





MICHELE MARCATO  
(a cura)

# LA COSCIENZA IN DIALOGO

Un approccio interdisciplinare

 EDIZIONI  
MESSAGGERO  
PADOVA



FACOLTÀ  
TEOLOGICA  
DEL TRIVENETO

ISBN 978-88-250-4142-2

ISBN 978-88-250-3016-7 (PDF)

ISBN 978-88-250-3018-1 (EPUB)

Copyright © 2015 by P.P.F.M.C.

MESSAGGERO DI SANT'ANTONIO – EDITRICE

Basilica del Santo - Via Orto Botanico, 11 - 35123 Padova

*[www.edizionimessaggero.it](http://www.edizionimessaggero.it)*

FACOLTÀ TEOLOGICA DEL TRIVENETO

Via del Seminario, 7 - 35122 Padova

*[www.fttr.it](http://www.fttr.it)*

# Introduzione

Mi chiede se il Dio dei cristiani perdona chi non crede e non cerca la fede. Premesso – ed è la cosa fondamentale – che la misericordia di Dio non ha limiti se ci si rivolge a lui con cuore sincero e contrito, la questione per chi non crede in Dio sta nell'obbedire alla propria coscienza. Il peccato, anche per chi non ha la fede, c'è quando si va contro la coscienza. Ascoltare e obbedire ad essa significa, infatti, decidersi di fronte a ciò che viene percepito come bene o come male. E su questa decisione si gioca la bontà o la malvagità del nostro agire.

Queste parole, scritte da papa Francesco nella lettera del 4 settembre 2013, in cui risponde all'articolo di Eugenio Scalfari («La Repubblica», 7 agosto 2013), hanno suscitato interesse e stupore tanto dentro la comunità cristiana quanto, soprattutto, all'esterno. Per certi aspetti, sembra che il papa abbia semplicemente ribadito quanto afferma in proposito il *Catechismo della Chiesa Cattolica*, dove si raccolgono su questo punto le riflessioni del concilio Vaticano II. «L'uomo ha diritto di agire in coscienza e libertà, per prendere personalmente le decisioni morali. L'uomo non deve essere costretto “ad agire contro la sua coscienza. Ma non si deve neppure impedirgli di operare in conformità con essa, soprattutto in campo religioso” (*Dignitatis humanae*, 3)» (*Catechismo della Chiesa Cattolica*, 1782).

Eppure le diverse reazioni mostrano che, sebbene il rispetto della libertà e l'appello alla coscienza possano essere considerati ormai parte della sensibilità e del linguaggio comune, non è altrettanto vero che ci sia

piena comprensione della portata di questi temi. Mentre si riconosce la coscienza come istanza ultima inappellabile, infatti, non sempre si è consapevoli che essa può essere influenzata e modificata dall'ambiente in cui ciascuno si trova a vivere, né che a volte può portare a giudizi gravemente erronei: ciò appare evidente nel caso di un terrorista che, per la sua causa, ritiene di compiere un atto eroico facendosi saltare in aria e provocando la morte di persone innocenti. Mentre da questi fatti estremi dovrebbe risultare chiaro che anche la coscienza, questo «nucleo più segreto e sacrario dell'uomo» (*Gaudium et spes*, 16), può e deve essere corretta, educata e formata, non sempre si trova consenso su «chi» ed eventualmente «come» possa intervenire in questo ambito così delicato.

Fino a che punto e in che misura è lecito intervenire per educare, o formare, la coscienza morale? È possibile – e come è possibile – realizzare tale processo formativo nel contesto culturale attuale? Quale impatto ha la nostra temperie culturale sulla formazione della coscienza nostra e delle giovani generazioni? In sintesi: quale idea di coscienza deve avere chi si occupa di educazione?

Questi e altri interrogativi riguardanti il delicato compito educativo sono stati posti dagli educatori del Seminario Vescovile di Treviso ad alcuni docenti dello Studio Teologico Interdiocesano di Treviso-Vittorio Veneto nel corso di alcune giornate formative che si sono svolte negli ultimi anni, con la partecipazione di insegnanti, presbiteri, parroci e altre persone interessate. Il tema dell'educazione, che già caratterizza gli orientamenti pastorali dell'Episcopato Italiano per il decennio 2010-2020 (*Educare alla vita buona del Vangelo*), è considerato anche dal Convegno Ecclesiale Nazionale di Firenze del 2015 (*In Gesù Cristo il nuovo umanesimo*) una via di «umanizzazione» (uscire, annunciare, abitare, *educare*, trasfigurare), ma costituisce evidentemente un costante motivo di interesse per una realtà formativa come quella di un semi-

nario. L'attenzione, in questo caso, è stata concentrata sulla specifica questione della formazione della coscienza morale – considerata come nucleo fondamentale dell'identità della persona – in relazione all'attuale contesto culturale ed ecclesiale, a partire dalla seguente domanda: come formare dei giovani credenti che saranno chiamati a servire la nostra Chiesa come presbiteri?

Lo Studio Teologico Interdiocesano, che da più di quarant'anni è a servizio dei Seminari di Treviso e Vittorio Veneto, sostenendo anche la riflessione sulle linee portanti della formazione dei seminaristi, ritiene utile condividere con un pubblico più ampio quanto emerso nel corso di tali giornate formative. Nel presente volume, perciò, offriamo a tutti coloro che sono impegnati nell'opera formativa – *in primis* gli educatori dei seminari e i docenti degli Studi Teologici, ma anche tutti i presbiteri e gli operatori di pastorale – i frutti di un lavoro interdisciplinare che, pur essendo solo agli inizi, sembra poter portare frutti concreti per un'opera formativa che risulta essere tanto più efficace quanto più nasce da una piena condivisione di responsabilità da parte di tutte le agenzie che interagiscono quotidianamente a servizio dei giovani.

Il contributo di Lorenzo Biagi, dal punto di vista dell'antropologia culturale, presenta una lettura critica dell'attuale contesto, interpretandolo, in linea con altri autori, come «cultura terapeutica». Egli mette in luce non solo gli snodi problematici, ma anche le risorse che possono essere individuate grazie all'antropologia dell'educazione. Sottolinea, in particolare, che la «terapia come cultura», favorita da una certa organizzazione della vita, non permette di dare una reale risposta all'attuale crisi della fiducia. Dopo aver messo in discussione l'idea di educazione come «intrusione» o «seduzione», propone alcuni orientamenti per rigenerare la pratica educativa. L'educabilità dell'uomo permette di realizzare l'opera educativa,

senza che si sia costretti a «sedurre», consapevoli che per fare questo ci vuole tempo e che ciò non può essere fatto senza «passione». Particolarmente rilevanti e stimolanti – non solo per il percorso formativo dei seminari – risultano le sottolineature relative al processo dialogico della costruzione della propria identità e alle «comunità di pratica», dove si possono efficacemente mettere in circolazione forme di vita a pratiche persuasive.

Nel secondo intervento Giuseppe Mazzocato, docente di Teologia Morale, dopo aver ripercorso per brevi cenni la vicenda storica della figura della coscienza nella cultura occidentale, si sofferma a considerare quale sia il nesso tra coscienza psicologica (coscienza di sé) e coscienza morale, evidenziando come ogni dato sia in realtà portatore di un senso che interpella personalmente. Il senso morale espresso dalla coscienza non può essere considerato un «elemento aggiunto» o «indotto», ma è originario e costitutivo delle dinamiche relazionali che fondano l'identità della persona. Date queste premesse, si interroga su quali possano essere le conseguenze in ambito formativo dell'inserimento dei giovani in un contesto nel quale prevale una visione bio-psichica dell'essere umano, funzionalistica, nel quadro di una cultura che definisce «psicologica», cioè attenta al vissuto delle persone e caratterizzata dalla tendenza a «dirsi», a esprimere le proprie emozioni e i propri vissuti (dalle trasmissioni tv ai social network). Anche in questo caso, dopo aver evidenziato alcune possibili ambiguità di tale approccio al reale, don Giuseppe recupera in positivo elementi con i quali si può chiarire oggi l'idea di «coscienza» e, dunque, concepire un adeguato percorso formativo.

Donato Pavone, docente di Psicologia e Antropologia filosofica, nonché consulente psicologico della diocesi e del seminario dal 1997, con un approccio psi-



co-pedagogico molto corposo, ma lineare e puntuale, a partire da una utile chiarificazione terminologica, offre indicazioni concrete per realizzare una «strutturazione della coscienza morale» nei giovani e, in particolare, nei giovani in formazione presso i nostri seminari. Tali suggerimenti possono risultare molto utili anche per agenzie educative diverse dai seminari. Egli presenta un'idea di «formazione integrale» in cui la coscienza non può che strutturarsi «in relazione»: per questo motivo presenta sia alcuni atteggiamenti propri dei formatori in vista di un corretto rapporto educativo (reciprocità asimmetrica, fare squadra tra formatori...), sia le potenzialità di una vita strutturata in forma comunitaria, come quella dei nostri seminari.

A conclusione del percorso, a Stefano Didonè, docente di Teologia Fondamentale, è stato affidato il compito di abbozzare una lettura teologica e spirituale a partire da un tentativo di «fenomenologia della coscienza» che ne metta in luce la genesi e la struttura in relazione alla dinamica fondamentale dell'esistenza umana, che è il «dono-riconoscimento». La coscienza è «originariamente credente», in quanto l'esistenza è caratterizzata da un'implicita dinamica «responsoriale». L'uomo, cioè, scopre la verità di sé e del mondo come dono che lo precede e gli viene incontro interpellandolo a decidersi: la fede è la forma pratica della coscienza in atto che orienta la libertà a tale risposta. La coscienza, come affermava san Tommaso, non è una facoltà, ma un atto, per cui il passaggio da un'antropologia delle facoltà a un'antropologia della libertà risulta decisivo per una corretta comprensione dell'agire umano. Il contributo si conclude mettendo in luce l'importanza strategica della dimensione dell'autenticità nella testimonianza cristiana.

Ci auguriamo che questo semplice strumento, frutto di un lavoro di confronto e di ricerca tra docenti

dello Studio Teologico Interdiocesano di Treviso-Vittorio Veneto, possa aprire un dialogo di ulteriore approfondimento con tutti coloro che si sentono chiamati a condividere la responsabilità educativa nei confronti delle giovani generazioni.

DON MICHELE MARCATO  
Pro-direttore  
Studio Teologico Interdiocesano  
Treviso - Vittorio Veneto

LORENZO BIAGI

# **Cultura terapeutica e sfida educativa**

## **Approccio antropologico**

Anche se costituisce una forma pedagogica più evocata che praticata, la situazione attuale dell'educazione della coscienza ci sorprende: sembra versare in uno stato confusionale e nello stesso tempo carico d'ansia, dal quale non riusciamo a liberarci. Più spesso è un senso diffuso di impotenza che avvolge in generale l'atto educativo in ordine alla coscienza, come se oggi qualunque sforzo formativo fosse diventato un sentiero interrotto, e ciò nella sua duplice composizione: l'educando che si vive travolto dall'ambiente circostante con il suo profluvio di stimolazioni e di pressioni, ambiente che annulla anche il pur minimo tentativo di darsi un ordine ed una direzione; l'educatore che si percepisce neutralizzato da un contesto di vita impossibile da scalfire, tormentato da promesse non mantenute e da impegni falliti. I margini dell'agire educativo si trovano così ridotti a lampi ed intuizioni – magari apprezzabili ed anche condivisibili – che non riescono a mettere radici, a creare forme e a orientare esistenze, tanto meno a nutrire cuori e coscienze.

Paradossalmente, d'altra parte, siamo figli di una stagione storica (la seconda metà del Novecento) in cui il rinnovamento e il rimodellamento delle metodologie e delle pratiche educative, accanto anche ad una riformulazione dei contenuti, è risultato così vistoso ed incalzante da apparire talvolta perfino dissipativo, incapace di far tesoro e stabilizzare tanta inventività. Oggi infatti ci interroghiamo anche criticamente sulla qualità e sulla natura di tale rimodellamento,

tuttavia non sfugge ad alcuno che i saperi pedagogici sono quelli che in questi ultimi decenni non hanno certamente vissuto di rendita<sup>1</sup>. In molteplici casi essi hanno provocato anche un ripensamento delle stesse istituzioni educative (scuola e università sono tra queste, ma non sono le sole), talvolta lo hanno provocato e richiesto come condizione per poter inaugurare una efficace sintonia e sinergia tra le varie dimensioni dell'educare, anche se non sempre sono stati messi a tema gli effetti sulla coscienza. Ma proprio questa assenza di tematizzazione si sta rivelando carica di conseguenze.

Proprio tali dimensioni, d'altra parte, hanno visto un progressivo arricchimento alla luce di una visione antropologica postdualistica, cioè non più basata soltanto sul modello moderno intellettualistico e volontaristico, bensì sulla esplorazione e sulla valorizzazione di componenti altrettanto cruciali nel processo educativo quali, ad esempio, la corporeità, gli affetti, i sentimenti, le emozioni, l'esperienza vissuta. Non vi è dubbio, in altri termini, che il sapere e l'agire pedagogico siano tra le forme culturali contemporanee che meno sono rimaste a guardare passivamente ciò che si agita dentro l'uomo ma anche attorno all'uomo.

In effetti molto è mutato anche attorno all'uomo postmoderno. È sufficiente qui accennare a ciò che hanno rimesso in questione i processi di globalizzazione e le nuove dimensioni della comunicazione virtuale: gli uomini e le donne di oggi hanno dovuto

---

<sup>1</sup> Anche solo per farsi un'idea si possono consultare: F. CAMBI, *Le pedagogie del Novecento*, Laterza, Roma - Bari 2005; N. D'AMICO, *Storia e storie della scuola italiana dalle origini ai nostri giorni*, Zanichelli, Bologna 2010; G. CHIOSSO, *Novecento pedagogico*, La Scuola, Brescia 2012; G. ZAGO, *Percorsi della pedagogia contemporanea*, Mondadori, Milano 2013; interessanti anche dal punto di vista femminile: A. CAGNOLATI (a cura), *Maternità militanti. Impegno sociale tra educazione ed emancipazione*, Aracne, Roma 2010; B. DE SERIO (a cura), *Cura e formazione nella storia delle donne. Madri, maestre, educatrici*, Progedit, Bari 2012.

ricomporre una nuova mappa cognitiva della realtà. Una ricomposizione che di fatto è ancora in atto, e che implica nella sua stessa riformulazione un contemporaneo riassetto dell'identità personale.

È pure vero, inoltre, che l'educazione è tra i registri più invocati ed evocati, a volte in maniera puramente moralistica e volontaristica, altre volte per perorare, forse, un'ultima opportunità a fronte del fallimento delle altre strade. Non di rado, inoltre, si invoca l'educazione anche soltanto per delegare a degli esperti della materia una responsabilità alla quale probabilmente si è venuti meno per eccesso di fallimenti, per senso di impotenza, o forse perché si ritiene che oggi la materia educativa sia diventata così ardua che anche in questo ambito è meglio rivolgersi, come sempre di più accade nella nostra società, a chi dovrebbe essere tecnicamente preparato e competente.

Tuttavia proprio la complessità (e forse nel discorso educativo sono più veri che in altri il suo significato e la sua portata) del vissuto educativo odierno è la prima causa positiva della presa di coscienza che non basta più invocare, evocare, perorare il gesto educativo, ma che occorre anzitutto «imparare ad imparare» (Z. Bauman), che si deve acquisire anche l'*habitus* proprio di un'autoformazione continua, che si impara ad apprendere anzitutto vivendo l'atto dell'apprendimento, nel suo accadere, come un atto che mi implica e perciò stesso mi forma e mi plasma, che l'apprendimento non è soltanto mentale ma anzitutto esistenziale e richiede una forma di vita, delle pratiche comunitarie, delle «comunità di carattere» e degli educatori adulti autorevoli e credibili. Tutti aspetti che contribuiscono a far evolvere la coscienza di sé verso una coscienza morale piena.

Insomma, i motivi per interrogarci sullo stato di salute dell'educazione oggi non mancano. In verità, anche un semplice sguardo storico sulla lunga durata della nostra civiltà occidentale ci mostra che l'educare è sempre stato un compito esigente e arduo, e che in

alcuni passaggi cruciali della vicenda europea esso è stato sentito e vissuto come un'impresa incerta e precaria, se non compromessa<sup>2</sup>.

## I. CHIAVI DI LETTURA CRITICA

### *I.1. Educare è sempre stata una sfida*

Ma per non cadere nella retorica odierna sulle sfide, va subito ricordato che, dal punto di vista antropologico, l'educazione rappresenta ogni volta una dimensione che è insieme entusiasmante e drammatica poiché si tratta di istituire un rapporto tra il vecchio e il nuovo, tra qualcosa da conservare e qualcosa da inventare, qualcosa che finisce e qualcosa che inizia, tra un mondo che c'è e un mondo che non c'è ancora<sup>3</sup>. Tradotto in termini immediati, la questione educativa si trova sempre in mezzo tra qualcosa che muore e qualcosa che prende a vivere. Ogni convivenza umana ha certamente affrontato tale sfida secondo modalità tendenzialmente coerenti con la propria identità e la propria «visione del bene»<sup>4</sup>. Se tali modalità possono ragionevolmente presentarsi diversificate, rimane invece strutturale la relazione tra la propria «visione del bene» e il contenuto dell'agire educativo. La specificità dell'educativo, quindi, si è sempre decisa sul terreno della qualità e della consistenza dell'atto stesso

---

<sup>2</sup> A titolo esemplificativo è utile un confronto con il grande affresco di H.I. MARROU, *Storia dell'educazione nell'antichità*, Studium, Roma 1964.

<sup>3</sup> «Caratteristica dell'uomo è che le nuove generazioni crescano in un mondo vecchio; e dunque, preparare una generazione nuova per un mondo nuovo indica solo il desiderio di strappare dalle mani dei nuovi arrivati l'occasione di farsi un "proprio" nuovo mondo», e così si acuisce ulteriormente la sfida educativa, nota H. ARENDT, *Tra passato e futuro*, Garzanti, Milano 1991, 232.

<sup>4</sup> Cf. C. TAYLOR, *Radici dell'io. La costruzione dell'identità moderna*, Feltrinelli, Milano 1993, 53ss.

che istituisce la dialettica tra la «visione del bene» e la pratica educativa. La visione della vita buona di una comunità è di per sé generatrice della prassi educativa, ma nello stesso modo l'agire educativo porta in sé il bisogno fecondo della visione del bene della comunità di vita. Se una tale visione si presenta offuscata e disarticolata, anche le pratiche educative finiranno per essere destrutturate e incerte. D'altra parte quando l'agire educativo pretende di improvvisarsi in maniera destrutturata e incerta, la stessa visione del mondo finisce per ipostatizzarsi in un codice che con il tempo non è più capace di dare vita né di trasmettere alcunché di vitale per le persone e per la convivenza<sup>5</sup>.

Fuori da ogni retorica, allora, da qualunque verso lo si guardi l'agire educativo rappresenta sempre un reagente dagli effetti dialettici e non sempre scontati, sia per la persona che per la comunità. Occorre accennare almeno a uno dei motivi fondamentali per cui si tratta di una sfida permanente.

Il motivo fondamentale è costituito dalla natura stessa dell'educare: esso non è uno «stato» ma un «processo», non è una posizione identica a se stessa ma un atto vitale, di generazione; è un atto a rischio, è un cammino e anche quando diventa legame non è fissato su qualcuno ma è affidato essenzialmente alla vita che si apre al mondo<sup>6</sup>. In ogni caso è un compromettersi ossia un promettersi comune, un promettersi insieme al servizio di un terzo che sta sempre oltre lo

---

<sup>5</sup> Da qui uno dei problemi più gravi della nostra situazione, ossia quello dell'«incapacità dei genitori di concepire e accettare la propria funzione di tramite», cf. F. STOPPA, *La restituzione. Perché si è rotto il patto fra le generazioni*, Feltrinelli, Milano 2011, 15.

<sup>6</sup> È evidente che tale natura dell'educare rinvia in ultima istanza alla natura specifica dell'essere umano, che è quella di non darsi come un «prodotto» già precostituito in ogni sua parte, ma come una «possibilità» e una «apertura» continua a nuove acquisizioni e a nuove esperienze. Per un quadro di riferimento in questo senso rinvio a M.T. PANSERA, *Antropologia filosofica*, Bruno Mondadori, Milano 2001, che contiene anche testi di Scheler, Gehlen, Plessner.

stesso legame educativo. Il cuore del legame educativo non sta né dalla parte dell'educatore né da quella dell'educando, bensì al di fuori del legame stesso: in quell'orizzonte terzo che, nella nostra tradizione pedagogica, è sempre stato raffigurato come «il Bene», di volta in volta declinato anche come Bene trascendente, Bene dell'uomo, Bene della convivenza, insomma non un'entità astratta e intellettualistica ma la configurazione di una integrità e di una pienezza di senso in cui il potenziale di umanizzazione fiorisce nella misura in cui ci si apre sempre di più alle forme buone del vivere, che a poco a poco vengono scoperte come tracce del Bene che sta al di là di ogni nostra realizzazione.

Più ancora: facendo tesoro dell'esperienza umana e in particolare dell'esperienza ebraico-cristiana, l'educare è un cammino di conversione continua, è un esodo instancabile che implica anche attraversare deserti, solitudini, fallimenti, compiere passi in avanti e repentini ritorni all'indietro, deserti in cui si può essere catturati da varie forme di idolatria (di sé, dei metodi, degli stessi contenuti...) e di sfiducia (si pensi al legame tra Mosè e il popolo ebraico, oppure alla vita e all'insegnamento dei profeti, quando la «testa dura del popolo» sembra far naufragare ogni fiducia di poter affrontare un retto cambiamento di vita e di mentalità). L'educare non è un percorso lineare, di progresso in progresso: se fosse così l'educare stesso si troverebbe a essere tolto. L'educare porta con sé anche quella che potremmo chiamare una «cultura della sconfitta», senza la quale esso stesso da sfida diventa un sentiero veramente interrotto. In questo senso l'educare svela se stesso, la sua speciale configurazione, proprio nel movimento del rialzarsi, del riprendersi, nel farsi carico della sconfitta alla luce del Bene che si cerca di intravedere.

Se con questi veloci richiami siamo forse in presenza di esperienze paradigmatiche per far luce sulla natura dell'educare, è pur vero che i genitori, gli in-



segnanti, gli educatori, gli animatori, ecc., ma anche gli stessi educandi, i giovani fino agli adulti, tutti possiamo leggere l'atto educativo in cui siamo implicati proprio alla luce di questi paradigmi pedagogici e ritrovare in essi lo spessore di una sfida che non è affatto retorica ma ha la qualità del nostro cammino di umanizzazione.

## *1.2. L'educazione come «intrusione»*

Dal punto di vista antropologico, che qui ci interessa, il compito educativo si misura con un tratto fortemente problematico dell'antropologia moderna. Dire «problematico» significa indicare qualcosa che ci si para davanti e interroga, pone questioni che vanno indagate e la cui portata non è ripiegata sull'oggetto che fa problema bensì è aperta alla ricerca di una risposta.

Proviamo allora a esporre questo tratto problematico dell'antropologia moderna: l'educare è stato progressivamente percepito come una intrusione nell'autonomia individuale e come una limitazione al volere, al poter fare e al poter essere individuale, una sorta di entrata a gamba tesa sul voler provare spontaneamente le cose della vita da parte dell'individuo e anzitutto sul suo imperativo all'autorealizzazione. Occorre aggiungere che il sentire spontaneo individuale è a poco a poco assunto come impulso più autentico rispetto all'atto educativo percepito, per contro, come intervento eteronomo, artificiale, artificioso, in qualche modo perfino snaturante nei confronti dell'autonomia individuale. L'affermazione unilaterale del moderno principio di autodeterminazione dell'individuo ha provocato, come effetto forse impreveduto e ambivalente, il fatto che l'educare è stato dapprima percepito e poi assunto come un'invasione di campo, talvolta perfino come una sorta di violenza compiuta nei confronti dell'individuo e della sua libertà, fino

a posizionarsi alla stregua di un attentato alla stessa autodeterminazione e autorealizzazione individuale. Un atto anche di manipolazione, di plagio, come un voler imporre dal di fuori quello che l'individuo ha da essere e deve fare. Da qui una forma inedita di diffidenza e di sospetto preventivi verso ogni proposta educativa.

Possiamo comprendere più a fondo questo tratto problematico se raccogliamo la memoria attorno alla duplice critica che quarant'anni fa veniva posta di fronte all'educare.

Da una parte all'atto educativo veniva imputato di essere autoritario, impositivo, dottrinario, avulso dalla storia, comunque incapace di intercettare lo spessore del vissuto personale e la crescente complessità delle coordinate esistenziali collettive. Dall'altra, all'atto educativo veniva imputato di essere la lunga mano, manipolatrice e ingannatrice, dei rapporti di potere esistenti nella società per riprodurli inalterati e per preservare una «cultura d'élite». In senso positivo, la prima critica segnalava l'emergere di un nuovo umanesimo che non si riconosceva più nell'esclusività dei due pilastri moderni antropologico-pedagogici del volontarismo e dell'intellettualismo, ma andava a iscrivere l'educare nel processo stesso di umanizzazione come processo aperto, che interpella l'integrità dell'essere personale, il suo desiderio profondo di essere.

La seconda critica introduceva positivamente la questione della relazione educativa: essa non deve essere una relazione di potere ma una relazione di giustizia, più ancora, di amore. Educare, in una convivenza ingiusta e diseguale, è anche farsi carico di creare le condizioni per una forma di vita sociale buona e giusta.

La storia ci insegna che le buone intuizioni possono avere percorsi variegati e non di rado possono esse stesse trasformarsi secondo logiche di unilateralità che alla fine procurano uno stato di sclerotizzazione. Ma

nessuno deve, anche solo per onestà intellettuale, misconoscere il germe fruttuoso di queste intuizioni che le ha introdotte come risveglio in un contesto di assopimento e di stagnazione culturale, di mera ripetitività del passato.

### 1.3. *Strumento e seduzione*

Oggi, come ho già accennato, non vi è chi non postuli l'invocazione e l'evocazione dell'educare come premessa a qualsivoglia discorso socioculturale. Ma forse proprio questo ci deve porre in stato di diffidenza. Oggi, a ben vedere, nei confronti dell'educativo non circola un'accusa specifica, esplicita, tematizzata in modo chiaro e consapevole, tale da inaugurare una sfida argomentativa e in grado di alimentare il dibattito pubblico. Piuttosto, sullo sfondo, abbiamo l'impressione di rintracciare il più delle volte un consenso acclarato, diventato quasi senso comune, volto a promuovere un approccio meramente strumentale dell'educazione. In questo senso se c'è un aspetto, grazie alla nostra tradizione pedagogica, che fa chiarezza sulla natura dell'educativo, ebbene, questo è proprio centrato sul fatto che l'educazione non è mai da ridurre a mero strumento. Come afferma duramente Hannah Arendt, quando l'educazione è ricondotta a puro strumento, allora significa che siamo in presenza di un contesto totalitario<sup>7</sup>, qualunque sia la sua figura sociale (politica, economica, religiosa, ecc.). All'educazione oggi si pensa in termini puramente strumentali, ha scritto Martha Nussbaum, come a una serie di utili competenze capaci di produrre un vantaggio a breve termine, di produrre profitti per l'industria e

---

<sup>7</sup> Cf. H. ARENDT, *La crisi dell'istruzione*, in ID., *Tra passato e futuro*, 228-255.

per il singolo<sup>8</sup>. In questa logica, la scuola ad esempio, non può che trovarsi ridotta a un «esamificio». Come ha osservato Massimo Recalcati,

l'impeto della valutazione vorrebbe imporre scansioni dell'apprendimento uguali per tutti. Sempre più si sta imponendo una scuola che il «sogno» di un recente ministro della pubblica istruzione codificava con le tre «i» (impresa, inglese, informatica), cioè una scuola fondata sul principio di prestazione. Il nostro tempo non coltiva l'ideale di una scuola autoritaria e disciplinare. Non è più il tempo dove – secondo una tristemente nota metafora botanica – l'allievo è assimilato ad una vite storta e l'insegnante ad un paletto diritto e ad un filo di ferro capace di raddrizzarne la stortura. Il conformismo attuale non è più morale ma cognitivo. Il nostro tempo non concepisce più l'allievo come una vite storta, ma come un computer vuoto. L'apprendimento è il riempimento del cervello di file seguendo l'idea-

---

<sup>8</sup> Cf. M.C. NUSSBAUM, *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*, Il Mulino, Bologna 2013, in cui afferma tra l'altro che «l'istruzione volta esclusivamente al tornaconto del mercato globale esalta la scarsa capacità di ragionamento, il provincialismo, la fretta, l'inerzia, l'egoismo e la povertà di spirito, producendo un'ottusa grettezza e una docilità che minacciano la vita stessa della democrazia e che di sicuro impediscono la creazione di una degna cultura mondiale». L'economista dei beni comuni Riccardo Petrella, da parte sua, osserva che la mutazione linguistica per cui oggi non si parla più di «persone» ma di «risorse umane» avvalorata il fatto di un'educazione trasformata «in strumento importante al servizio delle aziende e ridotta esclusivamente a un sistema di formazione delle “risorse umane” che permettono di offrire migliori beni e servizi sul mercato. È una enorme perversione aver accettato di mettere il sistema educativo al servizio della formazione delle risorse umane perché contribuiscano al massimo rendimento del capitale finanziario sul mercato globale. Significa aver modificato completamente il ruolo del cittadino nella società. L'educazione non è più aiutare le persone a crescere attraverso un processo collettivo di trasmissione di cultura e di valori e per mezzo di una rete di relazioni interpersonali. Non si vuole che gli individui diventino cittadini realizzandosi come persone; si punta invece a ridurre le persone a “risorse” e quindi a strumenti di rendimento del capitale. Al limite non c'è più né cittadino né società, ma solo mercati, capitali e redditi»; «L'Altrapagina», n. 5, 9 marzo 2002.

# Indice

<b>Introduzione</b> .....	5
<b>Cultura terapeutica e sfida educativa</b>	
<b>Approccio antropologico</b> .....	11
<i>(Lorenzo Biagi)</i>	
1. Chiavi di lettura critica .....	14
2. Orientamenti per rigenerare la pratica educativa ..	40
<b>L'azione educativa, oggi, e l'educazione della coscienza morale</b>	
<b>Approccio teologico-morale</b> .....	69
<i>(Giuseppe Mazzocato)</i>	
1. La figura della «coscienza» nella vicenda culturale occidentale .....	69
2. Il nesso tra coscienza psicologica e coscienza morale .....	72
3. Vantaggi e rischi dell'attuale cultura psicologica	76
4. Le ambiguità culturali del nostro tempo e i «principi» dell'azione educativa .....	78
5. L'idea di coscienza e il modo di concepire la formazione .....	80
6. La verifica della coscienza morale .....	86
<b>La strutturazione della coscienza morale nei giovani in formazione</b>	
<b>Approccio psicopedagogico</b> .....	89
<i>(Donato Pavone)</i>	
1. Questioni di carattere generale .....	89
2. Una coscienza in relazione .....	104

3. Una coscienza che sa discernere .....	120
4. Conclusione .....	133
<b>Fenomenologia della coscienza e stile cristiano</b>	
<b>Approccio teologico-fondamentale .....</b>	<b>135</b>
<i>(Stefano Didonè)</i>	
1. Ambivalenze e tendenze del postmoderno .....	137
2. Genesi e struttura della coscienza: la dinamica del dono e del riconoscimento .....	143
3. Lo stile educativo di Gesù come appello alla libertà .....	148
4. Il risvolto drammatico della dimensione filiale della coscienza .....	154
5. Il rilievo del profilo testimoniale per la formazione della coscienza .....	158
<b>Indice dei nomi .....</b>	<b>167</b>