

scuolaevita

Monica Elena Mincu (ed.)

A ciascuno la sua scuola

Teorie, politiche e contesti
della personalizzazione

SOCIETÀ EDITRICE INTERNAZIONALE - TORINO

- Rogoff, B.L., J. (1984a). *Everyday cognition: Its development in social context*. Cambridge MA: Harvard University Press.
- Rogoff, B.W.J. (1984b). *Children's learning in the zone of proximal development*. San Francisco: Jossey Bass.
- RSA (2005). *Opening minds giving young people a better chance*. London: RSA.
- Sfard, A. (1998). On two metaphors for learning and the dangers of choosing just one. *Educational Researcher*, 27(2), 4-13.
- Small, T. (2007). *The learning agents*. Bristol: ViTaL Partnerships.
- Small, T. & Burn, M. (2006). *The learning engineers: Bridging values and learning*. Bristol: ViTaL Partnerships.
- Stone, A. (1995). *The war of desire and technology at the close of the mechanical age*. Cambridge: MIT Press.

Concepción Naval

La persona, tra intimità e apertura

“La persona non è individualità e neppure universalità: è qualcosa di più, che stabilisce una certa tensione tra individualità e universalità”
(J. Lacroix, *Le sens du dialogue*)

Una caratteristica della riflessione sull'educazione nel mondo contemporaneo è il recupero della dimensione sociale, e cioè della necessità di apertura propria dell'essere umano. Tale apertura, però, si realizza unicamente a partire dall'intimità personale che, di conseguenza, va coltivata in quanto dimensione immanente.

In questa prospettiva, educare significa aiutare a raggiungere la pienezza dell'essere: non di un essere solitario, ma di un essere portato alla relazione, in divenire, che non esiste e non si costruisce tutto in una volta, ma gradualmente. Educare significa aiutare a crescere. L'essere umano è, al tempo stesso, unitario e diverso: per quanto possa sembrare paradossale, ha bisogno di intimità e di apertura.

La tesi di fondo che illustro in questo articolo è che possiamo comprendere meglio la persona e la sua educazione se le osserviamo non come pura intimità (individualizzazione) o semplice apertura (socializzazione); ma come sana tensione tra l'una e l'altra (personalizzazione): in questo senso parlo di personalizzazione educativa.

Per prima cosa prenderò in considerazione la complessità dell'essere umano. Passerò poi a parlare del rischio di dispersione o disgregazione della sua unicità, cioè due pericoli da evitare durante il processo di personalizzazione. In seguito mi focalizzerò su alcune considerazioni a proposito del concetto di persona e delle sue implicazioni educative, appoggiandomi al pensiero di García Hoz, e infine considererò la concezione di identità personale come nucleo centrale del concetto di persona nella discussione contemporanea.

Complessità e dualismo nell'essere umano e la necessaria unità

Una delle chiavi per comprendere l'essere umano e il suo processo educativo risiede in un ben noto elemento che lo caratterizza: la com-

plexità derivante dal suo dualismo (Polo, 1991, 33-47). L'essere umano non è una realtà semplice. Il dualismo si manifesta come corporalità e spiritualità, interiorità e ambiente esterno, soggetto e oggetto, individuo e società. Ma se l'aspetto umano non si risolve in una considerazione unica, l'essere umano è invece una realtà unitaria.

Venticinque secoli fa, in Grecia, ebbe origine una tradizione classica dell'educazione occidentale volta a sottolineare il carattere unitario tipico degli esseri umani, che fu definita "educazione liberale".

Aristotele sostenne che la finalità dell'essere umano è una vita piena e felice. L'educazione tende alla ricerca di quella vita e si basa su un sano equilibrio di formazione fisica ed estetica, oltre che di arte e di pensiero.

In questo senso, l'educatore fa germogliare tutte le energie dell'individuo, stimolandole e orientandole in modo che si integrino reciprocamente e si compongano in una unità. Aristotele proponeva come ideale pedagogico lo sviluppo della personalità integrale attraverso la cura privilegiata delle facoltà intellettuali. Un primo aspetto rilevante del suo pensiero (Davidson, 1893, 92) è l'aspirazione a favorire lo sviluppo più che a inculcare principi o trasmettere conoscenze. Il proposito è di portare il discepolo a una padronanza completa delle proprie facoltà mentali e corporali, in modo che possa essere in grado di applicarle saggiamente nei confronti di ogni oggetto con il quale entri in relazione.

I Greci aspiravano allo sviluppo delle potenzialità dell'essere umano nella dovuta proporzione e armonia. Con il passare del tempo scoprirono che veniamo al mondo con le nostre potenzialità non ancora sviluppate, disordinate e prive di armonia. Era quindi necessario un processo previo all'educazione in senso stretto, che aveva una forte connotazione intellettuale. Il potere di esercitare tale influenza propedeutica, di formazione, era considerato dagli antichi una meta delle arti liberali.

Nella realtà del nostro tempo, in parte come eredità del razionalismo illuminista, gli ideali educativi prevalenti non sempre contemplan quel senso di armonia che esisteva nel mondo greco e continuò poi attraverso l'educazione liberale, ma è comunque frequente percepire una esigenza di quella unità e di quell'armonia: per questa ragione durante gli ultimi decenni, abbiamo notato nell'ambito dell'educazione diverse manifestazioni di un'attenzione più spiccata verso altre dimensioni dell'umano, non solo intellettuali, ma anche morali, estetiche, affettive, sociali, civili ecc.

A tutti è chiaro che la situazione greca dell'epoca classica era molto diversa da quella attuale, che Ryle (1982, 409-410) definisce, in un suo scritto suggestivo, "a compartimenti stagni":

Nella nostra teorizzazione astratta sulla natura umana persistiamo nell'abitudine arcaica di trattare noi stessi e tutti gli altri esseri umani come grandi magazzini dotati di vita, nei quali esiste un reparto per l'intelligenza, un altro per la volontà e un altro ancora per i sentimenti. I nostri poveri corpi, chiaramente, non sono reparti, ma cucine relegate al pianterreno, fogne o, nel caso migliore, vetrine. Così diamo per scontato che, essendo l'intelligenza l'unico reparto al quale sono destinate le lezioni, le volontà e i sentimenti che ci appartengono non siano di per sé destinatari di un insegnamento. Non possono sapere nulla, non possono essere più o meno istruiti o coltivati.

Chiunque sia mediamente sensibile alla diversità attuale non può certo aderire a questa visione a comparti dell'essere umano. Sembra più consono alla realtà umana un tentativo, almeno, di ricerca di armonia, di unità nella diversità. È il compito che mi propongo con questo scritto, seguendo il filo argomentativo di gran parte del sentire contemporaneo e affidandomi a una radicata tradizione europea, e anche spagnola, di educazione personalizzata lungo tutto il XX secolo.

Il rischio di dispersione, disgregazione e depersonalizzazione

"L'opera intera di educazione e insegnamento deve tendere a unificare e non a disperdere, deve sforzarsi a fomentare nell'uomo l'unità interiore" (Maritain, 1969, 59).

Nell'educazione, come nella vita, esiste il rischio di dispersione, di disgregazione, e la ragione è che ogni azione educativa, singolare e concreta non raggiunge direttamente la totalità unitaria della persona, per quanto ad essa si diriga. Tuttavia, l'educazione richiede che si consideri quell'unità in quanto, con altre parole, l'intelligenza dell'essere umano "non risiede solamente nella testa, ma anche nelle dita" (Maritain, 1969, 59).

In questo modo l'educazione si presenta come un insieme di azioni che non cercano lo sviluppo di una istanza parziale del soggetto, ma lo sviluppo armonico di tutte le sue istanze parziali. Per esempio, non sarebbe appropriato che l'educazione, nel suo insieme, si proponesse esclusivamente lo sviluppo dell'intelligenza, se non per il fatto che serve allo sviluppo dell'unità della persona.

Considerare l'unità nell'educazione significa precisamente considerare l'unità della vita di quell'essere umano, sviluppando un'unità interiore che lo renda capace di accettare e affrontare la diversità interiore ed esteriore e convivere con entrambe. Ma come riuscirci? Il modo per mantenere l'unità dell'educazione insieme alla differenziazione di ogni azione educativa trae origine dal riferimento adatto alla finalità dell'educazione, allo scopo che essa si propone.

Lo scopo, però, non è una situazione estranea all'attività del soggetto né il luogo in cui si colloca la persona dopo una determinata attività. La finalità dell'educazione non è neppure assente nel corso dello sviluppo delle stesse azioni educative. Come afferma Peters (1964, 47):

Aver ricevuto una educazione non significa aver realizzato il proprio destino, ma viaggiare con una forma differente di considerare il mondo e la vita. Per questo non è necessario prepararsi febbrilmente per qualcosa che si ha davanti, ma lavorare con precisione, passione e piacere con quanto di prezioso abbiamo a portata di mano.

Oppure, come sostiene Noddings (2005), il valore di un'azione educativa non si misura con il cammino che ha permesso di percorrere, ma per il grado di attività felice che ha saputo suscitare.

Di conseguenza, educare significa aiutare lo sviluppo dell'essere umano individuale nella sua integrità. Così si dovrebbero studiare da una parte la dimensione individuale e quella sociale della educazione (o, detto altrimenti, l'individualizzazione e la socializzazione come principi reggenti dell'azione educativa) e dall'altra la dimensione personale, in quanto le comprende entrambe.

Personalizzazione educativa

Se ripercorriamo la storia dell'educazione, ci rendiamo conto che, per quanto in ogni momento storico si sia data maggiore rilevanza a una dimensione o all'altra dell'essere umano, si sono sempre perseguiti lo sviluppo delle capacità individuali di ogni essere umano (individualizzazione) e la sua ottimale integrazione all'interno del gruppo in cui vive (socializzazione), oltre al raggiungimento della maturità e alla formazione di individui autonomi (autonomia e responsabilità) capaci di dirigere da soli la propria vita.

In tale ottica si colloca la *Dichiarazione mondiale sull'educazione per tutti* di Jomtien (UNESCO, 1990), che segue le orme della *Dichiarazione universale dei diritti umani* e la *Convenzione sui diritti dell'infanzia*:

Ogni bambino, giovane e adulto, nella sua condizione di essere umano, ha il diritto di beneficiare di una educazione che soddisfi le sue necessità fondamentali di apprendimento nella accezione più nobile e piena del termine, una educazione che preveda la comprensione della conoscenza, l'apprendimento a fare, a vivere con gli altri, a essere. Una educazione orientata a far fruttare i talenti e le capacità di ogni persona e a sviluppare la personalità del soggetto da educare, con lo scopo che migliori la propria vita e trasformi la società (Dakar, 2000).

Questo diritto all'educazione emana dal concetto stesso di persona. Non si tratta di una concessione dello Stato, ma di un dovere dell'individuo e dello Stato, che deve contribuire al completo sviluppo di tutti e di ciascuno dei suoi cittadini.

L'istruzione è un'attività volta alla ottimizzazione dell'essere umano, con tutta la complessità che l'affermazione implica, cioè il perfezionamento di tutte e di ciascuna capacità della persona. Ci si rivolge tanto allo sviluppo delle capacità specifiche di ogni individuo quanto alla sua adeguata integrazione nella comunità in cui vive, enfatizzando così l'idea della persona come elemento chiave per comprendere l'educazione.

Quando parliamo di persona, ci riferiamo a un essere singolare, unico in se stesso. Senza dubbio, tutti gli esseri umani sono uguali in senso radicale, nei caratteri fondamentali, ma al tempo stesso sono anche diversi, unici nella misura in cui possono pensare, decidere e agire di propria iniziativa ed essere responsabili di azioni e omissioni.

In un significato più profondo, ogni essere umano è chiamato a un progetto di vita unico perché possiede qualità uniche che lo abilitano a una missione unica. Ciascuno possiede una sua indole speciale, un cammino di evoluzione, obiettivi e destini propri (Guardini, 2007).

Per il cristianesimo, dietro a questa realtà c'era la provvidenza divina, tema già trattato da Seneca nel *De Providentia*. In realtà, il termine greco *prónoia* (protezione, provvidenza) descriveva uno degli attributi della dea Pallade Atena, "patrona" di Atene. L'Atena romana è Minerva che, in latino, era legata al concetto di "previdente", vedere con anticipazione (prevenire). Si parla così della provvidenza come di un attributo della divinità o degli imperatori divinizzati. Da

providentia deriva *prudentia*, prudenza, che è una virtù propria del saggio stoico e del cristiano.

L'educazione aiuta dunque a liberarci da errori, problemi e difetti, per realizzare il nostro progetto di vita e rende possibile aprirsi alla verità e all'amore, che germinano dall'incontro dell'essere umano con se stesso e con gli altri, oltre che con l'Altro.

Ciò significa affermare che ogni essere umano possiede corporalità, razionalità, libertà e socievolezza o, per esprimerla in altro modo:

- dignità, poiché agisce in base alla capacità di riflessione e alla libertà di cui dispone;
- capacità di azione intenzionale, creativa e unificatrice;
- singolarità, che lo rende diverso dagli altri;
- caratteristiche relazionali e apertura interattiva verso il mondo;
- autonomia per scegliere, dirigere la propria vita, formare una personalità peculiare

Il soggetto reale dell'educazione è quindi la persona umana, ovvero ciascuna persona fornita di propria e specifica identità che, per le sue caratteristiche di singolarità, autonomia, apertura, unità e integrità, non è altro che una somma di parti isolate o un conglomerato.

Da queste note, o caratteri, della persona umana derivano una serie di principi educativi che sono alla base di un movimento pedagogico ormai classico ai giorni nostri: il personalismo.

In questo approccio, l'azione educativa, se è tale, considera tutti gli aspetti del processo educativo, partendo dalla considerazione che il soggetto da educare è una persona. Tre grandi esponenti di questa corrente di pensiero furono Mounier, Faure e García Hoz. Quest'ultimo, in ambito spagnolo, definisce tre principi pratici che esprimono gli aspetti essenziali della persona: autonomia, dignità e apertura. Da essi derivano i grandi obiettivi educativi e su di essi si basano i rispettivi orientamenti metodologici di base per l'insegnamento.

Nel pensiero filosofico-pedagogico e nell'esperienza educativa, il personalismo è una costante che vanta una lunga tradizione storica, nella quale rientrano diversi autori e tendenze. Ciò nonostante, esiste una base comune a ogni forma di personalismo, cioè la considerazione della persona come centro dell'educazione. "Chiamiamo personalismo ogni dottrina e ogni cultura che afferma il primato della persona umana sulle necessità materiali e sui meccanismi collettivi che ne sostengono lo sviluppo" (Mounier, 1961, 483). Ciò che conta è ogni es-

sere umano considerato in quanto persona nella sua realtà integrale, centro di attività, soggetto con finalità e ideali educativi derivati dagli attributi di dignità e di supremazia ontologica, etica e sociale della persona nell'universo.

Potremmo considerare comuni a tutti i movimenti personalisti le seguenti caratteristiche generali:

- la dignità personale dell'uomo è la base della sua educazione;
- la persona è una realtà integrale, per quanto condizionata da una situazione sociale;
- il personalismo si presenta come superamento dell'individualismo e del collettivismo;
- il processo di personalizzazione è l'obiettivo dell'azione educatrice.

Il soggetto dell'educazione non è quindi un essere umano astratto, universale e collocato in un ambito socio-culturale determinato, ma ciascuno e tutti gli esseri umani concreti, dalla loro identità propria e specifica, con le caratteristiche e le possibilità della loro esistenza particolare connesse a una situazione sociale e culturale ben precisa. In questo approccio, la persona umana, ogni persona, è soggetto e oggetto, destinatario di qualsiasi processo orientato alla sua formazione.

Nota al concetto di persona

La dimensione personale è la dimensione di unità dell'essere umano, che è un essere composto ma fornito di unità (Altarejos e Naval, 2004, 151-158). Su questo punto concordano due pensatori tanto eterogenei come Tommaso d'Aquino e Kant. Per il primo, la persona è un essere sublime, il più perfetto di tutta la creazione. Secondo Kant, invece, mentre gli altri esseri hanno esclusivamente un semplice valore di mezzo, la persona è di per sé, in se stessa, un fine: è dotata di quel valore intrinseco che viene chiamato dignità. Max Scheler la considera una unità sostanziale delle azioni più diverse.

Alcune caratteristiche comunemente riconosciute come note distintive del concetto di persona sono la permanenza, la sussistenza e la razionalità, ma in genere si fa riferimento anche a capacità di relazione, totalità, incomunicabilità nell'essere e trascendenza: tutte insieme costituiscono l'unità (cfr. Altarejos e Naval, 2004, 158-170). Possiamo dire che esse rivelano i due grandi aspetti della persona: intimità e apertura.

L'essere umano si mantiene nel proprio essere, subendo modifiche accidentali, ma non essenziali o sostanziali. La sua natura è sottoposta a cambiamenti fortuiti: se cambiasse, il suo essere si trasformerebbe in un altro essere, per cui non avrebbe senso parlare di libertà, auto-trascendenza, perfettibilità. In più, solamente allora possiamo riconoscerci: da ciò deriva la distinzione tra persona e personalità, che è l'ambito in cui si verificano i cambiamenti.

La persona sussiste, esiste in sé, anche se non per sé. Ma bisogna ricordare che l'esistenza che gli spetta, in quanto essere umano, è la creazione di relazioni con gli altri: ha bisogno di altri esseri, perché nessuno può diventare persona rimanendo al di fuori della società.

Grazie alla sua dimensione spirituale, l'essere umano è libero e responsabile: la persona si fa carico delle proprie azioni e quindi ne risponde, rendendo così possibile l'ennesima educazione in ogni circostanza della vita. Da essa nascono anche razionalità e trascendenza, quest'ultima particolarmente sottolineata nella corrente personalistica e, soprattutto, fenomenologica.

Nel concetto di persona agisce una doppia prospettiva (statica e dinamica, essere e agire): una che considera la persona essenzialmente come sostanza individuale e l'altra che la concepisce come una natura razionale aperta, come il centro dinamico delle proprie azioni, come una realtà in continua realizzazione, in azione permanente, incompiuta. La seconda non nega né contraddice la prima, ma la integra.

Implicazioni educative

Numerose sono le implicazioni dell'educazione per la persona: tra le più evidenti, il fatto che l'educazione debba essere *integrale*, *graduale* e *personalizzata*.

a) *Integrale*. L'educatore si troverà di fronte a manifestazioni o azioni concrete che non saranno mai pure, ma subiranno l'influsso di altre. Non si può, cioè, ignorare l'incidenza di alcune azioni su altre, come per esempio gli aspetti affettivi ed emozionali all'interno di un atto razionale.

L'errore più frequente consiste nell'affermare eccessivamente il predominio della razionalità, che è invece il principio di attività e quindi deve regolare le altre dimensioni dell'essere umano. Esiste un predominio ontologico del principio di razionalità, ma questo non significa che nell'educazione si debba promuovere questa a scapito di

altri piani operativi. È quanto ha preteso, sbagliando, per esempio, l'educazione razionalista.

b) L'educazione deve essere *graduale*, nel senso che si deve considerare la tappa di sviluppo in cui si trova il soggetto da educare. Nella vita si succedono diverse tappe nelle quali una capacità operativa predomina sull'altra, senza che ciò significhi che si praticano esclusivamente le azioni ad essa legate. In una prima tappa (che, secondo alcuni autori, dura fin verso i sette anni), durante la quale il potenziale operativo dominante è la sensibilità, bisognerà fare maggiormente leva su di essa, mentre nella tappa posteriore (forse fino ai quattordici anni) converrà tener presente soprattutto la affettività e nella successiva concentrarsi sulla razionalità. Fondarsi su capacità diverse da quella caratteristica dell'età può essere infruttuoso: insomma, conviene stimolare le capacità predominanti del singolo momento, prestando tuttavia attenzione alle altre, in forma accessoria.

Se all'interno dell'ambito educativo prendiamo concretamente in esame l'insegnamento, è fondamentale svolgerlo con l'aiuto di pratiche didattiche adeguate alla tappa di sviluppo del soggetto. A seconda della fase in cui ci troviamo, la realtà deve essere trasmessa facendo uso di segni differenti. Per esempio, esistono tappe nelle quali sarà opportuno che il processo educativo si appoggi su segni in prevalenza sensibili. In ogni caso, bisogna tener presente l'adeguamento tra le capacità del soggetto da educare e la forma di insegnamento della scienza concreta.

c) L'educazione va soprattutto *personalizzata*. Le *finalità* dell'educazione vanno fondate sulla persona. Parlando di finalità, dobbiamo usare la formula ampia: che ciascuno possa accettare tale finalità a partire dalla sua stessa persona, che è il *soggetto* dell'educazione. L'essere personale non è una entità creata dall'educazione, ma qualcosa con cui, in un certo senso, si ha già a che fare.

La nozione di personalizzazione implica che l'educazione non possa mai essere concepita come una scienza esatta, perché si rivolge sempre a esseri umani liberi. Insomma, non è possibile applicare i principi generali della formazione umana in modo automatico e meccanico nella pratica educativa, le cui leggi si riconoscono nell'azione e dall'azione, anche perché ogni persona è diversa.

Secondo il pensiero di García Hoz, le note comprese nel concetto di persona, dalle quali derivano i grandi obiettivi della educazione personalizzata, sono, come già sopra richiamato, autonomia, dignità e apertura (García Hoz, 1960, 27-28).

c.1) Il termine *autonomia* si riferisce alla capacità di gestire se stessi, cioè al possesso e all'uso effettivo della libertà. Il processo di perfezionamento dell'essere umano può essere considerato come uno spiegamento progressivo delle possibilità di agire liberamente. Si tratta di un punto chiave della educazione personalizzata.

L'educazione alla libertà ha una chiara espressione nello sviluppo della capacità di scelta. Insegnare a scegliere o educare perché si possa scegliere bene è un oggetto chiave dell'educazione personalizzata. Quando la libertà si realizza, scegliendo non tra possibilità presenti ma tra possibilità che devono essere ancora scoperte, allora si parla in modo appropriato di iniziativa personale, e ci troviamo così con un nuovo obiettivo nell'ambito dell'educazione alla libertà. Dobbiamo però tenere presente che l'uomo, pur essendo libero, è circondato da realtà che non sempre può dominare e quindi deve necessariamente conoscere e accettare determinate situazioni. Ma anche in questo caso, la libertà umana ha una possibilità di entrare in gioco: accettando o no dentro di sé la situazione in cui si trova. In un certo senso, si può parlare anche di libertà di accettazione. In sintesi, libertà di iniziativa, libertà di scelta e libertà di accettazione costituiscono gli obiettivi fondamentali della educazione personalizzata. (García Hoz, 1960, 27-28).

c.2) La libertà è manifestazione della *dignità* umana e inoltre, per la dignità implicita nel concetto di persona, l'essere umano si sente soggetto, distinto e superiore al mondo di oggetti che lo circonda. Tale peculiarità si manifesta in due realtà: conoscenza e azione.

Il mondo della cultura e il mondo della tecnica derivano dalle due possibilità appena citate. Far accedere un soggetto al mondo della cultura e sviluppare in lui le possibilità di azione tecnica rappresentano due forme di sviluppo delle sue capacità personali. (García Hoz, 1960, 27-28).

c.3) Per quanto riguarda l'*apertura* nella persona umana si realizza il paradosso di

una incomunicabilità assoluta nell'essere e, al tempo stesso, una necessità esistenziale di apertura verso gli altri (...). L'esistenza di altri soggetti con i quali deve necessariamente convivere per sviluppare efficacemente la propria personalità obbliga una educazione personalizzata a porsi come obiettivo la preparazione per la collaborazione con gli altri nella vita sociale e soprattutto nel mondo del lavoro, nei rapporti familiari e nei rapporti di amicizia (García Hoz, 1960, 27-28).

Alla base dei passi citati soggiace l'unità della persona che dà significato a tutte le manifestazioni della vita umana. Non si tratta di sommare diversi tipi di formazione, ma di integrare in un soggetto le sue diverse possibilità e di neutralizzare le sue imperfezioni per dare un significato peculiare, profondo e permanente a tutta la sua vita.

Come abbiamo detto prima, il pericolo incombente su questo terreno è la depersonalizzazione, cioè un'azione educativa che prescinda da alcune dimensioni della vita personale. Per esempio, si può ostacolare la dimensione spirituale, quando si pensa che la persona riceva significato da ciò che lo circonda. Si mette tra parentesi la permanenza quando l'educazione si appoggia solo su elementi variabili, circostanziali, o quando si educa la persona senza riferire la sensibilità e l'affettività alla razionalità. È anche possibile prescindere dalla razionalità, quando essa non rappresenta l'elemento reggente della propria vita, o dall'unità, incoraggiando la dispersione. In nessuno di questi casi stiamo compiendo davvero un processo educativo.

Concludiamo con una questione di particolare attualità e complessità: la costituzione della identità personale.

Un'approssimazione al concetto di identità personale

Con il titolo generico del problema della identità personale si affronta attualmente uno spettro molto ampio di questioni e temi diversi, non sempre in evidente connessione tra di loro (Cuypers, 1993; Shoemaker & Swinburne, 1984; Perry, 1975; Rorty, 1976). A questo proposito sembra ragionevole porsi due domande fondamentali nell'ottica dell'educazione personalizzata: che cosa è l'identità personale? Qual è il ruolo dell'educazione e della cultura nella sua formazione?

L'identità consiste in ciò che uno è, che possiede e che rappresenta (Schopenhauer, 1938, 333). Trattandosi dell'essere umano, "non può pensare alla propria identità come se si trattasse di un nucleo stabile al quale si aggiungono accidentalmente variazioni (...). Il fatto che la identità umana si realizzi attraverso la cultura presuppone indeterminazione, e quindi varietà, ma anche il rischio di perdersi e fallire" (Inzerarity, 1993, 361-362).

Una soggettività costantemente soddisfatta sarebbe incapace di avvertire le situazioni di alienazione e non potrebbe aprirsi alle esperienze della vita che suppongono disaccordo con se stessi e, quindi,

apprendimento e rettifica. Una conseguenza della variabilità della condizione umana è la sua diversa modellazione storica, per cui è possibile parlare di una diversa percezione della identità, che appare come un processo piuttosto difficile, non costante né immediato o comune a tutte le culture.

Questo problema sembra accentuarsi nella modernità, fino al punto di diventare ossessivo, proprio nel momento in cui la persona si trasforma in soggettività legislatrice. Tale soggettività esplose nel romanticismo, radicalizzando la sovranità della soggettività o fuggendo verso zone di scomparsa dell'io a beneficio di istanze anonime.

L'identità personale si riflette nell'identità corporea, che serve a realizzarla. L'importanza dell'identità personale nasce dall'identità della persona come agente. Per questo, ogni teoria dell'identità personale dipende in gran parte dalla teoria dell'azione. L'identità personale consiste essenzialmente nell'unità delle azioni di un agente razionale in un contesto sociale. Un importante complemento di questa nozione dell'identità dell'agente è la nozione di identità narrativa (cfr. MacIntyre, 1981; Taylor, 1989; Ricoeur, 1990).

Poste queste premesse, la questione dell'identità può orientarsi verso due tipi di impostazioni: da una parte, con un movimento introspettivo, verso le forme di autoidentificazione come io dell'individuo, dall'altra verso le forme di oggettivazione della personalità in funzione delle relazioni sociali nelle quali si definisce l'identità della persona. Il processo di definizione dell'identità fino alla costituzione di un individuo adulto della specie umana presuppone, inevitabilmente, l'appartenenza a un sistema sociale concreto.

MacIntyre si riferisce, in questo senso, a tre dimensioni centrali del concetto di identità personale (1992b, 244-266; Naval, 2000, 103-109). Per il fatto che io sono e non mi limito ad avere un corpo, essere una e la stessa persona nel corso della vita significa avere uno e lo stesso corpo. In secondo luogo io, come membro di diverse comunità, sono occupato in transazioni con altre persone che si prolungano nel corso del tempo, e dato che io, all'interno della mia comunità, intraprendo progetti che si prolungano nel tempo, deve essere possibile, nel corso della vita, attribuire una responsabilità continua all'operare. In terzo luogo, la mia vita possiede la continuità e l'unità di una ricerca, dato che deve intendersi come unità ordinata in forma teologica, come un tutto di cui devo imparare a scoprire la natura e il bene. Tale ricerca, il cui oggetto è la scoperta di questa verità sulla mia vita come un tutto, è una parte indispensabile del bene della vita. In que-

sto modo, la mia vita possiede l'unità di una storia, con un inizio, una parte centrale e una fine.

Così, nelle pratiche di questa comunità, l'educazione è una iniziazione, che cerca di realizzare in ogni individuo un'appropriazione della storia del pensiero e della civiltà che gli renda possibile farli autenticamente suoi e andare oltre.

Ma a quale tipo di unità si riferisce MacIntyre quando parla dell'identità? Il ritmo della vita moderna ci rende difficile comprendere la nostra vita come una unità. La concezione atomistica dell'azione e la separazione tra l'individuo e le funzioni che svolge ostacolano una concezione unitaria della vita (MacIntyre, 1981, 205). Tuttavia, MacIntyre insiste sul fatto che la nozione dell'io come un tutto è stata "una parte chiave nelle culture che precedettero storicamente la nostra" e che il suo compito non è l'invenzione di una nuova nozione dell'io, ma piuttosto dimostrare che è naturale pensare all'io come a un tutto la cui unità dipende da una narrativa che connette la nascita con la morte (cfr. MacIntyre, 1981, 205; De Greiff, 1989, 99-116).

In questo modo, azione, identità e narrazione sono tre concetti in stretta relazione tra di loro (MacIntyre, 1981, 208). Questa interpretazione dell'azione è in conflitto con le teorie analitiche dell'azione, che prendono come unità basilica le azioni separate e poi cercano di costruire una spiegazione del comportamento umano in termini di catene delle singole azioni individuali. Per MacIntyre, un'azione isolata è solamente un elemento di una storia che forse non è stata ancora raccontata.

Ciò che siamo ha senso in funzione delle storie nelle quali ci troviamo: la storia della mia vita è sempre incastrata nella storia di quelle comunità dalle quali derivò la mia identità. Io nasco con un passato. Cercare di separarmi da quel passato, seguendo la teoria individualista, significa deformare le mie relazioni presenti (...). Ciò che sono, allora, è, fondamentalmente, ciò che eredito, un passato specifico che è presente in una certa misura nel mio presente. Io mi trovo a formare parte di una storia e questo, in termini generali, equivale a dire che sono il portatore della tradizione, che mi piaccia o no, che lo riconosca o no. (MacIntyre, 1981, 221).

Non c'è dubbio che nell'educazione, come nella società, sia necessario un qualche tipo di tradizione e autorità, per quanto non sia suf-

ficiente. La presenza attiva di una tradizione è una risorsa per lottare contro l'effimero e fornire un contrappeso e un correttivo al presente.

Terminiamo ricordando che la persona, alla fine, si trova sempre in una sana tensione tra intimità e apertura, individuale e universale, ed è lì che si nasconde la parte più radicale dell'educazione.

Bibliografia

- Altarejos, F. e Naval, C. (2004). *Filosofía de la educación*. Pamplona: EUNSA [tr. ital.: 2003, *Filosofia dell'educazione*. Brescia: La Scuola Editrice].
- Cuyppers, S., (1993). Hacia una concepción no atomista de la identidad personal. *Anuario Filosófico*, 26, 223-248.
- Davidson, T. (1893). *La educación del pueblo griego y su influjo en la civilización*. Keene, N.Y.: Ediciones de la Lectura.
- Foucault, M. (1991). *La verdad y las formas jurídicas*. Barcelona: Gedisa.
- García Hoz, V. (1960). *Principios de Pedagogía Sistemática*. Madrid: Rialp.
- De Greiff, P. (1989). MacIntyre: Narrativa y tradición. *Sistema*, 92, 99-116.
- Guardini, R. (2007). *La esencia del cristianismo. Una ética para nuestro tiempo*. Madrid: Ediciones Cristiandad [Tr. ital. 1993: *L'essenza del cristianesimo*. Brescia: Morcelliana].
- Innerarity, D. (1993). Convivir con la diversidad. *Anuario Filosófico*, 26, 361-362.
- MacIntyre, A. (1981). *After Virtue*. Notre Dame: University of Notre Dame Press. [Tr. ital. 2007: *Dopo la virtù*. Saggio di teologia morale. Roma: Armando Editore].
- MacIntyre, A. (1992a). What has Not Happened in Moral Philosophy. *The Yale Journal of Criticism*, 5(2), 193-199.
- MacIntyre, A. (1992b). *Tres versiones rivales de la Etica. Enciclopedia, Genealogía y Tradición*. Madrid: Rialp. [Tr. ital. 1993: *Enciclopedia, genealogia a tradizione*. Tre versioni rivali di ricerca morale. Agrigento: Massimo].
- Maritain, J. (1969). *Pour une philosophie de l'éducation*. Paris: Fayard. [Tr. ital. 2001: *Per una filosofia dell'educazione*. Brescia: La Scuola].
- Morando, D. (1968). *Pedagogía*, Luis Miracle, Barcelona. [Or. ital. 1955: *Pedagogia*. Brescia: Morcelliana].
- Mounier, E. (1961). *Manifeste au service du Personnalisme. Oeuvres*, 1, Paris: Seuil.
- Naval, C. (2000). *Educar ciudadano*. Pamplona: EUNSA.
- Noddings, N. (2005). *Happiness and Education*. Cambridge: Cambridge University Press. [Tr. ital. 2005: *Educazione e felicità*. Un rapporto possibile, anzi necessario. Trento: Centro Studi Erickson].
- Perry, J. (1975). *Personal Identity*. Berkeley: University of California Press.
- Peters, R.S. (1964). *Education as initiation. Studies in education*. London: The University of London Institute of Education.
- Polo, L. (1991). La coexistencia del hombre. *El hombre: Immanencia y trascendencia*. (pp. 33-47). Actas de las XXV Reuniones Filosóficas de la Facultad de Filosofía. Pamplona: Universidad de Navarra.
- Quiles, I. (1982). *Filosofía de la educación personalizada*. Buenos Aires: Depalma.
- Ricoeur, P. (1990). *Soi même comme un Autre*. Paris: Seuil. [Tr. ital. 1993: *Sé come un altro*. Milano: Jaca Book].
- Rorty, A.O. (1976). *The Identities of Persons*. Berkeley: University of California Press.
- Ryle, G. (1982). ¿Puede enseñarse la virtud? *Educación y desarrollo de la Razón*. (pp. 409-410). Madrid: Narcea.
- Schopenhauer, A. (1938). *Aphorismen zur Lebensweisheit. Parerga und Paralipomena I, Sämtliche Werke*. Leipzig: Hübscher, Brockhaus.
- Shoemaker, S. & Swinburne, R. (1984). *Personal Identity*. Oxford: Basil Blackwell.
- Taylor, Ch. (1989). *Sources of The Self. The Making of Modern Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- UNESCO (1990). *World Declaration on Education for All and Framework for an action to meet basic learning needs*. Paris: UNESCO. http://www.unesco.org/education/pdf/JOMTIE_E.PDF