'educazione*, organizzato dalla Pontificia Facoltà di Scienze dell'Educazione «Auxilium» di Roma, svoltosi a Collevalenza (Perugia) dal 1° al 10 ottobre 1997, solidali con la gente di questa terra umbra colpita dal terremoto e con tutta l'umanità, vogliamo condividere la ricca esperienza di questo incontro di studio con tutti coloro che sono coinvolti nell'appassionante e non facile compito educativo (persone, famiglie, istituzioni, associazioni).

L'approccio interdisciplinare e interculturale del Convegno ha confermato la ricchezza del "ricercare insieme" e del condividere le esperienze e le risorse peculiari del nostro essere donne e uomini coinvolti nel promuovere la cultura della vita.

Consapevoli che l'educazione è via privilegiata nel processo di umanizzazione della cultura, riconosciamo gli sforzi compiuti per l'affermazione della dignità e dei diritti dei singoli e dei popoli da organismi e istituzioni internazionali e regionali e dalla Chiesa, sempre più interpellata ad essere "sacramento della nuova umanità".

Ci sentiamo in comunione con tutti coloro che scommettono sull'educazione e sulla preventività e, come credenti, siamo consapevoli che il futuro non è una minaccia, ma il luogo in cui Dio ci chiama ad accogliere la novità perenne del suo piano di salvezza: «Ho ancora tante cose da dirvi - afferma Gesù - lo Spirito di verità vi introdurrà a tutta intera la verità e vi annunzierà le cose future» (*Gv* 16,12s).

* Il *Documento* è stato elaborato con la collaborazione di tutti i partecipanti e votato in Assemblea.

DALLA CONDIVISIONE DI ESPERIENZE E RIFLESSIONI SUI DIVERSI CONTESTI SOCIO-CULTURALI SONO EMERSE DELLE COSTANTI

Permangono disuguaglianze e disagi a tutti i livelli e in relazione alle varie età della vita:

• la povertà, nelle sue molteplici forme antiche e nuove, aggravata oggi da taluni processi di globalizzazione e da alcuni sistemi di economia di mercato, dal perpetuarsi di governi dittatoriali e dalle guerre, da fondamentalismi religiosi e culturali;

• la discriminazione tra uomo e donna, le varie forme di violenza e sfruttamento che colpiscono in particolare bambini e bambine, giovani e donne, la sfrenata competitività e la mancanza di solidarietà tra esse;

• la scarsa autocoscienza femminile, diversificata secondo i contesti, il persistere di varie forme stereotipe di rappresentazione simbolica dell'essere donna e dell'essere uomo, veicolate soprattutto dai mass media;

• la crisi dei tradizionali modelli maschili, che rischia di generare una regressione negli stereotipi e di disorientare nel cammino verso l'acquisizione più matura della propria identità.

Emergono segni di speranza:

• la riscoperta e la valorizzazione della preziosa e insostituibile risorsa che è la persona, donna e uomo, mette in crisi e spinge a ristrutturare le istituzioni, il sistema economico, l'organizzazione del lavoro, l'assetto politico, le regole della convivenza sociale, le strutture sociali;

• la constatazione che tante donne di vari contesti stanno prendendo coscienza di sé e lavorano perché altre maturino nella consapevolezza della loro dignità, operando così per una svolta culturale orientata a valorizzare e a raccordare le varie sfere dell'esistenza umana;

• la consapevolezza che l'identità maschile e femminile non si costruisce separatamente, ma nella relazione tra uomo e don-

na, dentro un'ampia rete di rapporti, in un continuo dinamismo di maturazione;

• una crescente attenzione per la preventività raggiunge molteplici settori della marginalità (economica, sociale, culturale, morale...) e favorisce promettenti mutamenti sociali e culturali a diversi livelli;

• la relazione interpersonale riscoperta come l'irrinunciabile risorsa educativa, che nessuna tecnologia può sostituire nel processo di maturazione umana;

• il contributo peculiare di alcune donne nel trovare soluzioni non violente ai conflitti e il convergere in iniziative a difesa della vita umana;

• l'assunzione del *potere* come servizio da mettere in atto soprattutto nei confronti di coloro che non hanno voce;

• il dialogo interreligioso che, mentre evidenzia la forza umanizzante dei valori religiosi, svela progressivamente come ogni forma di discriminazione è incompatibile con la fede in Dio.

Si impone l'esigenza di un'autentica cultura della vita da realizzarsi attraverso alcune condizioni prioritarie, quali:

• il contributo peculiare delle donne per una convivenza umana più responsabile e solidale, privilegiando la via dell'educazione alla relazionalità, alla responsabilità, alla bellezza;

• la scelta dell'educazione in chiave preventiva estesa anche agli ambiti della marginalità;

• la rivalutazione dell'umanesimo pedagogico cristiano e la valorizzazione della ricca esperienza di grandi educatori ed educatrici – in particolare di don Bosco e madre Mazzarello – anche in contesti non cristiani;

• l'elaborazione di un'antropologia che tematizzi la diversificata ricchezza dell'essere uomo e dell'essere donna e la relazionalità come tratto essenziale della loro identità personale;

• la riscoperta della dimensione trascendente della persona come presupposto fondamentale per l'umanizzazione della cultura;

• il riconoscimento del messaggio cristiano che, svelandoci la centralità feconda del Mistero Trinitario, illumina il mistero della persona umana, chiamata a vivere nella comunione con Dio e a costruire l'unica famiglia umana in armonia con tutto il creato;

• l'accoglienza di Gesù, nuovo Adamo, e di Maria, nuova Eva, come paradigmi dell'umano secondo il progetto di Dio.

In questa prospettiva siamo sollecitati a:

• potenziare il processo di autoformazione nonché la formazione continua, convinti che la nostra e altrui crescita in umanità è già umanizzazione della cultura;

• approfondire la consapevolezza che l'educazione implica una comunità educativa in interazione con le varie istituzioni e in dialogo con il territorio e la Chiesa;

• abilitarci e abilitare a "pensare", attivando un processo di riflessione critica che renda possibile pensare evangelicamente;

• coltivare il discernimento come atteggiamento abituale del vivere e come criterio dell'operare;

• promuovere un pensare a partire dalla vita, che generi vita, nella circolarità teoria-prassi-teoria;

• riscrivere il Sistema Preventivo alla luce di esperienze molteplici, multiculturali e multireligiose, con particolare attenzione ai luoghi dell'emarginazione e in ascolto delle "subculture" giovanili;

• valorizzare il lavoro "in rete", mettendo in circolazione risorse personali, ricchezze culturali, peculiarità dei diversi saperi, competenze professionali, esperienze educative, in un movimento continuo di azione e riflessione.

Sentiamo l'urgenza di:

• approfondire ulteriormente lo studio sull'antropologia uniduale dal punto di vista interdisciplinare;

• promuovere la coeducazione come luogo di crescita della propria identità e di integrazione armonica con l'altra/o;

• coltivare l'educazione socio-politica come condizione per essere nella storia soggetti propositivi che operano per il bene comune;
• rafforzare la solidarietà tra le donne, anche per evitare il paradosso di donne che ne opprimono altre;
• abilitarci a valorizzare molteplici linguaggi ai fini di una valida ed efficace comunicazione educativa.

Alcune proposte operative:

• mettere in atto iniziative analoghe al presente Convegno, secondo le esigenze e le caratteristiche dei diversi contesti socio-culturali;
• intessere rapporti di reciproca collaborazione tra l'Auxilium, i partecipanti al Convegno con i loro centri di provenienza, altre istituzioni educative locali, nazionali e internazionali, per promuovere un sapere pedagogico più ricco e condiviso e per favorire esperienze educative più mature ed incisive.

Spinti dall'amore per i giovani e arricchiti dal dono della comunione di questi giorni di riflessione e di condivisione, proseguiamo con più profonda consapevolezza sulla via dell'educazione per contribuire alla costruzione di una umanità più solidale, perché più consapevole dell'appartenenza all'unica famiglia umana salvata da Gesù Cristo.

CONCLUSIONE DEI LAVORI

Enrica ROSANNA

È per me una gioia concludere questo incontro, questa lunga conversazione tra noi, con una sola parola: grazie!

Grazie alle docenti e alle sorelle tutte dell'"Auxilium", che hanno avuto grande parte nella preparazione e realizzazione di questo Convegno; grazie ai relatori e alle relatrici che ci hanno offerto, con competenza e chiarezza, il frutto delle loro ricerche e dei loro studi; grazie alla Madre Generale, Sr. Antonia Colombo, a Sr. Rosalba Perotti e ai membri del Consiglio Generale dell'Istituto delle Figlie di Maria Ausiliatrice che hanno partecipato ai nostri lavori e ci hanno sostenuto con il loro incoraggiamento; grazie a ciascuna/o di noi per la condivisione, l'interscambio delle competenze e delle esperienze, i consigli; grazie per la semplicità, fraternità e "sororità" dei nostri rapporti quotidiani.

Grazie a tutti coloro che si sono fatti presenti con i loro messaggi d'augurio e di partecipazione; grazie agli *sponsors* che ci hanno aiutato per rendere "meno pesante" l'onere economico di questi giorni; grazie alla comunità religiosa delle Figlie dell'Amore Misericordioso e a tutto il personale di questa casa che ci ha accolto con quella finezza d'ospitalità e di attenzione, che caratterizza chi ha scelto di servire il Signore nei fratelli e nelle sorelle.

Grazie a chi si è incaricato di preparare e animare la liturgia e le feste, a chi ha coordinato i lavori di gruppo e le assemblee o si è fatto carico della stesura del *Documento finale*.

Un grazie caloroso e sincero alle sorelle della segreteria e alle autiste che hanno portato il "peso" quotidiano della gestione spicciola del Convegno e dell'accoglienza, con responsabilità, sacrificio, pazienza, serenità. Esse hanno cominciato il loro lavoro prima dell'inizio del Convegno e lo continueranno per sistemare tutto, perché ciascuna possa tornare a casa

senza problemi... e sana e salva, nonostante il terremoto. Grazie a tutte e a tutti.

E infine, ma non per ultimo, grazie al Signore perché ci ha fatto incontrare e ci ha donato tempo e desiderio per cimentarci su un tema tanto importante per il futuro dell'umanità, quello del contributo della donna all'umanizzazione della cultura, attraverso la via privilegiata dell'educazione.

Il nostro Convegno si è concluso.

Abbiamo messo in comune le convinzioni acquisite, i problemi, le proposte, i sogni, per continuare quanto è iniziato nel nostro campo di lavoro. "Chi ben incomincia è a metà dell'opera", dice un proverbio italiano. E noi abbiamo cominciato bene. Abbiamo stilato un documento. Partiamo da qui più ricchi. Ne sono profondamente convinta.

Una domanda ha attraversato tutto l'*iter* del Convegno: *come educare la donna perché essa umanizzi la cultura*, una cultura intesa "come il bene comune di ciascun popolo, l'espressione della sua dignità, libertà e creatività; la testimonianza del suo cammino storico" (*ChL* 44)?

Per rispondere a questa domanda abbiamo compiuto passi progressivi, che corrispondono ai tre nuclei del Convegno. Non mi fermo ad illustrarli perché ormai li conosciamo: la diagnosi della sociocultura contemporanea; la risposta della preventività educativa; la scelta dell'educazione della donna.

A questa domanda hanno risposto sia il *Documento finale*, sia le relazioni dei gruppi. La risposta avrebbe potuto essere migliore. Non ne dubito. Sono però certa che tutti ci siamo impegnati a fondo, e questo basta. La provvisorietà e il limite connotano tutte le esperienze umane. Tenendo conto di tutto questo vorrei offrire alcuni stimoli conclusivi.

1. Credo innanzitutto che usciamo da questo Convegno con una consapevolezza nuova: è possibile affrontare lo studio e l'approfondimento dei fondamenti antropologici della condizione maschile e femminile solo mettendo in comune, e confrontando tra loro, le diverse discipline, potenziando il dialogo interculturale, coniugando teoria e prassi. Le differenze culturali, l'esperienza, le prospettive, gli interessi, l'impegno di pensare "in reciprocità", che hanno caratterizzato ed arricchito il nostro convenire, sono una premessa importante e necessaria per affrontare questo studio e questo approfondimento, sono una ricchezza da mettere a disposizione, perché nei nostri contesti di provenienza, possa realizzarsi, anche con il nostro piccolo apporto, l'umanizzazione della cultura. "Hai trovato

un uomo saggio? Fa' che il tuo piede logori la sua soglia", recita il libro dell'*Ecclesiastico*.

2. La povertà che percuote i diversi contesti socioculturali (materiale, morale, culturale), soprattutto quella che tocca tante donne sfruttate, emarginate, calpestate nella propria dignità – come è emerso più volte nei vari interventi – ci ha rinnovato nella consapevolezza che la via della preventività educativa è un percorso imprenscindibile per l'umanizzazione della cultura.

Più volte nel Convegno è emersa l'esigenza di *educarci* e di *educare* le giovani generazioni di donne ad acquisire e a potenziare una coscienza critica e riflessa della nostra identità e missione "dentro" la storia.

Educarci, innanzitutto, attraverso la valorizzazione del ricco patrimonio dei saperi femminili presenti nelle diverse socio-culture e delle molteplici competenze ed abilità che costituiscono il patrimonio delle donne; rinnovarci nel coraggio di credere che è urgente e necessario elaborare una nuova antropologia uni-duale, un'elaborazione fatta in collaborazione con gli uomini e con umiltà, consapevoli che il limite e la parzialità – come ho già sottolineato –caratterizzano ogni ricerca e sono le condizioni perché essa possa proseguire con frutto.

La situazione del mondo giovanile, in un contesto che muta radicalmente e con rapidità, ci chiede un *cambio di mentalità* per liberarci da schemi prefabbricati e metterci in ascolto delle domande di vita dei giovani; esige da noi tutti un continuo lavorare su noi stessi per essere professionalmente competenti e al tempo stesso modelli alternativi a quelli della cultura imperante. "Spendete molto denaro nell'imparare e avrete oro in compenso", recita ancora l'*Ecclesiastico*.

È importante educarci come donne per educare le giovani generazioni di donne a non subire le provocazioni del contesto, ma ad umanizzare, o personalizzare, il contesto in cui sono inserite, riconoscendo e valorizzando innanzitutto quel grande dono che è la propria dignità personale.

Urge perciò migliorare *la qualità dell'educazione*, trovando strategie, luoghi, mezzi adatti, perché i giovani arrivino ad interrogarsi sull'identità maschile e femminile e a viverla in modo solidale in un arricchimento reciproco e umanizzante.

Urge credere in quel "prevenire totale" che non trascura nulla di ciò che è umano, finalizzato ad educare alla vita, a migliorare la qualità e la cultura della vita, reinterpretando e attualizzando la classica formula donboschiana "buoni cristiani e onesti cittadini".

Prevenire educando "oggi", come si è più volte sottolineato, esige inoltre l'attenzione alle differenze negli obiettivi, nei processi, negli interventi; richiede reciprocità tra chi accompagna e chi è accompagnato, vale a dire un apprendere vicendevole nel dinamico intreccio di ragione, religione, amorevolezza.

Da qui allora l'imperativo di riscrivere nel quotidiano e in modo nuovo l'amorevolezza, non quella che suscita emozioni, ma che scaturisce dall'amore ed educa all'amore, in quanto è cura della vita, tutela dei diritti di ciascuno, tolleranza, dialogo, coeducazione, solidarietà con le varie forme di emarginazione, perché ogni persona ritrovi la sua identità e si riconcili con la storia.

A questo riguardo il Capitolo Generale XX dell'Istituto delle Figlie di Maria Ausiliatrice dà delle indicazioni preziose, che possono essere partecipate anche ad altri educatori ed educatrici.

3. Il Convegno ci ha mostrato che nelle diverse culture, nella chiesa, negli istituti religiosi ci sono tante risorse, talenti da trafficare, da mettere a disposizione, da ricevere e da scambiare. Questa constatazione è per noi un invito: metterci in rete, stabilire rapporti di solidarietà con organismi, istituzioni, persone (anche di altre culture e confessioni religiose) per una più efficace e incisiva presenza e azione educativa a favore delle donne, per realizzare quella solidarietà al femminile che è importante per promuovere una convivenza più umana.

Respirare a più polmoni, metterci in rete con tutti, con coloro che sono differenti senza considerarli inferiori; confrontarci, dialogare, entrare in conflitto – se occorre – senza terminarlo con vincitori e vinti, mettere in atto innovazioni e progetti in vista della realizzazione di un sogno: una cultura della vita diversa, più a misura di persona, meglio rispondente alle nostre aspirazioni di donne e uomini che vivono, soffrono, lavorano, amano sopra lo stesso suolo, sotto lo stesso cielo.

Concludo.

Nel primo giorno di questo Convegno ho letto una poesia di Gioconda Belli, una poetessa nicaraguense. Ve la ripropongo modificata, dopo l'esperienza che abbiamo vissuto insieme. È l'augurio che faccio a ciascuno di noi perché, grazie anche all'esperienza di questo con-venire, si aprano orizzonti nuovi di umanizzazione della cultura attraverso la via dell'educazione della donna.

«*E nel mondo si è scatenato un terremoto di sogni*
che scuotono inerzie, immobilità, paure,
e dovunque vi sono pacchi con lunghi nastri
pieni di progetti, speranze, desideri.
Li consegniamo ai bimbi del 2000
chiusi oggi nel grembo di tante madri.
Palpitano di gioia i rossi cuori
e sotto ampie vesti di maternità
i piedini sognatori fanno sussultare di gioia
i ventri che li portano».

SALUTO AI CONVEGNISTI

Rosalba PEROTTI

Intendo rappresentare, come all'inizio del Convegno, la Madre Generale, Sr. Antonia Colombo, che ci ha onorato per alcuni giorni con la sua presenza e la sua parola e i membri del Consiglio generale dell'Istituto delle Figlie di Maria Ausiliatrice che, presenti secondo le possibilità compatibili con i loro impegni, hanno seguito questo Convegno con interesse e speranza.

All'inizio di esso, nelle parole di apertura, ho auspicato che lo scambio tra l'"Auxilium" e il Consiglio Generale continui ad essere una modalità di arricchimento reciproco e di rafforzamento della circolarità dei doni presenti nell'Istituto delle Figlie di Maria Ausiliatrice.

Debbo dire che l'"Auxilium", attraverso questa esperienza ha confermato pienamente il forte impegno di dare il meglio di sé per rispondere alle attese che non solo l'Istituto, ma anche la Chiesa, si aspettano da questa Istituzione. E se all'inizio ringraziavo per lo sforzo finalizzato e coordinato con cui l'evento è stato preparato, a maggior ragione ringrazio ora, a conclusione del Convegno.

Ci siamo radunati da diverse parti del mondo, religiose e laici, desiderosi di trovare una risposta all'anelito che ciascuno di noi conserva nel più profondo del suo essere: realizzare il sogno che Dio ha su ognuno di noi. E penso che abbiamo capito che il percorso tra Dio e noi passa attraverso gli altri.

Una volta ancora abbiamo dovuto cedere davanti all'evidenza che pensare insieme, ricercare insieme, soffrire e, perché no?, gioire insieme è sentire che l'energia che viene dal Signore diventa forza capace di cambiare, arricchire, rinnovare la terra.

Tutti siamo venuti a Collevalenza mossi dalla preoccupazione educativa e ci siamo ritrovati in tanti ad avere la stessa passione. Dagli apporti

della verifica di ieri, sappiamo che c'è ancora molto da scavare e dissodare, ma indubbiamente molto cammino si è fatto e non possiamo non rilevare che l'azione coordinata delle organizzatrici ha favorito e reso possibile il raggiungimento degli obiettivi del Convegno.

L'ambiente adatto, aperto, accogliente, l'attenzione preveniente del personale della casa, gli scambi fraterni, la cordialità espressa in tanti modi, la sintonia con tanti volti prima sconosciuti ci hanno fatto sentire in famiglia.

Per tutto questo ci ringraziamo reciprocamente.

Raccogliere le fila per arrivare ad alcune conclusioni è stato il compito affrontato ieri e oggi. Oltre alle conclusioni del Convegno ognuno di noi porterà la propria esperienza personale, che, essendo intima, sarà difficile da tradurre, ma è già dentro di noi come patrimonio che ci accompagnerà per la vita.

Molti sono stati i suggerimenti e le proposte che sono emersi per dare continuità al discorso di questi giorni.

Ritrovo una grande sintonia tra le linee emerse dal Convegno e quelle del Capitolo Generale XX dell'Istituto delle Figlie di Maria Ausiliatrice. Ne riporto alcune sapendo di non essere esaustiva. Più che linee, sono atteggiamenti di fondo e più che nostre mi sembra che siano del Vangelo e perciò, in esse, possiamo ritrovarci tutti.

Il Capitolo ci ha proposto un continuo *cambio di mentalità* per poter uscire da noi stesse, per affrontare la diversità e pluralità di sfide che l'educazione, e particolarmente l'educazione della donna, esigono da noi, in modo da rispondere adeguatamente alle richieste di oggi.

Il cambio di mentalità è, in linguaggio evangelico, la "conversione", ossia il dinamismo costante per uscire da schemi fissi, da strutture rigide, da posizioni prese per acquisire un atteggiamento di umiltà, di ricerca, di confronto, di flessibilità, con mentalità interculturale ed ecumenica.

Il secondo atteggiamento: l'interazione o, come il Capitolo l'ha chiamata, la *circolarità*, ossia la capacità di pensare coordinatamente, di scambiarsi largamente, di integrare contenuti, di condividere esperienze, uscendo da un circolo stretto per aprirci alle ricche possibilità di confronto con tutti quelli che credono nell'educazione, nelle nostre comunità educative e nei vari campi in cui la Chiesa ci chiama tutti a lavorare.

All'"Auxilium" rinnoviamo la nostra fiducia e il desiderio che continui ad essere un punto di riferimento per questo scambio inter-culturale che è molto positivo per l'approfondimento teorico e pratico delle scienze dell'educazione.

Il terzo atteggiamento è quello di scegliere, tra le opzioni possibili, quelle che privilegiano l'ottica di Gesù povero. In Lui, che non ha esitato ad assumere la nostra natura umana e a farsi uno di noi, troviamo la motivazione per una condivisione solidale coi piccoli e con gli emarginati, coi meno favoriti, tra cui troviamo i giovani e le donne.

Riconduco questi tre atteggiamenti a Colei che esplicitamente e implicitamente ha ispirato fin dall'origine le iniziative dei nostri Fondatori, don Bosco e Maria Mazzarello, e che continua ad essere per ognuno di noi aiuto e Madre: Maria, *la donna della novità evangelica*.

Ella sostenga il nostro desiderio di apertura alla Parola di Dio e agli appelli della realtà a cui andremo incontro e ci aiuti a riprendere ogni giorno il cammino della conversione.

La *donna della comunione* ci insegni a vivere la circolarità trinitaria dove chi dà si arricchisce, chi condivide moltiplica; ci ispiri a cercare quelli che Gesù ha prediletto e ad avvicinarci a loro con il suo sguardo e il suo cuore.

Concludiamo il Convegno con un grande e profondo sentimento di riconoscenza. Sarà bello pensare che in tante parti del mondo, dove noi torneremo, ci troveremo in sintonia e continueremo il cammino intrapreso con coraggio e speranza.

MESSAGGI

MESSAGGIO DELL'ON. PROF. LUIGI BERLINGUER
Ministro della Pubblica Istruzione

Gentile Preside,

la ringrazio per l'invito a partecipare al Convegno che la sua Facoltà ha organizzato nei giorni 1-10 ottobre prossimo a Collevalenza.

Sono spiacente di comunicarle che, pur trovando estremamente interessante il tema del Convegno, per impegni già assunti, né a me né ai miei collaboratori sarà possibile intervenire.

La prego di gradire e di estendere ai partecipanti tutti il mio saluto cordiale e un augurio di buon lavoro.

Luigi BERLINGUER

MESSAGGIO DI SUA EMINENZA IL CARDINAL ANGELO SODANO
Segretario di Stato di Sua Santità Giovanni Paolo II

Occasione Convegno di studio *Donna e umanizzazione della cultura alle soglie del terzo millennio. La via dell'educazione,* Sommo Pontefice invia organizzatori et partecipanti suo cordiale saluto et mentre auspica che significativo evento contribuisca at approfondire costante impegno Istituzioni cattoliche at favore giovani generazioni per rinnovato impulso trasmissione valori cristiani nella cultura moderna, di cuore imparte autorità relatori et convenuti tutti propiziatrice benedizione apostolica.

Cardinale Angelo SODANO

MESSAGGIO DEL REV.DO DON JUAN EDMUNDO VECCHI
Rettor Maggiore della Società Salesiana di San Giovanni Bosco e Gran Cancelliere della Pontificia Facoltà di Scienze dell'Educazione "Auxilium"

Care sorelle

Don Luc Van Looy, Vicario del Rettor Maggiore, vi porta il mio saluto e il mio desiderio di partecipare di persona al vostro Convegno. Mi faccio comunque volentieri presente attraverso queste parole di congratulazione per l'iniziativa, augurandovi risultati oltre il desiderato.

Molte sono le attese che suscitano queste vostre giornate di studio in tutti coloro che si sentono legati al carisma salesiano. I temi che vengono messi a fuoco, gli obiettivi che vi siete prefissate, il momento che stiamo vivendo come Chiesa impegnata in una nuova evangelizzazione e come Famiglia salesiana attenta alle sfide dell'educazione dei giovani, rendono quanto mai valida questa vostra riflessione.

Persona, Vangelo, cultura, educazione, Sistema Preventivo sono riferimenti sostanziali da raccordare oggi in un approccio totale, per immaginare e tracciare nuove modalità e percorsi di crescita umana, in cui si realizzino, in forma ottimale, l'originalità, la complementarità e la reciprocità tra l'uomo e la donna.

La Pontificia Facoltà di Scienze dell'Educazione "Auxilium" ha portato avanti un lavoro di esplorazione e ricerca su queste realtà, ispirandosi all'esempio di Madre Mazzarello e incoraggiata dagli insegnamenti di Giovanni Paolo II. Oggi è in grado di orientarne l'approfondimento e di allargarne l'interesse.

Vi accompagno con la preghiera affinché queste giornate siano per ciascuna di voi un'opportunità di rinnovare la vostra vocazione di Figlie di Maria Ausiliatrice e segnino anche un camino per tutti coloro che condividono lo spirito di Don Bosco e Madre Mazzarello nella missione giovanile.

La Vergine Ausiliatrice vi assista e protegga.

Fraternamente
D. Juan E. VECCHI

MESSAGGIO DI SUA EMINENZA IL CARDINAL PIO LAGHI
Prefetto della Congregazione per l'Educazione Cattolica
E DI SUA ECCELLENZA MONS. JOSÉ SARAIVA MARTINS
Segretario della Congregazione per l'Educazione Cattolica

La Congregazione per l'Educazione Cattolica desidera esprimere il suo vivo apprezzamento alla Pontificia Facoltà di Scienze dell'Educazione "Auxilium", che ha voluto organizzare un Convegno di studio dedicato al tema *Donna e umanizzazione della cultura alle soglie del terzo millennio* nella prospettiva dell'educazione.

Si tratta certamente di un'iniziativa preziosa che, in maniera significativa, si radica in una problematica tradizionale e insieme caratteristica del nostro tempo. Infatti non è mai venuto meno presso i cristiani, lungo tutta la loro storia, l'assillo per una cultura umana veramente degna di questo nome.

Ben si esprime in proposito la *Gaudium et Spes:* «I cristiani, in cammino verso la città celeste, devono ricercare e gustare le cose di lassù; questo tuttavia non diminuisce, anzi aumenta l'importanza del loro dovere di collaborare con tutti gli uomini per la costruzione di un mondo più umano. E in verità il mistero della fede cristiana offre loro eccellenti stimoli e aiuti per assolvere con maggiore impegno questo compito e specialmente per scoprire il pieno significato di quest'attività, mediante la quale la cultura umana acquista un posto importante nella vocazione integrale dell'uomo» (*GS* 57).

Contemporaneamente è viva nella Chiesa, da diversi anni, grazie a vari interventi del Magistero, in particolare di Giovanni Paolo II, l'attenzione specifica alla realtà della donna e al suo peculiare apporto alla vita della comunità ecclesiale e della società.

Questi due grandi filoni di riflessione ecclesiale confluiscono nel tema scelto per l'odierno Simposio. Vengono così poste le basi per un approfondimento di ampio respiro per l'uno come per l'altro versante.

Per quello dell'umanizzazione della cultura, che viene a ricevere lo stimolo nuovo del ruolo che la donna può e deve assumere in tale processo; per quello della valorizzazione del pieno riconoscimento della dignità femminile, che si inserisce come proposta positiva in un orizzonte più vasto. A tutto ciò si aggiunge la preoccupazione educativa che contraddistingue la Facoltà promotrice dell'incontro. Si risponde così all'esigenza di dare una finalizzazione concreta all'insieme dei lavori congressuali.

È attraverso la via dell'educazione, infatti, che le convinzioni diventa-

no delle energie capaci di agire rispettivamente sul tessuto delle relazioni umane e di trasformarle.

Auspichiamo pertanto che i frutti del Convegno possano ricompensare largamente gli sforzi profusi dagli organizzatori e rispondere alle legittime attese suscitate da un argomento complesso, ma anche ricco di promettenti sviluppi.

Invocando su tutti i partecipanti la pienezza delle benedizioni celesti, affidiamo a Maria Vergine e Madre i diversi momenti che caratterizzeranno le prossime giornate di studio, perché esse contribuiscano ad illustrare in maniera sempre più nitida ed efficace la fecondità della presenza femminile nella Chiesa e nella società, fecondità riconosciuta ed espressa in maniera intensa dal Santo Padre nella sua Lettera Apostolica *Mulieris Dignitatem:*

«*La Chiesa [...] rende grazie per tutte le donne e per ciascuna:* per le madri, le sorelle, le spose; per le donne consacrate a Dio nella verginità; per le donne dedite ai tanti e tanti esseri umani che attendono l'amore gratuito di un'altra persona; per le donne che vegliano sull'essere umano nella famiglia, che è il fondamentale segno della comunità umana; per le donne che lavorano professionalmente, donne a volte gravate da una grande responsabilità sociale; per le donne "*perfette*" e per le donne "*deboli*", per tutte: così come sono uscite dal cuore di Dio in tutta la bellezza e ricchezza della loro femminilità; così come sono state abbracciate dal suo eterno amore; così come, insieme con l'uomo, sono pellegrine su questa terra, che è, nel tempo, la "patria" degli uomini e si trasforma talvolta in una "valle di pianto"; così come assumono, insieme con l'uomo, *una comune responsabilità per le sorti dell'umanità,* secondo le quotidiane necessità e secondo quei destini definitivi che l'umana famiglia ha in Dio stesso, nel seno dell'ineffabile Trinità» (*GS* 31).

Pio Cardinale LAGHI
Arcivescovo José SARAIVA MARTINS

MESSAGGIO DI SUA EMINENZA IL CARD. CAMILLO RUINI
Vicario di Sua Santità per la Diocesi di Roma
e Presidente della Conferenza Episcopale Italiana

Desidero esprimere a organizzatori e partecipanti tutti del Convegno *Donna e umanizzazione della cultura alle soglie del terzo millennio. La via dell'educazione* i migliori voti augurali rallegrandomi per questa iniziativa di respiro mondiale che contribuisce a promuovere la missione della donna a custodia dell'autentica umanità nella prospettiva del futuro che ci attende. Il Signore benedica il vostro convenire che accompagno con la preghiera.

Camillo Cardinale RUINI

SALUTO DELLA SIG.NA GABRIELLA ERAMO
Presidente delle Exallieve
dell'Istituto delle Figlie di Maria Ausiliatrice

Reverenda Sr. Enrica,

unita al Consiglio Confederale e a tutte le exallieve invio a lei e alle partecipanti al Convegno di studio sulla donna un cordiale saluto e l'augurio di un ricco e proficuo lavoro a favore del genio femminile. La finalità e l'obiettivo del loro Convegno sono in sintonia con ciò che è emerso dai lavori della nostra Assemblea Mondiale. L'Associazione, proiettata verso il futuro, ha la responsabilità di indicare nuove strade a favore della donna e dei giovani. Nell'approfondire e promuovere una maggior coscienza della dignità e responsabilità della donna, siamo più consapevoli della nostra forza di donne e, di conseguenza, del diritto-dovere di proporci al mondo come laiche impegnate e competenti nel dare un contributo tipico ed insostituibile. Sicura che i lavori di questi giorni offriranno spunti e riflessioni preziose anche per noi exallieve, sentiamoci salesianamente unite nel camminare insieme al femminile. Nel rinnovare l'augurio per il buon esito del Convegno, assicuro la presenza di tutte le exallieve del mondo. Un cordiale saluto

Gabriella Eramo

ELENCO DEI PARTECIPANTI PER PAESI DI PROVENIENZA

Paesi di provenienza

ARGENTINA
Fernandez Ana Maria°
Franco Lucia Maria
Misller Berta Ester
Ojeda de Gonzalez María Inés

AUSTRALIA
Bentley Margaret

AUSTRIA
Stickler Gertrud°

BELGIO
Angelet Thérèse
Craeynest Lutgardis
Deumer Anne-Marie
Schepens Jacques°*
Van Looy Luc

BOLIVIA
Morales Inés

BRASILE
Batista Luzia Maria
Brioschi Aurelia
Cavalcante Rangel Maria Nilda
Chaloub Benjamin Suraya
Coelho Oliveira Eddy
De Sa' Olga
Egevarth Irene
Goulart Lopes Ivone
Leite Cintra Maria do Rosario°*
Marun Marly
Perotti Rosalba
Pistori Ruth°*
Quintanilha María Aparecida
Simao da Conceição Bernadete
Simon Amado María del Carmen
Walchak Blondina
Zanato Giustina

CILE
Cifuentes María Soledad

COLOMBIA
Blanco María Elisa
Bravo María del Pilar
Camacho Cecilia
Gómez María Edelmira
González Lucía
Mora Velasco Ruth del Pilar
Vargas Irney

COREA
Chang Hiang-Chu Ausilia°°
Kim Young Ne Bonina°*

COSTA RICA
Fernandez Alfaro Marianela

EL SALVADOR
Palacios Ruperta Margarita

FILIPPINE
Arcenas Elvira°
Dimayuga Florita
Gregorio Milagros°
Mangosing Maria Teresa
Tacujan Celia

GERMANIA
Stinner Barbara

GIAPPONE
Furukawa Chieko Teresa

GIORDANIA
Kassis Ibtissam°*

GUINEA EQUATORIALE
Campanet Segorbe Loreto
Roka Botey Manuela

HAITI
André Jean-Donat
André Gertrude
Joseph Marie-Lucia

INDIA
D'Cunha Celine
Ekka Francesca
Irudayasamy Jacintha
Joseph Teresa
Kalappurakkal Vandhana
Kappalumakkal Mathai Margrat
Libralesso Gemma
Miranda Anelfreda
Nicholas Susheela

ITALIA
Amatulli Annarosa
Balbo Anna°
Baldin Natalina
Barbieri Masini Eleonora°*
Basile Palma
Basso Ilda
Bazzoli Lorenzini Vittoria
Berto Silvia
Biglietti Silvia
Bradanini Delia
Braido Pietro°*
Buccafusca Angela
Buffa Giuseppina
Cacciato Cettina
Caiazza Stella
Canonico Maria Francesca°
Cappelli Antonietta
Caputo Maria Grazia
Castellazzo Marisa
Castellino Carla
Cavaglià Piera°°
Cavagna Silvia
Cavaliere Elena
Ceruti Giovanna
Chiellino Maria Ausilia
Ciampa Cuneo Teodora
Cirianni Mariarosa°
Colombo Antonia
Colombo Fausto°*
Colombo Gianni°°
Colombo Patrizia
Corbetta Marisa
Cosi Liliana°*
Costa Silvia°*
Costantini Rosanna°
Cuccioli Paola
Curti Graziella
D'Alò Simona°*
De Bortoli Caterina
Del Core Pina°
Deleidi Anita
Doni Teresa°
Dosio Maria°
Farina Marcella°°

Forcina Marisa°*
Franchini Antonella
Gallo Caterina
Gallucci Cristina
Giacometti Nella°*
Giglio Rosaria
Giorgi Rosangiola
Giudici Doriana°*
Goodwin Angela
Grigolon Gemma
Guerra Hirilene
Lanfranchi Rachele°
Lazzeri Valerio
Lecca Angela
Leone Gianfranco°*
Loparco Grazia°
Luciano Adriana°*
Macchietti Serenella Sira
Magnani Geltrude°*
Malosetti Maria Rosa
Manello Maria Piera°
Marchi Maria°
Marchisa Ernestina°
Mascheroni Deodata
Mazzarello Maria Luisa°
Melchiorre Virgilio°*
Meli Antonietta
Meneghetti Antonella°
Mensitieri Livia
Merli Rita
Merlo Daniela
Morgantini Luisa°*
Osio Teresita
Parenzan Favaretto Alessandra°*
Pelanda Giancarla
Pepe Cecilia
Perentaler Mariolina
Perra Ines
Piazzoni Marilena°*
Piva Maria Lucia
Poggio Maria Rosa
Quaglia Luisita
Raimo Aurelia
Rei Daniela
Repetto Annunziata
Romano Emanuela
Rosanna Enrica°°
Rosanna Teresina
Rossi Maria
Saletta Marina
Savagnone Giuseppe°*
Sgorlon Maria Giovanna
Spiga Maria Teresa°
Spreafico Mario°*
Teruggi Giuseppina
Torazza Bianca°
Tricarico Maria Franca°
Vinci Ida
Xodo Cegolon Carla°*
Zamagni Stefano°*
Zanara Maria Stella
Zanni Ornella
Zilli Rosella
Zorzo Jelda

KENIA
Gibson Eleanor

LITUANIA
Paleckyté Rasa

MESSICO
Ramirez María Lucila
Rodríguez Juana Patricia

MOZAMBICO
Carrilho Alvarinho G. Maria Ida
Pulido Rincon Elsa Amelia

PARAGUAY
Palacios Teresa de Jesús

PERÙ
Nevares Matilde

POLONIA
Chrzan Teresa
Rutka Danuta
Spolnik Maria°

PORTOGALLO
Castanheira Libânia

REPUBBLICA CECA
Gennertová Hana
Novosedlíková Kamila

REPUBBLICA DEMOCRATICA DEL CONGO (Zaire)
Fwamba Tshabu Alphonsine
Lungo Maria Josée

REPUBBLICA DOMINICANA
Rodríguez Castillo María Antonia

SCOZIA
McCusker Patricia

SLOVENIA-CROAZIA
Zelic Brigita

SPAGNA
Bellido Bautista Juan°*
Canales Calzadilla María del Carmen
García Ribas María del Rosario
Hernández Martinez Ciri
Llena Luis Maria
Martin Martin Gregoria
Millán Alba José Antonio°*
Pages María Pilar
Regordan Isabel
Santos Fragua María Concepción
Valiente Arcenegui Rosario°*
Vázquez Medel Manuel Angel°*

STATI UNITI
Cedrone Antonietta
Gannon Marie°
Mar Mary Gloria
Rigolio Teresa Maria
Sironi Teresa

SUD AFRICA
Finn Patricia

THAILANDIA
Grassi Anna

URUGUAY
Oholeguy María Inés°

VENEZUELA
Alexander Yeinni
Contreras Ocando María de los Angeles
García María Esperanza
Nesi Maria Irene

°° Relatore al Convegno e Docente presso la Pontificia Facoltà di Scienze dell'Educazione "Auxilium".
°* Relatore al Convegno.
° Docente presso la Pontificia Facoltà di Scienze dell'Educazione "Auxilium".

SPONSORS

Si ringraziano vivamente gli SPONSORS che, con il loro contributo, hanno permesso la progettazione e la realizzazione del Convegno:

ISTITUTO BANCARIO SAN PAOLO DI TORINO - Torino

MONTE DEI PASCHI DI SIENA - Siena

ISTITUTO PER LE OPERE DI RELIGIONE - Città del Vaticano

FONDAZIONE DIOCESANA DI RELIGIONE "ISTITUTO MARIA REGINA" - Teramo

EDITRICE LAS - Roma

CENTRO ITALIANO FORNITURE ALIMENTARI CONVIVENZE - Roma

CREDITO ARTIGIANO - Roma

COMUNE DI ASSISI

Si ringraziano pure tutti gli altri "*sponsors*", persone singole o istituzioni, che ci hanno aiutato in molti modi nell'ideazione e realizzazione del Convegno.

INDICE

ROSANNA Enrica, *Prefazione* 5

Sommario..... 9

PEROTTI Rosalba, *Saluto ai convegnisti*..... 13

ROSANNA Enrica, *Introduzione ai lavori del Convegno*..... 17

Parte Prima

NODI, PROBLEMI, PROSPETTIVE
DEL CONTESTO SOCIO-CULTURALE CONTEMPORANEO

FARINA Marcella, *Introduzione al primo nucleo* 29

Motivi ispiratori del femminismo..... 33
Fasi e tipologie del femminismo 34
Saperi ed esperienze a confronto per un progetto 36

TAVOLA ROTONDA:

LA SITUAZIONE DELLA DONNA
NEI DIVERSI CONTESTI SOCIO-CULTURALI

COSTA Silvia, **Introduzione alla Tavola rotonda** 39

BARBIERI MASINI Eleonora, **Il contributo della donna alla umanizzazione della cultura: analisi del presente e prospettive future** 47

1. *Quadro storico* 47
2. *Quanto della componente umana si è perduto in questa dicotomia*..... 49
3. *Perché e come può la donna contribuire alla umanizzazione della cultura che appare essere un bisogno del presente e per il futuro?* 50
4. *Ricerca empirica* 54

5. *Possibili alternative sociali* 55
GIUDICI Doriana, **La valorizzazione del lavoro femminile** 57

MORGANTINI Luisa, **Nei luoghi del conflitto: donne costruttrici di pace. Una politica internazionale delle donne** 65
Rivisitare la parola pace 66
A Pechino, differenze e somiglianze 67
Relazione, scambio e solidarietà 68
Incontrarsi nelle disparità 69
Donne in Nero contro la Guerra 71
Per una politica internazionale delle donne 72
Ne vale la pena 74

RELAZIONI

ZAMAGNI Stefano, **Organizzazione del lavoro, uso del tempo libero e prospettive di civiltà** 77

LE ANTROPOLOGIE CONTEMPORANEE. PUNTO DI VISTA FILOSOFICO

MELCHIORRE Virgilio, **Volto di donna. Il femminile fra differenza e reciprocità** 91
1. *I contesti storici* 92
2. *Nella cultura cristiana* 94
3. *L'uomo come prospettiva* 99
4. *"Intrusivo" e "recettivo"* 100
5. *Castellane e cavalieri* 107

FORCINA Marisa, **Oltre le antropologie. Per una cultura della soggettività femminile** 113

LE ANTROPOLOGIE CONTEMPORANEE. PUNTO DI VISTA TEOLOGICO

FARINA Marcella, **Le antropologie di genere. Verso una prospettiva di reciprocità** 133
Introduzione: un percorso ecclesiale 134
1. *Teologie femministe. Un bilancio* 139
1.1. Origine 139
1.2. Un peculiare modo di far teologia 142

1.3. Il femminile nel sapere teologico: alcuni ambiti..... 146
1.3.1. Teologia fondamentale..... 147
1.3.2. Teologia positiva..... 150
1.3.3. Teologia sistematica..... 154
1.3.4. Teologie in contesto..... 156
2. *Alcune coordinate per l'antropologia teologica uniduale* 165
2.1. Verso il "non ancora" 165
2.2. Un pensare al femminile e non..... 167
2.3. Dai pensieri di e sul Vangelo al pensare evangelico..... 169
2.4. L'itinerario dell'immagine..... 173
2.5. Il percorso dal terroso all'angelico 177

COLOMBO Gianni, **Libertà e responsabilità. Per una pienezza di vita** 179
1. *Antropologia teologica: un cantiere aperto*..... 179
2. *Le coordinate dell'antropologia teologica*..... 185
2.1. Grandezza e precarietà..... 187
2.2. Alterità e reciprocità 192
2.3. Libertà e responsabilità..... 196
3. *La via del discernimento*..... 199

FARINA Marcella, *Conclusioni del primo nucleo* 205
Dai contesti alle consapevolezze e prospettive operative..... 205
Verso un umanesimo teologale e solidale 208
Altri elementi per la costruzione..... 209

Parte Seconda
LA PREVENTIVITÀ EDUCATIVA

CAVAGLIÀ Piera, *Introduzione al secondo nucleo* 219

RELAZIONI

XODO CEGOLON Carla, **Conoscere la vita, educare alla vita. "Minimalismo logico massimamente esistenziale"**..... 223
Il contributo delle donne alla qualificazione della vita..... 225
1. *Hannah Arendt e il concetto di agire responsabile* 225
1.1. Il concetto di natalità 229
2. *Karen Blixen ed il dono del racconto* 231
3. *Maria Zambrano e la cultura dell'anima*..... 238

Conclusione 241
SCHEPENS Jacques, **Cristiani impegnati nell'educazione in una società postcristiana** 243
Introduzione 243
1. *L'individualizzazione psicoemozionale dell'adolescente* 246
1.1. L'età adolescenziale 247
1.2. Il carattere ambivalente dell'individualizzazione 248
1.3. Compiti educativi 249
2. *L'individualizzazione razionale e morale dell'adolescente* 252
2.1. L'età adolescenziale 252
2.2. Il carattere ambivalente dell'individualizzazione 253
2.3. Compiti educativi 254
3. *L'individualizzazione e il senso ultimo della vita* 261
3.1. L'età adolescenziale 261
3.2. Il carattere ambivalente 262
3.3. Compiti educativi 264
Conclusione 271

BRAIDO Pietro, **"Prevenire" ieri e oggi con don Bosco. Il significato storico e le potenzialità permanenti del messaggio** 273
1. *Le radici storiche di un "nuovo sistema preventivo"* 274
2. *Immagini variegate della "condizione giovanile" ieri e oggi* 277
2.1. La situazione in negativo 279
2.2. Positività emergenti 280
3. *Il "prevenire" nei molteplici "interventi" per la "salvezza"* 282
3.1. Prevenzione pluridimensionale 282
3.2. Per una "salvezza" a più dimensioni 285
4. *Il "significato" della vita: la risposta a "due inganni"* 286
4.1. Valore dell'età giovane 286
4.2. "Programma" o "metodo di vita cristiana" 287
4.3. Uno stile di vita: camminare verso la felicità 290
4.4. La "realizzazione personale" al maschile e al femminile 290
5. *Dalla famiglia alla multiculturalità* 292
5.1. Vocazione coniugale e familiare 294
5.2. La "professionalità" come collocazione sociale 295
5.3. L'impegno nel "sociale" 296
5.4. L'impegno nel "politico" 298
5.5. L'apertura alla multietnicità e alla multiculturalità 300
6. *La transizionalità del "prevenire" giovane* 301
7. *I luoghi dell'incontro* 304
7.1. La famiglia 305
7.2. La "scuola" 307

7.3. Associazionismo ed esperienze comunitarie 308
7.4. La strada..... 310
7.5. Consultori e comunità terapeutiche 311
8. *Gli operatori-operatrici* 312
8.1. Corresponsabilità materna e paterna per il "nuovo sistema preventivo"..... 313
8.2. Educatori e educatrici "consacrati"..... 314
8.3. Cooperatori e cooperatrici..... 315
8.4. Ex-alunni ed ex-alunne 317
8.5. Formazione personale e "professionale" dell'operatore preventivo 318
9. *Il metodo* 321
10. *Orientamenti operativi*..... 323

CAVAGLIÀ Piera, **La proposta di educazione preventiva delle Figlie di Maria Ausiliatrice. Eredità e prospettive** 327

Introduzione 327
1. *La ricerca delle fonti e degli studi* 329
1.1. Una pedagogia preventiva narrata con la vita..... 330
1.2. La documentazione scritta..... 335
1.3. Un sorprendente ritardo 337
2. *Maria D. Mazzarello maestra di educazione preventiva*..... 339
3. *Un processo ininterrotto di reinterpretazione* 344
3.1. Fedeltà allo "spirito" di don Bosco..... 345
3.2. Vigilanza e norme disciplinari..... 346
3.3. Il ricupero dello "spirito educativo" 347
3.4. Un difficile passaggio 347
3.5. Una svolta nuova 351
3.6. Il tentativo di "riscrivere il Sistema preventivo" 354
4. *Prospettive educative emergenti*..... 356
4.1. La categoria dell'affidamento..... 357
4.2. L'esigenza profetica della comunità educante..... 359
4.3. Il paradigma della maternità e dell'amorevolezza 362
4.4. Il primato dell'evangelizzazione e della spiritualità 365
4.5. L'impronta mariana dello stile educativo..... 366
Conclusione..... 370

LE NUOVE FRONTIERE DELLA PREVENTIVITÀ EDUCATIVA: ESPERIENZE

Famiglia
SPREAFICO Mario e GIACOMETTI Nella, **Senza frontiere è l'amore di**

Dio 375

Chiesa

LEITE CINTRA Maria do Rosário, **L'educazione in un nuovo modo di essere Chiesa** 383

1. *Essere Chiesa, o meglio essere "Chiesa" secondo Gesù Cristo* . 383
   1.1. La piccola comunità (delle e dei discepoli) dentro la comunità più ampia 384
   1.2. La comunità modello: incarnazione dell'esperienza di Gesù presso il Padre con lo Spirito, nella comunità Trinitaria 384
   1.3. Il posto della donna nella comunità di Gesù. La resistenza all'esclusione, già presente in alcune figure di donne dell'Antico Testamento 384
   1.4. Il sistema educativo dell'Antico Testamento centrato nella preoccupazione di trasmettere l'esperienza di vita alle nuove generazioni. La posizione di Gesù su questo tema 385
   1.5. I primi cristiani e la risurrezione delle comunità cristiane secondo Cristo Gesù 385
2. *La Comunità Ecclesiale di Base (CEB) per imparare questo "modo di essere Chiesa"* 386
   2.1. La motivazione iniziale e lo svolgimento del processo 387
   2.2. I principi 387
   2.3. La presenza della donna 388
   2.4. La preoccupazione per i bambini. Il significato storico della pastorale dei minorenni 389
3. *L'educazione in chiave di preventività educativa in questo nuovo modo di essere Chiesa* 390
   3.1. Centri educativi comunitari 390
   3.2. Il progetto politico della pastorale dei minorenni oggi 392
   3.3. Una proposta: una rete a servizio della vita degli impoveriti .. 392

Volontariato

D'ALÒ Simona, **La preventività educativa attraverso il volontariato** 395

Tempo libero

PARENZAN FAVARETTO Alessandra, **Una comunità... un progetto** 399

Emarginazione

MAGNANI Geltrude, **Solitudine, smarrimento, fuga nel panorama "droga". Una sfida educativa per il nostro tempo** 405
Una memoria 405
Uno scenario 406

Un cammino insieme 409
Conclusioni..... 410

LE NUOVE FRONTIERE DELLA PREVENTIVITÀ EDUCATIVA: COMUNICAZIONI

COLOMBO Fausto, **Le forme della comunicazione nelle nuove e nelle vecchie tecnologie**..... 415

PIAZZONI Marilena, **La preventività come educazione alla tolleranza e al dialogo**..... 421

KIM Yong Ne Bonina, **Il Sistema Preventivo in contesti non cristiani**..... 427
1. *La necessità di andare "oltre don Bosco con don Bosco"*..... 428
2. *Il "sistema preventivo" come "sistema aperto"* 429
3. *Un paradigma d'inculturazione* 431
4. *Il "sistema preventivo" come progetto di educazione integrale*.. 433
5. *Alcune prospettive* 439

SAVAGNONE Giuseppe, **Educare alla responsabilità, oggi**..... 441
Premessa 441
1. *Dovere, coscienza e responsabilità ieri e oggi* 441
2. *Nuove vie per fondare la responsabilità: la comunicazione e le pratiche sociali*..... 444
3. *Responsabilità sociale e inserimento nella vita adulta* 447
Conclusione..... 449

CAVAGLIÀ Piera, *Conclusioni del secondo nucleo*..... 451

Parte Terza
L'EDUCAZIONE DELLA DONNA

CHANG Hiang-Chu Ausilia, *Introduzione al terzo nucleo*..... 457

RELAZIONI

MILLÁN ALBA José Antonio, **Simbolos de la feminidad**..... 463
1. *El cambio de la sensibilidad occidental al final del siglo XIX y al inicio del siglo XX*..... 464
2. *La dicotomía entre público y privado* 466

3. *La perspectiva del cuerpo* 468
4. *Anular la temporalidad, vivir la fragmentación: expresión del materialismo biológico* 472

VÁZQUEZ MEDEL Manuel Angel, **Propuesta de criterios para la elaboración de itinerarios educativos relativos al tema «Mujer y humanización de la cultura en el horizonte de la relacionalidad, de la belleza, de la responsabilidad»** 477

1. *Análisis de la realidad presente: en la encrucijada de la crisis de la modernidad y del sentido* 479
2. *Mujer y humanización de la cultura* 485
3. *Relacionalidad* 487
4. *Responsabilidad* 491
5. *Belleza* 494
6. *A modo de conclusión* 497

EDUCAZIONE DELLA DONNA ALLA RELAZIONALITÀ: ESPERIENZE

LUCIANO Adriana, **Relazioni tra donne in un mondo di diseguaglianze** 501

KASSIS Ibtissam, **La donna nel mosaico etnico-culturale del medio Oriente. Educazione alla convivenza nelle differenze** 509

Introduzione 509
1. *Panorama etnico-culturale del Medio Oriente* 510
   1.1. Le etnie 510
   1.2. Le religioni 511
   1.3. La cultura 512
2. *La donna nel Medio Oriente* 513
   2.1. Concezione della donna nel Medio Oriente 513
   2.2. Ruolo della donna 515
      2.2.1. Ruolo della donna in casa 515
      2.2.2. Ruolo della donna nella società 515
      2.2.3. Ruolo della donna nella politica 516
   2.3. Contraddizioni che permangono 517
3. *Educazione della donna alla convivenza nelle differenze* 518
   3.1. La scuola aperta a tutti è luogo privilegiato di convivenza nelle differenze 518
   3.2. Oltre gli schemi scolastici: la promozione della donna 519
   3.3. Esigenze che si prospettano 520
      3.3.1. Itinerari educativi per ragazze e ragazzi insieme e

separatamente 520
Conclusione 521

EDUCAZIONE DELLA DONNA ALLA BELLEZZA: ESPERIENZE

COSI Liliana, **Bellezza: linguaggio universale. Cammino educativo verso una nuova cultura del bello** 525

LEONE Gianfranco, **La forza della gratuità: oltre il conoscere e il comprendere, partecipare e comunicare** 531

EDUCAZIONE DELLA DONNA ALLA RESPONSABILITÀ: ESPERIENZE

PISTORI Ruth, **Aiutare la giovane ad assumere la propria responsabilità** 539

1. *Prendersi cura degli "esclusi"* 540
2. *A fianco delle ragazze "orfane" di genitori vivi* 542
3. *Aiutare le giovani a trovare un senso della vita* 543
4. *Donne solidali con le giovani bisognose di felicità* 543
5. *Alcune prospettive educative* 544
   5.1. Amare le giovani per quello che sono 544
   5.2. Educare alla responsabilità 545
   5.3. Educare alla "qualità della vita" è la nostra prima responsabilità 546
   5.4. Educare alla "resilienza", forma di superamento delle difficoltà e chiave del processo educativo 546

Conclusione 548

BELLIDO Juan Bautista, **De la responsabilidad como obligación al compromiso como opción** 549

1. *Porqué hablar de responsabilidad en el marco educativo* 549
2. *Porqué la urgente necesidad de la educación para la responsabilidad en los albores del tercer milenio* 550
3. *Cómo entender la responsabilidad al finalizar el segundo milenio* 551
4. *Educar para la responsabilidad educando para el compromiso* . 554
5. *Líneas de actuación en la educación para el compromiso* 556
6. *Los caminos de la experiencia* 557
   6.1. Apostando por la integración 557
   6.2. Esta otra experiencia en la oscuridad 559

RELAZIONE

CHANG Hiang-Chu Ausilia, **Donna e umanizzazione della cultura: quali percorsi?** 563
1. *L'educazione: percorso portante dell'umanizzazione della cultura* 564
1.1. Cultura - uomo - educazione: un trinomio inscindibile 570
1.2. Umanizzare la cultura attraverso e nella cultura 573
1.3. Umanizzazione della cultura: un impegno di tutti 576
2. *Umanizzazione della cultura attraverso l'educazione della donna* 578
3. *Alcune linee d'azione irrinunciabili per l'umanizzazione della cultura* 581
Conclusione 585

CHANG Hiang-Chu Ausilia, *Conclusioni del terzo nucleo* 587

Parte Quarta
CONCLUSIONE E MESSAGGI

DOCUMENTO FINALE DEL CONVEGNO 597

ROSANNA Enrica, *Conclusione dei lavori* 603

PEROTTI Rosalba, *Saluto ai convegnisti* 609

Messaggi 613

Elenco dei partecipanti per Paesi di provenienza 619

Sponsors 623