

ANTONIO BELLINGRERI

Educare i giovani alle scelte di vita, in una società incerta

L'incertezza può essere assunta come uno dei connotati per qualificare la condizione umana nella tarda modernità. Mi pare il termine che più d'altri intenda una nuova percezione del tempo, mutata radicalmente in ragione del cambiamento di segno del futuro. Oggi - venuta meno l'utopia del messianismo scientifico e tecnologico - il tempo avvenire appare all'uomo che sperimenta questo passaggio epocale come una negatività, una minaccia paralizzante.

Particolarmente sensibili a questo clima incerto sono i più giovani. Il loro disagio crescente deriva probabilmente dalla percezione del mondo presente come un pericolo da cui scappare; e se è inteso come una minaccia il futuro, è sentito come estraneo il passato. Essi percepiscono pertanto la negatività, la crisi come insuperabile, quasi fosse un carattere della realtà. Nello stesso tempo pare s'imponga, come ideologia diffusa, «*a patchwork way of life*» (Benasayag e Schmit): un procedere con le stampelle, ricorrendo ad espedienti - si potrebbe forse tradurre così -, che consenta di vivere alla giornata e andare avanti "come se", nonostante la crisi, tutto continuasse a funzionare sempre bene (1).

1. Profili dell'incertezza

1.1. L'epoca del tramonto della modernità è quella della globalizzazione; il mondo è diventato un fatto sociale globale, un immenso apparato nel quale trionfa il valore dell'accumulazione economica. Esso ha di fatto soppiantato ogni altro valore; in particolare, approfondendo questa affermazione nella prospettiva dell'*antropologia culturale*, sembra che questo primato abbia portato a compimento quel vasto processo già in atto, nella società occidentale, di crisi e di tracollo tanto del codice paterno quanto di quello materno; il dominio assoluto del codice dell'economia prescinde in effetti da entrambi. Uno degli esiti è, pertanto, quella società «senza padri e senza madri», di cui si è tanto parlato (2).

In particolare, nella società della morte *del padre*, l'incertezza si presenta come generale disorientamento, in ragione del fatto che tale crollo appare piuttosto come la caduta di *ogni* ordine simbolico, di *qualsivoglia* identità permanente. Si manifesta innanzitutto come incomprendimento che sembra totale tra le generazioni: viene meno infatti un mondo comune, costituito da significati coelaborati e valori condivisi, ciò che solo permette la comunicazione intergenerazionale e fonda il principio d'autorità.

Anche Z. Bauman ha dedicato, come è noto, alcuni suoi saggi alla «società incerta», movendosi in una prospettiva di *antropologia sociologica*. Il simbolo di quella che egli significativamente definisce «*Risiko-Gesellschaft*» è l'uomo «senza legami», ben altro rispetto a quello «senza qualità» di R. Musil: è l'uomo la cui esistenza e le cui relazioni vanno diventando «liquide». In nome delle libertà individuali, vere o sedicenti tali, «molti degli assetti tradizionali della certezza vengono annullati». In mancanza di legami fissi, si preferisce intessere «reti di rapporti», contesti cioè in cui sia facile tanto entrare quanto uscire. Il modello relazionale paradigmatico sembra quello degli incontri virtuali, connessioni *web*, anche qui semplici tanto da creare quanto da disfare (3).

Si va formando dunque un orizzonte esistenziale viepiù poliedrico, rapido, ambiguo, plastico, confuso...Ma, in questa società, *incerta in senso eminente*, quali pericoli psicologici gravi si nascondono? Un'*antropologia psicologica* come quella sottesa alle opere di H. Kohut permette di affermare che «la minaccia più grave» stia diventando la «sottoalimentazione emotiva del sé del bambino», dovuta alla «distanza empatica» dei genitori, il cui esito è una «coesione debole», un sé «poco vitale, privo soprattutto della gioia di vivere» (4).

Incerto appare allora il soggetto che vede lesa un bisogno primario, che non può sopravvivere psicologicamente in un ambiente umano non empatico. La «ipossigenazione psichica» si manifesta innanzitutto con la caduta del desiderio, di quella pulsione elementare a voler entrare in rapporto con l'altro / con gli altri (e finanche con l'Altro). Col desiderio, può essere intaccata allora la tensione originaria d'ogni uomo a voler essere ed esistere in pienezza.

1.2. Un caso notevole per comprendere i caratteri di questa incertezza esistenziale nella società contemporanea in una prospettiva *pedagogica*, è forse costituito dalla difficoltà dei giovani adulti a compiere scelte percepite dal soggetto come «irrevocabili». Per la maggior parte, a ben vedere, si registra in primo luogo di fronte al matrimonio, nella misura in cui tale scelta si presenta al soggetto con un nesso in qualche modo necessario con l'idea di totalità e con quella di perennità; in secondo luogo di fronte alla genitura, per quel tanto che la generazione di un figlio venga intesa come evento davvero irrevocabile, perché unico legame irrisolvibile. L'incertezza, in questi casi, appare

radicale, nel senso letterale: conduce di fatto i soggetti a porsi domande che vanno *alla radice* della questione. E qui la radice è, col senso, *l'essere stesso* di questi eventi, la possibilità che si diano oppure niente: perché sposarsi, *anziché non* sposarsi? E perché generare, *anziché non* generare?

Cominciamo, per comprendere e interpretare in modo adeguato, col chiederci chi siano questi giovani adulti. Ho presenti le inchieste dell'Istituto IARD sulla condizione giovanile in Italia nel significativo snodo del passaggio di secolo. A partire dall'ultima e retrocedendo, è possibile tracciare un loro *identikit* sufficientemente definito; per brevità, qui ad esse rimando (5).

E' interessante notare, intanto, relativamente alla concezione prevalente del rapporto di coppia, che questi giovani adulti in generale amano l'amore, ma rifuggono dalla sua «istituzionalizzazione». Sembra che molti restino nella temperie propria del primo amore: forte incertezza - scrive C. Buzzi -, crescente omologazione nell'intendere ed esprimere i sentimenti e soprattutto un carattere di «sperimentazione esistenziale» assegnato all'avventura a due (6).

Movendosi nella prospettiva pedagogica, reputo si possano formulare due ipotesi interpretative, a proposito di quelle che sembrano diventare linee di tendenza nel pianeta dei giovani adulti nel nostro Paese. Pare, in primo luogo, affievolirsi il *sensu etico* dell'esistenza, proprio mentre viene a prevalere una percezione «estetica» della stessa. Con questa affermazione mi riferisco ad una visione complessiva della vita intesa come costante esplorazione del possibile e vissuta secondo il carattere di un continuo esperimento.

In secondo luogo, sembra accompagnarsi a ciò la caduta di senso di un *ethos comunitario*, che porti il singolo a percepirsi parte vivente di un corpo sociale vivente. Questo fenomeno è legato probabilmente all' «ascesa della socialità ristretta» e al peso crescente assegnato a valori individuali e di tipo evasivo, che orientano i giovani verso una «nuova etica» più individualistica e spontaneistica (meno personalistica e sociale).

I giovani appaiono allora più propensi a mettere in atto una «navigazione a vista», ciò che peraltro li rende capaci – annota A. De Lillo - di gestire in qualche modo l'incertezza, la precarietà e la vulnerabilità, recuperando così un minimo di padronanza rispetto alle scelte di vita. Sono, però, *soli* e per lo più «*senza adulti significativi accanto*»; segnati da una depressione sorda, caratteristica di chi, vivendo «sotto il segno dell'incertezza», resta per lo più ben al di qua delle proprie possibilità reali (7).

1.3. A partire da dati come quelli offerti dalle indagini psicosociali citate e dalla prima interpretazione complessiva proposta, l'antropologia pedagogica può aiutarci a definire in modo più articolato i profili dell'incertezza, che appare sempre più connotato non accidentale della condizione umana tardo-moderna.

Si tratta, in primo luogo, di una incertezza *etica*, ch  si affievolisce il senso del bene e del male come criterio di giudizio: nella stima relativa alla riuscita delle azioni si resta piuttosto *al di qua* del bene e del male, confinati in un atteggiamento estetizzante.

Si tratta, in secondo luogo, di incertezza *assiologica*, che   la difficolt  a ricercare degli ideali di vita nel senso dell'autentico poter essere, di un valore che possa esser scoperto e scelto in quanto adeguato per la realizzazione personale.

Se ci interroghiamo sulla condizione noetica di queste due forme di incertezza, si pu  parlare, in terzo luogo, di incertezza *veritativa*, che   una sorta di agnosticismo a proposito della possibilit  di conoscere una verit  oggettiva delle cose: un non essere mai certi di poter andare oltre ci  di cui siamo immediatamente certi.

Da questa forma di incertezza va distinta quella pratica, storico-esistenziale, che si pu  definire incertezza *paidetica*: intendendo cos  denotare un'educazione che, smarrendo per lo pi  il fine principale di una personalizzazione dell'esistenza, tende a ridursi a istruzione tecnica e funzionale.

L'uomo incerto della societ  dell'incertezza e, ritornando al caso notevole evocato, il giovane adulto che ha difficolt  a compiere scelte di vita «irrevocabili», appare piuttosto un certo tipo di uomo, che ha abbandonato, con la ricerca della verit , il senso dell'esistenza come incessante ricerca dell'autentico poter essere, di quella *positivit  potenziale che   nell'essenza di ogni realt  e della propria persona*. Per questo, da ultimo, l'incertezza va definita innanzitutto *relativamente al proprio destino*, al proprio posto nel mondo: alla questione grave se l'esistenza possa avere una qualche *destinazione buona* (8).

2. La questione pedagogica pi  grave

2.1. La messa in questione dei *principi stessi* che regolano la relazione tra adulti e giovani genera una crisi dell'educazione che sembra oggi veramente radicale. Essa si manifesta innanzitutto come esaltazione esasperata della libert  individuale da parte di questi ultimi; ma appare insieme evidente l'incapacit  da parte dei pi  grandi di esercitare con convinzione un'autorit  rassicurante e contenitiva, fatto che per lo pi  lascia i figli preda delle pulsioni e dell'ansia crescente che ne deriva.

La societ  senza figure adulte significative di riferimento  , emblematicamente, *societ  senza padri*. Se, infatti, il padre   la potenza simbolica capace di conferire un ordine culturale ad un *milieu* e di renderlo dimora per l'uomo, la crisi oggi si pone proprio a livello della costituzione di questo

fondamentale assetto simbolico. Scegliendo d'assumere il presente e la sua incertezza come una *chance*, si apre per tutti un compito culturale, teorico e pratico, di vastissime proporzioni, trattandosi per tutti di *ricostruire un nuovo ordine e un orizzonte simbolico inedito*. Come in ogni mutamento radicale, è necessario andare *alla radice* delle cose: a ciò che è *fondamentale* perché, stando sotto, sia in grado di reggere quanto si può costruire sopra.

Ora, il primo obiettivo che questo compito in qualche modo ci obbliga a raggiungere è una fondazione dell'autorità educativa non sul semplice dato contingente dell'antiorità (temporale o, meglio, intergenerazionale), ma sul principio pedagogico *dell'autenticità educativa*. La possibilità di educare i giovani adulti a compiere scelte di vita che sappiano affrontare il tempo e sostenerne la fatica è da connettere probabilmente a questo punto. Non si tratta di pensare, in alternativa a quelli «liquidi», a rapporti «solidi»; quanto piuttosto di riscoprire il senso di rapporti autentici, *autenticamente personali*.

La crisi del codice paterno significa di fatto una messa in questione della convinzione secolare che l'antiorità (l'anzianità) possa rappresentare “quasi automaticamente” una fonte di autorità (9). C'è in questa radicale problematizzazione che investe l'educazione contemporanea una forte carica di verità; la pedagogia fondamentale ha il dovere di assumere, cercando di dirci, attraverso una rinnovata analisi fenomenologica delle strutture costitutive dell'azione educativa, come stanno veramente le cose a proposito di un esercizio autentico dell'autorità in educazione.

2.2. La fenomenologia dell'educazione assume come punto di partenza l'esperienza così come si presenta, nei limiti in cui si offre. Innanzitutto e per lo più, in senso statisticamente ricorrente, essa implica la trasmissione, da una generazione fatta da adulti ad una di giovani, di un certo ideale etico di umanità, percepito dai primi come un valore in sé e come tale offerto alla libertà di scegliere delle persone in formazione, in ordine al raggiungimento di una loro definita identità culturale e sociale.

Ora, l'esperienza, affinata dalla conoscenza dei dati forniti dalle indagini psico-sociali, attesta che le forme prevalenti oggi, nella società tardo-moderna, di questa trasmissione innanzitutto e per lo più sono «inautentiche», impersonali e anempatiche. Quando nel rapporto di consegna sono di fronte due persone, colui che trasmette l'ideale di vita può non porsi in modo davvero consapevole la domanda, veramente essenziale perché la trasmissione sia autentica: in generale, trasmettiamo *ciò di cui siamo certi*; ma ciò di cui siamo certi è *anche vero*? Ovvero, nella prospettiva di una riflessione pedagogica adeguata, l'ideale di umanità è in ultima istanza trasmesso *in ragione della sua verità*, in quanto apra per la persona la possibilità di un'autenticità umana?

L'ideale etico di umanità è trasmesso in quanto è stimato come un valore di vita. Molto probabilmente esso è l'esito di lotte, anche dure, per giungere a riconoscerlo come tale: anzi, in qualche modo tutte le lotte umane nella storia sono determinate dal desiderio di affermare un valore, che, autentico o inautentico, ai contendenti appare preferibile rispetto al semplice vivere. D'altronde, la coscienza d'ogni uomo, nella misura in cui si presenta come funzione o ricerca inesausta per un più d'essere, è segnata nella sua stessa struttura dal valore. È ciò che ho prima definito il proprio autentico poter essere; esso si presenta come *costitutivo dell'essenza* della persona e nello stesso tempo *sempre solo possibile*. Non può essere altrimenti, dal momento che di fatto, nell'esperienza attuale di ogni persona, esso innanzitutto e per lo più appare contraddetto.

Questa riflessione sul primo reperto fenomenologico, mentre rivela un tratto costitutivo della coscienza umana, permette d'intendere anche qualcosa di essenziale relativo alla struttura della libera scelta. Il soggetto sceglie con piena contezza quando va divenendo consapevole del fatto che un'azione determinata, che egli si orienta a metter in atto, porta una certa *approssimazione nel senso dell'autentico poter essere*, ha una qualche parte al compimento personale. Una fenomenologia della libertà ci consente di vedere ed intendere però che, in quanto la scelta è *libera*, ossia non necessaria, è ineliminabile *il rischio* nel porre in essere un'iniziativa: al sapere che noi conquistiamo relativamente a quella approssimazione, è ineliminabile un momento di non sapere (10).

2.3. Ora, sulla base dell'esperienza ma visualizzando piuttosto quanto in essa appare *essenziale*, possiamo distinguere tre intenzionalità fondamentali, costitutive della trasmissione educativa autentica. La prima è l'esistenza, bisognerebbe scrivere il dato e il dono offerto di una personalità morale autentica. Si tratta, in una comunità umana determinata, della presenza innovativa di chi sceglie d'esistere per comunicare un valore d'essere e di senso; è *l'avvenimento di una presenza spirituale*, che si dà con la ricerca e la scelta di un ideale etico o valore d'essere e di senso, inteso come approssimazione al proprio autentico poter essere. L'ideale etico è sempre un ideale di umanità morale così come è vissuto all'interno di una comunità storica; esso pertanto si presenta sempre secondo determinate configurazioni che ne esprimono alcune potenzialità. Altre virtualità reali però possono esser rimaste latenti o inesprese, e il compito di una personalità morale veramente innovativa è di portarle ad esistenza, immaginando e ponendo in essere nuove configurazioni determinate, che costituiscano una sorta di «*risorgimento*» di quello stesso originario ideale di vita.

La personalità morale vede e sceglie la nuova figura come una possibilità propria per la vita personale, una figura che lasci trasparire in modo maggiormente rivelativo il senso dell'invio e

dell'appello, della consegna originaria: il testo ontologico che risuona sempre dentro / oltre il segno storico.

La personalità morale autentica può divenire, in una comunità storica, e attraverso i passaggi drammatici della decisione e della scelta, *testimone ed educatore d'agire responsabile*: capace d'attrarre anche i giovani soli e incerti, ridestando la loro sete di autenticità. *La chance di un nuovo ordine simbolico è consegnata innanzitutto a questa testimonianza*, condizione di possibilità per ricostruire una vita personale e una solidarietà comunitaria rinnovate (11).

2.4. La seconda intenzionalità fondamentale costitutiva della relazione educativa autentica ed efficace è la proposta fatta dall'educatore di una determinata figura dell'esistenza, presentata all'educando come suo autentico poter essere: soprattutto però proposta in quel aspetto che la rende carica di fascino e in sé desiderabile, perché porta / apre una *promessa di piena fioritura, di felicità*.

È questa la condizione che può disporre l'educando a sapere e volere mettere in atto scelte di vita di cui si renda responsabile *in prima persona*: scegliendo, in tutta libertà e con piena consapevolezza, di farsi discepolo. Un ideale di vita non rende possibile un cambiamento della persona solo per il suo aspetto di verità; piuttosto, è in quanto *bene* che si espande, ed è in quanto *bello*, interessante in sé e affascinante per chi lo incontra, che può riuscire a scaldare il cuore, attivando l'intelligenza e muovendo il volere.

Una persona, in sostanza, è messa in movimento quando scorge e sceglie *perché desiderabile* un certo tipo di umanità etica. In lei è interpellato allora *il desiderio stesso di vivere e di vivere in pienezza*, che è costitutivo del suo essere: come percezione di una mancanza intollerabile e ricerca inesausta per colmarla in qualche modo. Ora, come una fenomenologia della intenzionalità strutturali può mostrare, il desiderio di una persona è rivolto sempre ad un'altra persona: il desiderio, si può dire, *desidera d'essere desiderato* (12).

Questa istanza strutturale del desiderio è particolarmente rilevante per la fenomenologia della relazione educativa e per la formazione della capacità di scelta di un soggetto. Un ideale di vita infatti è desiderato e può esser scelto in quanto incarnato da una persona, che trova in esso con una certa forma di compimento, la fonte di un'interiore energia trasformante. Coinvolgersi allora con una persona segnata così dall'ideale significa per l'educando vivere un processo di *modellamento etico* che diviene vera e propria causazione o *attivazione esemplare*.

Muove la persona ciò che la diletta: si avvia il processo di configurazione di una fondamentale *motivazione allo sviluppo*, termine adeguato per definire il desiderio nella prospettiva dell'educazione: e che si presenta, a diversi livelli, come l'energia vitale e la forza psichica del soggetto, *nelle quali* viene ad innestarsi la tensione etica.

Va osservato subito che una tale relazione tra educatore ed educando può costituire quello É. Lévinas propone di chiamare il «collettivo a due», una diade nella quale trova la sua base l'esperienza etica, pertanto «luogo nel quale il sé dimora» (13). Tale microcomunità può essere un esempio di quella «socialità ristretta», che i giovani sembrano prediligere.

Inoltre, va notato che per l'educando deve essere desiderabile *l'ideale di vita* che ispira la configurazione singolare dell'esistenza dell'educatore. Ora, perché possa accadere, è necessario che questi innanzitutto non attragga a sé; l'educatore, piuttosto, per risultare veramente autorevole, deve proporsi come *personalità ontocentrica*: misurato dall'essere, più che centrato su di sé, sulle sue certezze e sulle sue (parziali) realizzazioni storiche.

La personalità ontocentrica può essere autentico testimone del senso dell'essere, della sua graziosità e preziosità; e del senso dell'infinito, oggi in modo così evidente devastato in ragione di una vera e propria mortificazione dello spirito. Può rappresentare, nella società della tarda modernità, una posizione esistenziale «anti-ideologica», che trova la sua ispirazione originaria nella ricerca amorosa della verità: riconoscimento e custodia delle tracce dell'infinito, certi che realmente irrevocabile è il dono dell'essere – *irrevocabile è la logica del dono come legge dell'essere* (14).

2.5. C'è, da ultimo, una terza intenzionalità pedagogica fondamentale: un ideale di vita esige di esser vissuto in una forma personalizzata, ciò che lo rende *valore vivo*; pertanto, un ideale può esistere solo in quanto *sovra-esista in una forma personale vivente*.

L'educatore, si è detto primo, è autorevole quando mostra di attingere ad una fonte più ampia di senso che lo sopravanza. Un padre si mostra allora capace d'impegnare e «legare», se così ci si può esprimere, il figlio, *nella misura in cui tutti e due riconoscono un principio comune ad entrambi* e sono capaci di ascoltarlo, stimandolo proprio in quanto è un bene condiviso. Il padre e il figlio riconoscono allora una libertà che segna l'esistenza di ognuno ed è la condizione reale di un rapporto che lega, con forza e dolcezza - con verità - l'uno all'altro.

L'educatore, un padre o un insegnante, s'impone come *autorità* non in virtù della semplice autorità o anzianità, ma perché è capace di *far crescere* («augere») l'educando, il figlio o il discepolo, in modo che riesca a scrivere la sua vita *da autore* («auctor»), protagonista della sua esistenza. L'educando, d'altronde, è capace di autentica immaginazione non quando cerca il nuovo ad ogni costo, ma quando sa vedere, oltre la «lettera», lo «spirito» che la informa e che è il contenuto vero della trasmissione dell'educatore.

La memoria storica, personale e comunitaria, si fonda nello sguardo che sa vedere con occhi veramente innovativi l'«antico», scorgendo con le cose già date, potenzialità inedite.

2.6. Le tre intenzionalità pedagogiche costitutive contribuiscono a definire, sinergicamente, la struttura essenziale della virtù dell'educazione, che propongo di denotare *interiorità personale oggettiva*: la capacità di vedere e di riconoscere, in un ideale di vita testimoniato, anche «*antico*», una *nuova* figura dell'esistenza personale.

Altrove, proponendo una fenomenologia della relazione educativa, ho visto in essa un fondamentale processo empatico. Interpretare l'educazione con una tale categoria pedagogica offre il vantaggio di spiegare e comprendere in modo più adeguato il dinamismo e il modellamento etico come attivazione empatica, che dispone il soggetto a conoscersi, a scegliersi e anche un po' a prediligersi. In particolare, nella prospettiva di una pedagogia dell'empatia, ho proposto di analizzare l'intenzionalità coscienziale vista nel fenomeno originario della relazione educativa, come un'*intenzionalità vicariante* (15).

3. *La capacità di compiere scelte «irrevocabili»*

3.1. Una convinzione è sottesa a tutta la riflessione fenomenologica sia qui svolta: fondamento concreto dell'educazione morale e ragione del suo significato è *una persona vivente*, «in carne ed ossa», che s'impone autorevolmente, nella misura in cui si presenta e si attesta segnato da un ideale di vita giusto e buono. Non un'idealità astratta pertanto o un ragionamento pratico può determinare il cambiamento educativo, ma un *fondamento reale*. Nel rapporto empatico, l'identificazione con una personalità percepita e stimata come significativa avviene come processo di modellamento, che rende possibile una personalizzazione dell'atteggiamento etico e l'interiorizzazione delle norme morali.

Ora, per tale ragione, reputo che, sul piano della metodologia dell'educazione il primo compito formativo sia favorire la formazione di un *forte sentire morale*. Può essere un modo di assumere adeguatamente il problema grave dell'analfabetismo emotivo dei giovani. Nella prospettiva qui presentata questo compito formativo specifico coincide, in buona sostanza, con *l'educazione empatica: dell'empatia e/o all'empatia*. Il sentire empatico infatti può divenire motore affettivo che dispone l'intelletto pratico ad attuarsi per intendere il bene e poi significarlo in un giudizio morale adeguato. In un'azione educativa segnata dall'empatia, l'educatore autentico esercita l'attivazione esemplare che sostiene e dà forma all'*appetito retto*: per l'interesse che egli stesso rappresenta; di più, per l'attrattiva forte che il bene, in quanto appare per sé stesso desiderabile, esercita nell'esistenza dell'educando.

3.2. Uno dei risultati notevoli della riflessione pedagogica sull'empatia è contenuto nella definizione di questa virtù *come un processo*. Il suo principio è nell'iniziativa empatica dell'educatore che, attivando nel discente una risposta libera e consapevole di sé, tende a suscitare in lui un'empatia reciproca. In un momento ulteriore, questi diventa anche capace di empatia nei confronti di sé stesso: il processo perviene allora al suo compimento intenzionale. Ora, nella prospettiva di una pedagogia pratica di stile ermeneutico, tale processo può esser visto e inteso come *elaborazione e interpretazione di un testo* – meglio, *di un «quasi-testo»*, che rivela le persone coinvolte, proprio mentre permette loro di esprimersi (16).

La pedagogia pratica è rivolta innanzitutto ad intendere e proporre *il metodo del dialogo empatico* come il più idoneo perché l'azione educativa risulti autentica e insieme efficace. Ora, il primo compito di questo dialogo è la gestione della comunicazione empatica: una sorta di sensibilità *semiologica* di fronte ai segni e al loro caratteristico «funzionamento». Si tratta per l'educatore di intendere e controllare la sua azione educativa in quanto, strutturandosi secondo un «codice empatico», forma un originale sistema di regolazione della relazione dialogica.

È un codice nel quale il controllo deve essere minimo (per un principio che si può definire di autonomia pedagogica), proprio mentre la stima deve essere massima (principio dell'amore pedagogico). L'autenticità comunicativa crea un rapporto trasparente (principio della probità pedagogica), che può manifestare l'*autorevolezza* dell'educatore ed aiutare l'educando a divenir *docile*, a desiderare di farsi liberamente discepolo.

Un *secondo* compito essenziale del metodo empatico è quello *ermeneutico in senso stretto* (in senso proprio). Si tratta, nel dialogo, della «verità», della comprensione esistenziale del sé; con la notazione che la verità è offerta *attraverso* i segni e il loro funzionamento: ogni testo coelaborato dialogicamente porta a parola, secondo il determinato codice che lo configura, *una figura determinata d'esistenza*.

Il momento del controllo semiologico permette di descrivere e gestire l'empatia come sentimento che suscita e sostiene i processi di configurazione significativa dei modi di sentire, di pensare e di comportarsi dell'altro. Nel momento propriamente ermeneutica, invece, il «lavoro empatico» che si compie nel dialogo appare, in primo luogo, un aiuto per acquisire la consapevolezza del sé concreto, costituito sempre da strati di senso vissuti nella sua storia e sedimentati; in secondo luogo, si mostra con evidenza che l'inventario del sé, nel clima dettato dall'empatia, diventa insieme scoperta di modi nuovi d'orientarsi e d'atteggiarsi: esplorare un mondo più vasto del proprio piccolo mondo; trovare in breve una nuova figura al costitutivo desiderio d'essere (17).

L'impegno maggiore della metodologia pedagogica è rivolto a definire questi due compiti formativi specifici per acquisire una speciale competenza «ortopatica»: recuperando un concetto della filosofia morale classica, ho proposto prima di denotarla «*appetito retto*». È la capacità di prender le distanze dalle forme determinate che di fatto il desiderio ha assunto; l'educando può così far rivivere in sé la tensione costitutiva che rende l'altro il suo educatore: il *desiderio della realizzazione del sé autentico*.

Questo desiderio vivente diviene la norma morale oggettiva introiettata: è «l'uomo giusto e buono *dentro di sé*», che è misura della saggezza e «metodo» dell'arte di vivere (18).

3.3. I giovani incerti della società dell'incertezza sembrano vivere in prevalenza stati relazionali e comunicativi segnati da «disincontri» («*Vergegnungen*», per citare una categoria di M. Buber). L'altro non è incontrato come universo personale singolare, lasciato esser per quel che è e per quello che può/vuole e deve essere. L'altro, innanzitutto e per lo più, è posto e tolto, in una dialettica che risulta insieme *anempatica e impersonale*.

È forse questa la radice dell'analfabetismo emotivo che li segna. È visibile tanto negli incontri reali, nel commercio della vita quotidiana; quanto negli incontri «virtuali», che sembrano viepiù moltiplicarsi. In questi ultimi, in particolare, l'immaginazione non sembra in nulla poter sostituire la presenza del corpo vivente dell'altro e le sue risposte immediate: l'empatia è sostanziata dall'originaria consapevolezza del corpo proprio e altrui e ciò che ho chiamato «lavoro empatico» consiste al fondo in un approfondimento delle prime emozioni che possono diventare, strutturandosi, affetti e sentimenti: in un processo che le integri nell'intero della vita personale.

Ora, è interessante notare come in ragione dei «disincontri», di relazioni e di forme comunicative anempatiche, figli «iper-protetti» e blanditi in molte guise, restano nelle nostre comunità pur sempre soli e «notoriamente infelici» (E. Fromm). Le conseguenze di questo abbandono sono di ampie proporzioni: la mancanza di nutrimento della sfera dell'accudimento empatico porta, soprattutto ai più giovani, un vero e proprio danno antropologico, che lede la possibilità dell'esistenza morale. I preadolescenti e gli adolescenti, ma anche i post-adolescenti e i giovani adulti sempre più «incerti» appaiono essere *persone ferite*.

Intendo questa nozione secondo un fondamentale significato etico e pedagogico, per denotare una persona che vive abitualmente al di qua (al di sotto) delle sue possibilità reali, in forme di esistenza *infrapersonali* e dunque *inframorali*. Invero si può affermare che ci si trova di fronte a delle *ferite educative*, quando una struttura costitutiva dell'essere personale non è attivata, per un qualche difetto di educazione o per una sua malintesa distorsione. Connessi a tali strutture sono

sempre bisogni fondamentali, che, se non coltivati attivamente, tendono a far perire la persona: questa riceve un danno antropologico che la rende vulnerabile proprio dal punto di vista morale.

L'incertezza (l'insensibilità) emotiva allora nasconde spesso le ferite *dell'affettività*; quella intellettuale può invece tradire le ferite del tessuto connettivo *dell'intelligenza*; da ultimo, l'incertezza spirituale esprime e incrementa spesso le ferite *del volere*. L'esito è una sorta d'inesistenza spirituale: un processo di stagnazione, nel quale il volere non è mosso; è alla base, anzi, della sua cronica debolezza e dell'incapacità del soggetto a compiere scelte impegnative. «*Gestalten*» fisse e rigide, non vitali; una difettosa configurazione degli «ideali-guida», ossia forme inadeguate d'identificazione e d'interiorizzazione fanno della volontà una «fortezza vuota». La persona perde la possibilità di portare a compimento *la sua qualità speciale*, che è quella di essere e diventare *una dimora*.

3.4. I giovani del nostro tempo appaiono incerti probabilmente perché vivono questa sorta di incertezza e di *inesistenza spirituale*. E la qualifico essenzialmente una ferita *educativa* perché vi è alla radice, a mio modo di vedere, un fondamentale *deficit di educazione familiare*. Questa, adeguatamente intesa, può diventare ambito d'eccellenza per l'educazione del cuore, del forte sentire etico: una viva e concreta sensibilità oblativa, che tutto sa offrire, e l'essere stesso, perché altre persone possano fiorire nel senso del proprio autentico poter essere.

Nella vita di famiglia questo esige, in primo luogo, la scelta dei coniugi di esser definiti dalla cura benevolente perché l'essere della persona che si è scelta come compagno/a di vita possa fiorire; in secondo luogo, la scelta di assumere il radicale carattere d'invio e di appello, costitutivo dell'avvento nell'essere dei figli.

Ora, questo *forte sentire etico* può portare la persona ad *acquisire la capacità d'impegnarsi anche in scelte percepite come «irrevocabili»*. E' la capacità di concepire e di vivere l'intero arco dell'esistenza come risposta al dono dell'essere delle persone. In primo luogo, il dono della persona che si sceglie d'amare: questo rapporto - come tutte le relazioni *elettive* - è in sé *rescindibile*; esso esige pertanto di essere ogni giorno «*ripreso*», nella consapevolezza che la logica del dono segna l'essere ed è *esso solo in sé* veramente *irrevocabile*. In secondo luogo, il dono delle persone che ci vengono incontro dal cuore del mistero della vita: a questa esse ci legano con l'unico legame che è veramente *irrescindibile*.

La famiglia può essere il luogo esistenziale idoneo per formare le evidenze fondamentali, vera «bussola segreta» per la vita dell'intelligenza. Si costituiscono in essa originariamente le matrici di un senso transindividuale e transgenerazionale dell'esistenza personale. Così come in essa, attraverso/oltre i vincoli di sangue, si configurano legami «personologici»: sponsalità,

paternità/maternità, filialità, fratellanza/sorellanza, sono veri e propri esistenziali, *forme strutturali dell'esistenza della persona*.

L'alternativa vera all'esistenza «liquida» non è tanto un'esistenza «solida», quanto un'esistenza autentica. Allo stesso modo, non si tratta di proporre, di contro a quelli deboli, valori forti: si tratta di proporre l'amore personale, alla persona / della persona e la logica del dono. L'alternativa vera, nell'epoca delle «passioni tristi», è costituita da testimoni di passioni gioiose.

NOTE

1. Cfr. M. BENASAYAG, G. SCHMIT, *L'epoca delle passioni tristi* (trad. dal francese), Milano, Feltrinelli, 2004, pp. 7-15.
2. Riferimento, nel testo, a L. ROUSSEL, *La famille incertaine*, Paris, Éd. Odile Jacob, 1989, pp. 211-229.
3. Cfr. Z. BAUMAN, *La società dell'incertezza* (trad. dall'inglese), Bologna, Il Mulino, 1999; ma anche ID., *Una nuova condizione umana* (trad. dall'inglese), Milano, Vita e Pensiero, 2004.
4. H. KOHUT, *La guarigione del sé* (trad. dall'inglese), Torino, Boringhieri, 1980.
5. Ho presente, ad esempio, le ricerche dell'Istituto IARD, condotte in Italia negli ultimi vent'anni e pubblicate dalla Casa editrice Il Mulino di Bologna: nel 1984 (la I), e poi, 1988 (II), 1993 (III), 1997 (IV), 2002 (V). Particolarmente istruttiva per spiegare e comprendere le tendenze di fondo delle nuove generazioni di giovani, in una società «tardo-moderna» come quella italiana, in questo incerto inizio del XXI secolo, è l'ultima indagine: C. BUZZI, A. CAVALLI, A. DE LILLO (a cura di), *Giovani del nuovo secolo. Quinto rapporto IARD sulla condizione giovanile in Italia*.
6. C. BUZZI, *Giovani, affettività, sessualità. L'amore tra i giovani in un'indagine IARD*, Bologna, Il Mulino, 1998, pp. 13-18.
7. A. DE LILLO, «Il sistema dei valori»; in C. BUZZI, A. CAVALLI, A. DE LILLO (a cura di), *Giovani del nuovo secolo. Quinto rapporto IARD sulla condizione giovanile in Italia*, pp. 41-48.
8. A. BELLINGRERI, «Quale educazione morale nella società dell'indifferenza», in ID., *Il superficiale il profondo. Saggi di antropologia pedagogica*, Milano, Vita e Pensiero, 2006, cap. VI.
9. Cfr. R. MADERA, «A confronto con il padre», in P. CATTORINI, F. ICHINO, R. MADERA, F. SCAPARRO, *Padri e figli nella società contemporanea*, Milano, San Paolo, 2003, pp. 30 s.

10. V. MELCHIORRE, *La coscienza utopica*, Milano, Vita e Pensiero, 1970, pp. 23 ss.
11. A. BELLINGRERI, *Per una pedagogia dell'empatia*, Milano, Vita e Pensiero, 2005, cap. IV.
12. Cfr. C. VIGNA, «Il desiderio e il suo altro», in L. ANCONA, P. SEQUERI, C. VIGNA, *L'enigma del desiderio*, Milano, Paoline, 1999, pp. 47-84.
13. In particolare, si veda di É. LÉVINAS, «Dall'Uno all'Altro. Trascendenza e tempo», in ID., *Tra noi. Saggi sul pensare-all'altro* (trad. dal francese), Milano, Jaca Book, 2002²; ID., *Etica e infinito. Il volto dell'altro come alterità e traccia dell'infinito* (trad. dal francese), Roma, Città Nuova, 1984.
14. A. BELLINGRERI, *Scienza dell'amor pensoso. Saggi di pedagogia fondamentale*, Milano, Vita e Pensiero, 2007, cap. XVIII.
15. A. BELLINGRERI, *Per una pedagogia dell'empatia*, cap. III.
16. Per la nozione di «quasi-testo», cfr. P. RICOEUR, «Expliquer et comprendre», in ID., *Du texte à l'action. Essais d'herméneutique*, p. 175.
17. Cfr. H. FRANTA, *Atteggiamenti dell'educatore. Teoria e training per la prassi educativa*, Roma, LAS, 1988, pp. 48-51.
18. Per la nozione di «appetito retto», cfr. TOMMASO D'AQUINO, *Summa Theologiae*, I-II, q. 28, a. 1 (editio leonina., Torino-Roma, Marietti, 1952, pp. 133 s.). Della vasta letteratura critica, cfr. G. COTTIER, «'Libido' de Freud et 'appetitus' de Saint Thomas», in AA. VV., *L'anthropologie de Saint Thomas*, Fribourg, Presses Universitaires, 1974, pp. 91-123. Inoltre, A. L. VETLESEN, *Perception, Empathy and Judgement. An Inquiry into The Preconditions of Moral Performance*, University Park / PA, Pennsylvania State University Press, 1994.

BIBLIOGRAFIA

- L. ANCONA, P. SEQUERI, C. VIGNA, *L'enigma del desiderio*, Milano, Paoline, 1999.
- V. ANDREOLI, *Principia. La caduta delle certezze*, Milano, BUR, 2007.
- Z. BAUMAN, *La società dell'incertezza* (trad. dall'inglese), Bologna, Il Mulino, 1999.
- Z. BAUMAN, *Una nuova condizione umana* (trad. dall'inglese), Milano, Vita e Pensiero, 2004.
- Z. BAUMAN, *Amore liquido. Sulla fragilità dei legami affettivi* (trad. dall'inglese), Roma-Bari, Laterza, 2004.
- A. BELLINGRERI, *Per una pedagogia dell'empatia*, Milano, Vita e Pensiero, 2005.
- A. BELLINGRERI, *Il superficiale il profondo. Saggi di antropologia pedagogica*, Milano, Vita e Pensiero, 2006.
- A. BELLINGRERI, *Scienza dell'amor pensoso. Saggi di pedagogia fondamentale*, Milano, Vita e Pensiero, 2007.
- M. BENASAYAG, G. SCHMIT, *L'epoca delle passioni tristi* (trad. dal francese), Milano, Feltrinelli, 2004.
- G.L. BOCCHI, M. CERUTI, *Educazione e globalizzazione*, Milano, Raffaello Cortina, 2004.
- W. BÖHM, «Il problema della pedagogia cristiana in un mondo post-moderno», in AA.VV., *Educazione cristiana e trasformazioni religiose. [Atti del] XLII Convegno di Scholé [Brescia 9-10 settembre 2003]*, Brescia, La Scuola, 2004, pp. 7-27.
- C. BUZZI, *Giovani, affettività sessualità. L'amore tra i giovani in un'indagine IARD*, Bologna, Il Mulino, 1998.
- C. BUZZI, A. CAVALLI, A. DE LILLO, *Giovani del nuovo secolo. Quinto rapporto IARD sulla condizione giovanile*, Bologna, Il Mulino, 2002.
- P. CATTORINI, F. ICHINO, R. MADERA, F. SCAPARRO, *Padri e figli nella società contemporanea*, Milano, San Paolo, 2003.
- V. CESAREO, I. VACCARINI, *La libertà responsabile. Soggettività e mutamento sociale*, Milano, Vita e Pensiero, 2006.
- G. M.-M. COTTIER, «Comment croire en Dieu aujourd'hui», *Nova et Vetera*, 1992, 1, pp. 1-12.

- U. GALIMBERTI, *Le cose dell'amore*, Milano, Feltrinelli, 2005.
- F. GARELLI, A. PALMONARI, L. SCIOLLA, *La socializzazione flessibile. Identità e trasmissione dei valori tra i giovani*, Bologna, Il Mulino, 2006.
- F. GARELLI, *L'Italia cattolica nell'epoca del pluralismo*, Bologna, Il Mulino, 2006.
- R. GRASSI (a cura di), *Giovani religione e vita quotidiana. Un'indagine dell'Istituto IARD per il Centro di Orientamento Pastorale*, Bologna, Il Mulino, 2006.
- J. GUITTON, *Storia e destino* (trad. dal francese), Casale Monferrato, Piemme, 1992.
- P. HAHNE, *La festa è finita. Basta con la società del divertimento*, Venezia, Marsilio, 2006.
- M.L. HOFFMAN, «Interaction of Affect and Cognition in Empathy», in C. IZARD, J. KAGAN, R. ZAJONC, (Eds.), *Emotions, Cognition and Behavior*, Cambridge University Press, Cambridge, 1984, pp. 103-131.
- L. KOHLBERG, *Essays on Moral Development. I: The Philosophy of Moral Development*, San Francisco / Ca, Harper & Row, 1981.
- L. KOHLBERG, *Essays on Moral Development. II: The Psychology of Moral Development*, *ibid.*, 1984.
- M.L. HOFFMAN, «Interaction of Affect and Cognition in Empathy», in C. IZARD, J. KAGAN, R. ZAJONC, (Eds.), *Emotions, Cognition and Behavior*, Cambridge University Press, Cambridge, 1984, pp. 103-131.
- H. KOHUT, *Introspektion, Empathie und Psychoanalyse. Aufsätze zur psychoanalytischen Theorie, zur Pädagogik und Forschung und zur Psychologie der Kunst*, Frankfurt am Main, Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft, 1977, pp. 9-15.
- H. KOHUT, *La guarigione del sé* (trad. dall'inglese), Torino, Boringhieri, 1980.
- H. KOHUT, *La ricerca del sé* (trad. dall'inglese), Torino, Boringhieri, 1982.
- M. LACROIX, *Il culto delle emozioni* (trad. dal francese), Milano, Vita e Pensiero, 2002.
- J.-C. LARCHET, *L'inconscio spirituale. Malattie psichiche e malattie spirituali* (trad. dal francese), Cinisello Balsamo, Paoline, 2006.
- R. MAY, *Amore e volontà* (trad. dall'inglese), Roma, Astrolabio Ubaldini, 1970.
- V. MELCHIORRE, *La coscienza utopica*, Milano, Vita e Pensiero, 1970.
- V. MELCHIORRE, *Saggi su Kierkegaard*, Genova, Marietti, 1987.
- V. MELCHIORRE, *Ideologia utopia religione*, Milano, Rusconi, 1980.
- M. NUSSBAUM, *Intelligenza delle emozioni* (trad. dall'inglese), Bologna, Il Mulino, 2003.

- K. OATLEY, *Breve storia delle emozioni* (trad. dall'inglese), Bologna, Il Mulino, 2007.
- L. PATI, *Pedagogia della comunicazione educativa*, Brescia, La Scuola, 1984
- G. PRANDSTRALLER, *L'uomo senza certezze*, Roma-Bari, Laterza, 1992².
- L. ROUSSEL, *La famille incertaine*, Paris, Éd. Odile Jacob, 1989.
- D. SIGALINI, *Giovani di oggi*, Intervista di F. Rossi, Brescia, La Scuola, 2007.
- TOMMASO D'AQUINO, *Summa Theologiae*, I-II, q. 28 (Editio leonina., Torino-Roma, Marietti, 1952, pp. 133 ss.).
- S. VECA, *Dell'incertezza. Tre meditazioni filosofiche*, Milano, Feltrinelli, 2006².
- S. VEGETTI FINZI, A.M. BATTISTIN, *L'età incerta. I nuovi adolescenti*, Milano, Mondadori, 2001.
- A. L. VETLESEN, *Perception, Empathy and Judgement. An Inquiry into The Preconditions of Moral Performance*, University Park / Pa, Pennsylvania State University Press, 1994.
- M. VIGLIETTI, *Educazione alla scelta. Una guida operativo-pratica*, Torino SEI, 1995.