

Dimensione morale e religiosa nella formazione dell'identità

di NAPO TAPIA e JEAN-MARIE JASPARD

Quale può essere l'importanza dello sviluppo psico-socio-morale e degli atteggiamenti religiosi nel processo di formazione dell'identità personale? Ci interessiamo allo studio della formazione della personalità del soggetto in un contesto socioculturale specifico (il Costarica) e per un periodo determinato del ciclo di vita (l'adolescenza). Il compito cui ci accingiamo è lo studio del modo in cui lo sviluppo socio-morale e lo sviluppo dell'esperienza religiosa possono influire sulla formazione dell'identità del soggetto¹. In altre parole, ci interroghiamo sul contributo fornito dalle diverse forme d'espressione della comprensione socio-morale e dalle diverse configurazioni dell'atteggiamento religioso al processo della formazione e dell'espressione dell'identità durante l'adolescenza.

In realtà, pensiamo che l'esperienza e gli atteggiamenti religiosi, così come la riflessione socio-morale, possano essere elementi costitutivi della persona, se l'una e l'altra fanno parte dell'io come nocciolo dell'identità.

¹ Per quanto riguarda la riflessione socio-morale, seguiamo la tradizione di L. KOHLBERG, *Essays on moral development. The Psychology of moral development*, San Francisco, Harper and Row, 1984, vol. II. Quanto allo studio degli atteggiamenti religiosi, ci fondiamo su D. BATSON, P. SCHOENRADE, W.L. VENTIS, *Religion and the individual. A social-psychological perspective*, New York, Oxford University Press, 1993. Per il tema dell'identità, i nostri riferimenti di base si trovano in E. ERIKSON, *Adolescence et crise. La quête de l'identité*, Paris, Flammarion, 1972 (traduzione dall'americano di J. NASS e C. LOUS-COMBET, *Identity: Youth and crisis*, Norton, 1968); e per certi aspetti in J. MARCIA, *Ego identity: A Handbook for psychosocial research*, New York, Springer Verlag, 1993.

Ciò si produce grazie al processo costruttivo che si manifesta nell'appropriazione soggettiva dell'identità personale; ed essa, a sua volta, nella sua essenza stessa, è necessariamente dipendente e costituita dal contesto socio-culturale di sviluppo biografico delle persone. Il processo di appropriazione soggettiva dell'identità personale può essere favorito, in certe condizioni, sia dall'esperienza religiosa sia dalla comprensione e dalla riflessione socio-morale. E così un reale progresso può rivelarsi nel passaggio dalla riflessione verso l'azione concreta, quando esso dipende dall'io totale del soggetto e non solo dall'esercizio di competenze socio-cognitive. Inoltre, il progresso sarà ancora più significativo quando la comprensione morale e l'esperienza religiosa saranno in integrazione reciproca.

Abbiamo cercato di mostrare questa ipotesi impiegando un dispositivo empirico di organizzazione della nostra osservazione². Abbiamo svolto l'inchiesta su 170 ragazzi e ragazze adolescenti, studenti in due licei e in un'università pubblica di San José (Costarica), in America Centrale. Lavoriamo quindi con giovani di tre diversi livelli educativi: seconda superiore, quarta superiore e primo anno di università³. Questi giovani hanno risposto a tre questionari diversi: a) sulla riflessione socio-morale per conoscere il loro livello di sviluppo socio-morale; b) sugli orientamenti religiosi, per conoscere l'orientamento del loro atteggiamento religioso; c) sull'identità dell'io, per conoscere la loro posizione nel processo di costruzione dell'identità⁴. Le informazioni così ottenute sono state elaborate per mezzo dell'analisi statistica ed elettronica dei dati. Dopo questo primo approccio quantitativo, abbiamo attuato uno studio qualitativo, mirante ad approfondire la conoscenza di questa interazione delle tre dimensioni. Abbiamo scelto, all'interno del gruppo di 170 soggetti, 12 ragazzi e ragazze, con i quali abbiamo condotto colloqui clinici di ricerca,

² Per quanto riguarda questi aspetti metodologici della nostra ricerca si può consultare A. TASHAKKORI e CH. TEDDLIE, *Mixed methodology. Combining qualitative and quantitative approaches*, USA, Sage Publications, 1998; J. VALSINER, «Data as representations: contextualizing qualitative and quantitative research strategies», in *Social Science Information*, 2000, 39, pp. 99-113; S. KVALE, *Interviews. An introduction to qualitative research interviewing*, USA, Sage Publications, 1996.

³ Il sistema educativo del Costarica prevede cinque anni di insegnamento secondario.

⁴ Gli aspetti teorici e metodologici dei questionari impiegati si trovano in J.C. GIBBS, K.S. BASINGER, D. FULLER, *Moral maturity: measuring the development of sociomoral reflection*, New Jersey, Erlbaum, 1992; D. BATSON, P. SCHOENRADE, W.L. WENTIS, *Religion and the individual. A social-psychological perspective*, New York, Oxford University Press, 1993; e infine anche in G.R. ADAMS, L. BENNION e K. HUH, *Objective measure of Ego identity status: A reference manual*, Laboratory for research on Adolescence, Utah State University, 1989².

sul tema della loro identità in riferimento alla loro esperienza religiosa e socio-morale. L'informazione così ottenuta è stata elaborata con un'analisi qualitativa del contenuto dei colloqui.

Ci proponiamo qui di rivedere innanzitutto, in maniera succinta, alcune delle nostre osservazioni più importanti, come conclusione dei nostri studi empirici. Successivamente, e sarà la parte centrale dell'articolo, chiariremo l'apporto degli studi empirici, proponendo una comprensione dinamica dei rapporti complessi che articolano le tre dimensioni delle quali ci interessiamo. Per concludere, forniremo alcune osservazioni riguardanti il lavoro educativo con gli adolescenti.

1. IL CONFLUIRE DELL'INTERROGARSI, DEL CONFLITTO E DELL'INCERTEZZA NELLE DIMENSIONI SOCIO-MORALE E RELIGIOSA DELLO SVILUPPO DELL'IDENTITÀ

Esponendo alcune nostre osservazioni, vedremo come il rapporto fra le tre dimensioni studiate mostri una particolare configurazione psicologica di sviluppo. Ciò accade nel confluire dell'interrogarsi e del conflitto che si producono nei confronti dei credo religiosi da un lato e, dall'altro, nei confronti dell'incertezza vissuta dall'adolescente quando incontra opportunità di sviluppo nell'ambito socio-morale. Questa confluenza si produce in due ambiti dell'identità del soggetto: 1) nell'ambito interpersonale, cioè delle sue interazioni concrete negli ambiti dell'amicizia, del flirt e dei ruoli sessuali; 2) nell'ambito ideologico, cioè quello del riferirsi a regole e ad ideali, nell'alveo delle idee politiche, dei credo religiosi e della scelta di una professione nella vita.

1.1. Risultati riguardanti solamente la riflessione socio-morale

Nei nostri studi notiamo che gli adolescenti intervistati riflettono generalmente sui problemi socio-morali, ponendosi da un angolo visuale «pro-sociale», cioè prendendo la prospettiva degli altri. Essi riflettono concretamente, poggiando la loro comprensione e il loro ragionamento sulle relazioni che hanno intrattenuto con gli altri, in modo da favorire il proprio benessere e considerando che queste relazioni devono essere giuste e oneste. Inoltre noi notiamo che, via via gli adolescenti avanzano nella loro scolarizzazione formale, la loro comprensione e la loro riflessione socio-morale progrediscono. E così i giovani giunti al primo livello universitario si rivelano capaci di riflettere a un livello maggiormente pro-sociale dei giovani che si trovano ancora al secondo o quarto anno di scuola superiore.

Abbiamo preso in considerazione anche l'ipotesi di una differenza che potrebbe essere dovuta al genere (*gender*), ma non abbiamo trovato differenze fra maschi e femmine. Di fronte agli ipotetici dilemmi socio-morali proposti nei questionari, i maschi riflettono allo stesso modo delle femmine. Questa notazione si muove nella stessa direzione della tendenza generale delle ricerche recenti sulla questione. Inoltre, noi abbiamo potuto osservare che gli adolescenti che raggiungono il livello «mutuo e pro-sociale» della riflessione socio-morale, restano incerti e confusi davanti alla prospettiva di scegliere una professione, nell'apprezzamento di idee politiche o nella loro adesione a credo religiosi. Questa posizione impedisce loro di mostrarsi più attivi nell'esplorazione di alternative per la professione, le idee politiche e religiose, in seno al loro contesto educativo. Tuttavia, per ciò che riguarda gli aspetti più relazionali, come l'amicizia, il flirt o l'adozione di certi ruoli sessuali, questi giovani che riflettono in maniera pro-sociale incontrano meno difficoltà per esplorare alternative e anche per prendere decisioni fondamentali.

1.2. La distribuzione degli adolescenti in tre gruppi secondo la loro posizione di identità

Quando prendiamo insieme le tre dimensioni studiate – riflessione socio-morale, attitudine religiosa, identità personale – otteniamo nuove configurazioni che vanno a completare le prime. Osserviamo in realtà che una buona parte degli adolescenti del nostro studio presenta un'attitudine religiosa che è popolata da conflitti esistenziali riguardo ai credo religiosi. Parallelamente, questi stessi adolescenti si definiscono in una posizione identitaria d'esplorazione; sono alla ricerca di alternative per diversi ambiti della propria vita: le opinioni politiche, l'avvenire professionale, il credo religioso, le amicizie, gli amori, i ruoli sessuali. Ma è interessante constatare anche che solo una piccola parte del campione esaminato costruisce la propria identità, passando attraverso periodi di esplorazione e di crisi e manifestando simultaneamente una tendenza a considerare i credo religiosi come un fine in sé. In un'altra parte del campione, importante quanto la precedente, abbiamo trovato adolescenti che si presentano con una struttura identitaria che non risulta da periodi di esplorazione e nella quale i soggetti sono disposti a interessarsi ai credo religiosi per raggiungere degli obiettivi non necessariamente religiosi.

In definitiva, gli adolescenti studiati si suddividono in tre grandi gruppi. Nel primo gruppo – il più importante – si trovano coloro che vivono un periodo d'esplorazione di alternative riguardanti la sfera sociale (professione, idee politiche, religione) e interpersonali (amicizia, flirt, ruoli sessuali), e che si trovano, al tempo stesso, in un processo in cui s'interrogano sul proprio credo religioso, esaminando in maniera onesta i con-

flitti di significato e l'incertezza ridestata da questi ultimi. Nel secondo gruppo si trovano coloro che non fanno esplorazioni di alternative d'identità, ma che hanno comunque adottato assunzioni di identità; queste sono fondate più su un conformismo verso i valori familiari che su un processo proprio di riflessione personale sull'identità. I soggetti di questo gruppo considerano il proprio credo religioso come un mezzo per raggiungere obiettivi non religiosi. Il terzo gruppo, il meno importante, è costituito da quei pochi soggetti che hanno adottato assunzioni di identità dopo un periodo di esplorazione personale di alternative identitarie. Essi considerano il proprio credo religioso come un fine in sé e per sé o come una ricerca di senso, in una posizione che accetta l'incertezza e il conflitto esistenziale inerenti alla sfera del religioso.

1.3. L'orientamento religioso e la posizione di identità degli adolescenti

Spostiamo ora la nostra attenzione sugli orientamenti religiosi. Osserviamo che, quando gli adolescenti del secondo o del quarto anno di scuola superiore si trovano in un orientamento religioso aperto ai problemi sui credo religiosi e ai conflitti al riguardo, essi possono al tempo stesso progredire nella costruzione della propria identità personale, raggiungendo una posizione più matura e più ponderata. Appare in maniera evidente che esiste una correlazione, da un lato, fra una disposizione religiosa che riconosce i conflitti esistenziali, mettendo in dubbio i credo, e, dall'altro, una posizione identitaria che esplora alternative nel campo ideologico (professionale, politico o religioso). Si nota che tali disposizioni si condizionano reciprocamente e che suscitano uno spazio psichico di incertezza costruttiva nei giovani adolescenti.

Del resto, i ragazzi e le ragazze oggetto d'indagine non raggiungono un modello di riflessione socio-morale più elaborato secondo il proprio orientamento religioso. Tuttavia, i soggetti che si collocano nel livello «mutuo e pro-sociale» della riflessione socio-morale, adottano, in maniera più palese degli altri, una disposizione interrogativa e conflittuale nei confronti dei credo religiosi in cui la ricerca, nei credo religiosi, dia risposte almeno provvisorie alle loro questioni esistenziali.

1.4. La costruzione identitaria in riferimento alla riflessione socio-morale

Al servizio del processo di costruzione dell'identità, la funzione della riflessione socio-morale sembra essere globalmente positiva. Prendiamo in considerazione i soggetti che si esprimono nelle posizioni più mature di sviluppo dell'identità. Si tratta di coloro che esprimono alternative d'identità e di coloro che, dopo un periodo di esplorazione, arrivano a definizioni di identità personali ed autonome, particolarmente negli aspetti

ideologici come lo scopo professionale, le idee politiche e i credo religiosi. Questi soggetti hanno la tendenza a riflettere sui problemi socio-morali, esaminando il sistema sociale nella sua logica globale. Ma è solo una tendenza. In realtà, essi raggiungono questo livello superiore della riflessione socio-morale unicamente negli àmbiti del settore interpersonale. In ciò che concerne, precisamente, gli aspetti interpersonali dell'identità (amicizia, flirt, ruoli sessuali), lo sviluppo è più progredito. Invece, i giovani che hanno adottato assunzioni di identità senza essere passati attraverso un periodo di esplorazione di alternative, sono in una fase di transizione; riflettono sui problemi socio-morali, prendendo in considerazione il sistema sociale nella sua logica globale, ma continuano al tempo stesso a restare aggrappati all'area meno progredita della reciprocità pro-sociale.

Diventa chiaro per l'adolescente di questo stadio che il tipo di riflessione socio-morale a carattere pro-sociale richiede, da parte sua, il prendere in considerazione il modo di vedere dell'altro quando valuta situazioni morali conflittuali⁵. E questo è un elemento positivo per lo sviluppo dell'identità. La tappa successiva sarà quella d'incorporare questo livello di riflessione nelle considerazioni su ciò che è giusto, in riferimento al sistema sociale globale. Benché gli adolescenti del nostro campione non si collochino ancora in maniera definitiva su quest'ultimo livello, vi sono comunque incamminati.

1.5. Il discorso che trasmette rappresentazioni religiose in riferimento all'identità

Il nostro secondo approccio, per mezzo dei racconti di vita, ci ha permesso alcune notazioni supplementari, e, per la precisione, riguardo a ciò che noi chiamiamo, con Cahn, il processo di soggettivazione⁶. Si tratta del processo di appropriazione soggettiva dell'io, che comincia alla nascita e permette poco alla volta l'instaurarsi di uno spazio psichico personale, offrendo al singolo la possibilità di un lavoro interiore di trasformazione e di creazione. Notiamo che il discorso religioso e il discorso socio-morale degli adolescenti maschi e femmine, al primo anno d'università, manifestano una rappresentazione e un'espressione di un io più autonomo rispetto a quello dei giovani che sono ancora al secondo e al quarto

⁵ La considerazione della prospettiva altrui, o *role taking perspective* è uno dei più importanti criteri di progresso nello sviluppo socio-morale, nella teoria di Kohlberg. Questo punto di vista è seguito anche da Gibbs e Collaboratori.

⁶ R. CAHN, *L'adolescent dans la psychanalyse. L'aventure de la subjectivation*, Paris, PUF, 1998, pp. 51-57.

anno di scuola superiore. Il legame stabilito da alcuni adolescenti fra il proprio io e certe rappresentazioni religiose non pare bloccare il loro processo di soggettivazione. Questo processo funziona positivamente sia quando essi enunciano un discorso che lega l'espressione dell'io a ciò che è religioso, sia quando il loro discorso manifesta un'autonomia dell'io in rapporto al religioso. In quest'ultimo caso i soggetti adottano chiaramente una distanza nei confronti di certe rappresentazioni religiose, esprimendo la loro adesione verso certe rappresentazioni dell'essere trascendente. La condizione di questa adesione è che le rappresentazioni e l'esperienza religiosa possano essere oggetto di un'appropriazione soggettiva grazie a una ricostruzione personale di ciò che è stato trasmesso dagli oggetti parentali, e nella misura in cui ne risulti un beneficio narcisistico sufficiente. Se esistono distorsioni relazionali nell'interazione della comunicazione familiare, sono anch'esse trasposte nella relazione fra il soggetto adolescente e le sue rappresentazioni dell'oggetto trascendente.

Su un altro piano abbiamo segnalato che il discorso degli adolescenti colloca le rappresentazioni religiose nei loro contorni socioculturali, rivelandoci così che la rappresentazione di Dio e quelle della religione istituzionale costituiscono sfere differenti di significato: questo fatto è assolutamente nuovo nella nostra conoscenza del contesto socioculturale costaricano. Nella sfera della religione istituzionale, in particolare, si vede che è sorto un conflitto fra i valori moderni sostenuti dagli adolescenti e i valori non moderni sostenuti dall'istituzione. Questo conflitto si attiva se i soggetti si autodefiniscono come legati a un credo affermativo riguardante l'oggetto trascendente oppure se essi si autodefiniscono in maniera più autonoma. È chiaro anche che il discorso degli adolescenti intervistati manifesta, in generale, un tipo di comprensione socio-morale di cui la regola di reciprocità costituisce il nocciolo fondamentale. Le situazioni legate a questo tipo di comprensione sono state accennate, nei colloqui, muovendo dalle rappresentazioni religiose e non viceversa. Le rappresentazioni religiose e quelle dell'oggetto trascendente appaiono così, in quel preciso momento dello sviluppo, come spazi transizionali che contribuiscono a dare un senso più completo e più complesso alla comprensione che l'individuo si fa, di volta in volta, dei rapporti fra le persone e della regola di reciprocità.

2. TRE DIMENSIONI IN UN SOLO PROCESSO DI COSTRUZIONE DEL SOGGETTO: ALCUNI ASPETTI DINAMICI

Ora che abbiamo posto le basi empiriche delle nostre riflessioni, proponiamo una comprensione dinamica dei rapporti complessi che articolano le tre dimensioni sulle quali si dirige il nostro studio: *identità del sog-*

getto, riflessione socio-morale, orientamento religioso. Non abbiamo limitato la nostra osservazione allo studio separato di ciascuna di queste tre dimensioni; abbiamo anche cercato di riconoscere le relazioni possibili che si possono stabilire fra loro. Inoltre, abbiamo considerato il processo di costruzione dell'identità come facente parte integrante di un processo più vasto che abbiamo chiamato processo di appropriazione soggettiva o di soggettivazione. Il nostro principale interrogarci conduce quindi alla natura del legame che esiste fra le disposizioni religiose e lo sviluppo socio-morale nel loro contributo al processo di appropriazione soggettiva di sé e quindi allo sviluppo dell'identità. Esaminiamo in maniera sistematica, con l'incrocio delle dimensioni, quali sono i legami dinamici che possiamo far scaturire dai nostri studi.

2.1. Fattori di cambiamento nel processo di identità

Innanzitutto appare evidente che le adolescenti tendono a essere piuttosto ben disposte a considerare i credo religiosi come un fine, mentre i maschi non presentano la stessa tendenza. In questo senso, le adolescenti sono più religiose degli adolescenti. D'altro canto, gli adolescenti più giovani sono piuttosto disposti a considerare i loro credo religiosi come un fine, mentre gli adolescenti meno giovani mostrano una tendenza inversa, e considerano la loro religione piuttosto come un mezzo.

Del resto, gli adolescenti di entrambi i sessi hanno la tendenza a progredire nel processo di costruzione dell'identità nella misura in cui progrediscono nel livello educativo. In realtà, più crescono, più si situano in posizioni maggiormente complesse di sviluppo identitario. Così, possiamo aspettarci che gli adolescenti più giovani adottino posizioni nelle quali accettano d'impegnarsi senza aver innanzitutto esplorato alternative (posizione chiamata «forclusion»), oppure, com'è assai frequente nel campione studiato, che adottino posizioni identitarie «confuse», non essendo capaci di prendere un impegno in alcuni settori dell'esistenza come la scelta professionale, la scelta di idee politiche, l'amicizia, il flirt e i ruoli sessuali. Quanto ai meno giovani, sembra che adottino le posizioni più elaborate dello sviluppo identitario, manifestando il frutto di esplorazioni, di crisi e di implicazioni personali. In realtà, questo progresso s'inscrive nella dimensione ideologica o riferita ai valori sociali dell'identità, vale a dire nella capacità di scegliere una professione, di adottare credo religiosi e delle idee politiche. Ma non è così nella dimensione interpersonale dell'identità. In altri termini, i soggetti meno giovani si collocano in una posizione di esplorazione delle alternative (chiamata «moratoria»), riguardante l'amicizia, il flirt e i ruoli sessuali.

Noi abbiamo potuto identificare un fattore principale che rende possibile, nello stesso tempo, questa differenziazione fra adolescente medio e

adolescente tardivo e il progresso verso la posizione di esplorazione di alternative d'identità («moratorie»). Questo fattore si trova allorché s'instaura un atteggiamento religioso aperto all'interrogarsi sui credo religiosi, a sua volta, aperto al (ri)conoscimento della complessità dei problemi esistenziali e dei conflitti da essi generati. Né le disposizioni che considerano i credo religiosi come un fine in sé, né le disposizioni che li considerano come un mezzo costituiscono un fattore di cambiamento tanto importante quanto l'esser disposti alla ricerca di verità transitorie e complesse. E così, il principale fattore di cambiamento negli atteggiamenti degli adolescenti e delle adolescenti in rapporto al loro credo religioso è fornito dalle opportunità loro offerte – durante gli anni di scuola secondaria – di aprirsi all'interrogarsi, imparando a entrare nella prospettiva dell'altro e a conoscere diversi modi d'intendere, spesso in conflitto⁷.

Batson e i suoi Collaboratori interpretano questo orientamento religioso, nel quale i soggetti sono inclini di preferenza all'interrogarsi e sono alla ricerca di risposte ai conflitti generati dai credo religiosi, come dipendente dalla struttura cognitiva della religione personale⁸. Nondimeno, secondo noi, se esistono conflitti che costituiscono un fattore di cambiamento, essi non dipendono solamente da una comprensione socio-cognitiva. Crediamo quindi che sia assolutamente necessario ampliare questa interpretazione. Il nostro lavoro ci ha mostrato la necessità di una lettura addizionale di questo orientamento religioso chiamato *Quest*. Se un conflitto è un fattore di cambiamento, lo è anche perché questo conflitto tocca un aspetto della rappresentazione e dell'autodefinizione di sé e perché mette in causa la struttura stessa della personalità. Il contenuto o la materialità di questa struttura dell'io si è costituito nel corso della storia individuale di ciascuno, movendo dalle relazioni concrete, affettivamente fondate, che si sono sviluppate fra il soggetto e le figure fondamentali d'identificazione all'interno della famiglia. L'orientamento religioso «interrogante» dipende così da un confronto la cui natura è affettiva e socio-cognitiva.

Dato che il nostro studio mira a confermare una linea di sviluppo nel contesto costaricano – secondo la quale gli adolescenti che si trovano all'inizio dell'adolescenza adottano una disposizione nei confronti della religione, facendo di essa un mezzo per raggiungere altri fini, e non necessariamente un fine in sé – noi ci poniamo il problema del non-credere.

⁷ A.S. WATERMAN, «Developmental perspectives on identity formation: From adolescence to adulthood», in J. MARCIA, *Ego identity: A handbook for psychosocial research*, New York, Springer Verlag, 1993, p. 55.

⁸ D. BATSON, P. SCHOENRADE, W.L. VENTIS, *Religion and the individual. A social-psychological perspective*, New York, Oxford University Press, 1993, p. 183.

Sembrerebbe in realtà che, in un altro contesto culturale, la via che conduce al non-credere cominci a delinearci in questo momento dello sviluppo che stiamo studiando, cioè all'inizio dell'adolescenza tardiva o, in ogni caso, durante la fine degli studi secondari, come viene segnalato da Waterman⁹. Infatti l'istituzione educativa, almeno in Costa Rica dove si trovano i soggetti del nostro studio, non offre realmente ai giovani l'opportunità di adottare un sistema di credo alternativi a quelli religiosi, tali da aprire la discussione sui dilemmi e sui conflitti esistenziali che pongono non solo la religione, ma anche la vita stessa in generale. Solo un contesto socio-culturale pluralista permetterebbe di condurre un'educazione aperta al non-credere, cioè suscettibile di costruire visioni del mondo che non siano necessariamente religiose, all'interno di un processo che sarebbe nondimeno soggettivante e, di conseguenza, culturalmente accettato. Solamente in questa condizione si potrebbe instaurare una posizione non-credente nel senso di Wulff, cioè come alternativa al credo religioso, produttiva per l'identità¹⁰. Nel sistema educativo del Costa Rica una simile possibilità, nel senso esplicito che abbiamo testé segnalato, non è concepibile, perché lo Stato ha fatto propria la religione cristiana cattolica, e poiché il sistema educativo del paese l'adotta come parte integrante dei propri valori. L'unica cosa offerta agli adolescenti del Costa Rica consiste in alcune alternative o varianti nel seno stesso del sistema di credo religiosi cattolici.

2.2. Elementi e meccanismi nella costruzione dell'identità

Il nostro studio delle disposizioni religiose non è limitato alla osservazione di regolarità nomologiche fra certi tipi di orientamenti religiosi. Abbiamo cercato di approfondire le disposizioni psicologiche trasmesse dai discorsi religiosi. Sotto questo aspetto reputiamo che la costruzione di una rappresentazione di sé appartenga al nocciolo fondamentale della personalità e che sia la risultante dell'azione congiunta di diversi elementi associati a meccanismi costitutivi dell'identità.

Secondo i contributi di Lipiansky, Blasi e Lorenzer, abbiamo potuto mettere in luce quattro elementi e meccanismi di identità che giocano

⁹ A.S. WATERMAN, «Developmental perspectives on identity formation: from adolescence to adulthood», in J. MARCIA, *Ego identity: A handbook for psychosocial research*, New York, Springer Verlag, 1993, p. 55.

¹⁰ D.M. WULFF, «On the origins and goals of religious development», in *International Journal for the Psychology of Religion*, 1993, 3, pp. 181-186. Riguardo al non-credere cfr. anche A. VERGOTE, *Religion. Foi, incroyance. Etude psychologique*, Bruxelles, Pierre Mardaga, 1987.

una funzione fondamentale nel processo di appropriazione dell'io: la singolarità e il meccanismo regolatore della differenza; la continuità e il meccanismo regolatore del cambiamento; «l'operatività» e il meccanismo regolatore degli scenari di vita; l'avvaloramento e il meccanismo regolatore del suo svilimento¹¹. Gli adolescenti intervistati ci hanno descritto il loro rapporto con la religione; in questa descrizione abbiamo identificato i due versanti discorsivi di ognuno di questi processi di appropriazione dell'io. Questi versanti appaiono in maniera precisa nel modo in cui il discorso mette in luce gli elementi e i processi d'identità corrispondenti.

Per ciò che riguarda la singolarità, con la sua esplorazione di alternative, il soggetto cerca l'opportunità di appropriarsi oggetti simbolici come se fossero cose che gli appartengono, sapendo che alcuni di questi oggetti provengono dall'apporto altrui attraverso l'identificazione. La necessità di porre in luce sé stesso è il motore della dinamica che s'instaura fra autonomia e dipendenza; questo movimento a bilanciere è apparso esasperato negli intervistati meno giovani che accentuano all'eccesso l'autonomia e forzano la distorsione della differenza.

I credo religiosi e la rappresentazione dell'oggetto trascendente¹² sono fatti propri dal soggetto stesso, grazie alla sua adesione a certe mediazioni dell'oggetto trascendente, queste ultime inscrivendosi in questa dinamica di singolarità e differenza. Se queste mediazioni non si trovassero iscritte in questa dinamica, il tipo di appropriazione che s'incontra sarebbe reso impossibile, sia che fosse per affermare l'adesione all'oggetto trascendente o che fosse per prendere una distanza relativa nei riguardi dell'oggetto trascendente. Quindi sia affermazione sia assunzione di distanza risultano dal confronto con una dose di incertezza e con una serie di conflitti esistenziali, per ciò che concerne il senso della religiosità. La dinamica della singolarità e della differenza permette agli adolescenti di accettare questo confronto e questa ricerca secondo strategie peculiari per ciascun individuo.

Quanto all'asse della continuità, l'esplorazione di alternative offre al soggetto la possibilità d'integrare le esperienze di soddisfazione e di frustrazione vissute in passato, anticipando il futuro e i cambiamenti successivi che si generano in modo quasi impercettibile nella vita attuale del soggetto; ma questa esplorazione mette anche il soggetto nell'incertezza e

¹¹ E.M. LIPIANSKY, *Identité et communication*, Paris, PUF, 1992, pp. 42-45; A. BLASI, «The development of identity. A critical analysis from the perspective of the self as subject», in *Developmental review*, pp. 404-433, Blasi chiama «operatività» il fatto di essere capaci di appropriarsi dei propri atti in quanto soggetto.

¹² Noi seguiamo l'idea che i soggetti si legano all'oggetto trascendente tramite mediazioni e in tal modo costruiscono delle rappresentazioni dell'oggetto trascendente. Si può consultare J.-M. JASPARD, «Qu'est-ce que croire?», in *Catéchèse*, 1995, pp. 41-50.

di fronte all'ambiguità. Questa attività di esplorazione è più di un bisogno di consistenza. Infatti, suscita nei giovani che abbiamo intervistato il sentimento di coerenza personale unicamente quando si tratta di presentarsi agli altri (e, segnatamente, all'intervistatore).

L'espressione di un sentimento di coerenza è senza dubbio uno dei modi migliori di far fronte all'incertezza transitoria dell'adolescenza. La necessità di essere coerenti nel discorso si è imposta particolarmente, così sembra, quando si trattava di sostenere una rappresentazione dell'oggetto trascendente che fosse coerente per sé stessa e con la logica interna dei credo religiosi adottati. Il confronto fra la religiosità acquisita e i conflitti esistenziali presenti implica, nel soggetto, l'apertura, la flessibilità cognitiva e lo scetticismo; può effettivamente iscriversi in lui nella logica della dinamica della continuità e del cambiamento. Tuttavia, questa preoccupazione di essere coerenti davanti agli altri potrebbe creare un prolungamento non proporzionato del processo di esplorazione, così come l'aggiornamento dell'appropriazione soggettiva dell'autodefinizione di sé. Se le cose stessero così, l'iscrizione personale nel contesto socio-culturale verrebbe differita, così come la capacità di impegnarsi in alcune scelte professionali, credo religiosi e idee politiche.

Sotto il profilo dell'«operatività», l'esplorazione di alternative è un processo che offre al soggetto l'opportunità di appropriarsi dei propri atti, prendendo coscienza della fonte della propria azione. Nel discorso del soggetto, le scene descritte costituiscono l'istanza regolatrice della sua «operatività» nella misura in cui esse stabiliscono il soggetto come attore e nella misura in cui esse pongono i limiti e le potenzialità della sua ricerca e della sua esplorazione di alternative, a livello socio-cognitivo e affettivo. Il rapporto dinamico esistente fra l'«operatività» e le scene descritte nel corso dei dialoghi ci ha mostrato, nei giovani intervistati, l'emergere del principio di realtà come uno dei risultati dell'esplorazione di alternative. Inoltre, la produzione discorsiva nel corso del dialogo implicava un atto riflessivo da parte del giovane che lo muove verso sé stesso, come attore della propria riflessione e della propria azione, così che egli colloca sé stesso in scene e in contesti dove è personalmente implicato secondo le proprie potenzialità reali. Vedendo gli adolescenti più adulti giudicare la formulazione istituzionale dei credo religiosi come non moderna e collocare l'Essere trascendente e le istituzioni religiose in due sfere ben distinte, ci è apparsa come un'evidenza la loro iscrizione nel processo di «operatività». Lo scetticismo che si riflette in questo tipo di distinzione può, senza alcun dubbio, essere considerato come l'espressione di un'esperienza religiosa nella quale i conflitti intrinseci sono manifesti.

Queste esperienze che cercano di esplorare alternative mettono in moto le basi narcisistiche dei giovani. Quando le figure parentali non compiono più la loro funzione di appoggio, determinano la diminuzione del

sentimento di stima di sé. Nei giovani intervistati il processo di esplorazione ha chiaramente e generalmente risvegliato il bisogno fondamentale di trovare un appoggio nelle figure parentali; questo bisogno si fa sentire ancora di più quando l'incertezza e l'ambiguità appaiono come difficoltà importanti, quando si trasformano in sentimento di insuccesso. I credo religiosi, così come la rappresentazione dell'oggetto trascendente legato a tali credo, sono passati al setaccio della dinamica dell'avvaloramento e della sminuizione. In altre parole, è la qualità della relazione con l'oggetto o con le figure parentali che indica al soggetto il cammino specifico da percorrere per la propria soggettivazione o per la propria appropriazione particolare dell'oggetto trascendente.

2.3. *L'importanza particolare dello sviluppo socio-morale*

Qual è l'importanza dello sviluppo socio-morale nel processo che collega la costruzione dell'identità e le disposizioni religiose? Osserviamo l'incidenza di due vettori nell'apporto dello sviluppo socio-morale al processo di costruzione dell'identità.

Nel primo gli adolescenti che riflettono in maniera pro-sociale sembrano collocarsi in una posizione di «confusione» identitaria sul piano dei credo religiosi, delle idee politiche e della scelta professionale. Ma sul piano dei rapporti interpersonali, cioè dell'amicizia, del flirt e dei ruoli sociali, questi stessi adolescenti sono usciti dalla confusione identitaria, e si trovano impegnati nell'esplorazione di alternative. Se consideriamo gli ambiti dell'esistenza inclusi in ognuna delle dimensioni identitarie, possiamo dunque aspettarci che, nello sviluppo del processo adolescenziale e particolarmente nel corso dell'adolescenza mediana, i giovani provino un certo tipo di confusione o esitazione, come abbiamo osservato, nell'atto di scegliere una professione o di fissare i loro credo religiosi e le loro idee politiche. Questo stato si può spiegare da un lato per degli aspetti intrinseci della persona, come per esempio l'ambivalenza un po' paralizzante di fronte a un contesto familiare che non offrirebbe possibilità di esplorazione né di autonomia personale e, dall'altro, per le condizioni complesse imposte dal sistema sociale globale contemporaneo. Si può in realtà pensare, con J. Habermas¹³, che il sotto-sistema economico e amministrativo, nel suo movimento di colonizzazione del mondo della vita quotidiana, non solo potrebbe limitare le opportunità di sviluppo educativo e socio-economico, ma anche limitare le opportunità di esplorazione de-

¹³ J. HABERMAS, *Théorie de l'agir communicationnel. Tome 2: Pour une critique de la raison fonctionnaliste*, Paris, Fayard, 1987 (traduz. dal tedesco di J.-L. SCHLEGEL, *Theorie des Kommunikativen Handelns*, Frankfurt am Main, Suhrkamp, 1981).

gli stili di vita diversi da quelli del modello egemonico. D'altronde, appare chiaramente che il mondo interpersonale dell'adolescente resta intatto; si tratta di un ambito di vita più vicino e più gestibile dal soggetto che subisce meno l'effetto paralizzante del contesto contemporaneo. Questo è almeno ciò che risulta dalla rappresentazione e dall'autodefinizione dei soggetti esaminati. Una separazione dei due campi di vita, e del loro influsso, risulta chiaramente nella rappresentazione di sé e nell'autodefinizione dei soggetti del nostro studio.

Se esiste un'autodefinizione identitaria diversa per l'esplorazione di alternative nell'ambito delle relazioni interpersonali, non è solo in ragione delle opportunità offerte dalle relazioni socio-affettive o in ragione del sostegno narcisistico offerto dal gruppo dei pari, ma è anche in ragione della necessità inerente all'espressione di sé per presentarsi. L'invito a esprimere sé stessi, concretamente, di fronte agli altri, facilita la messa in funzione dei processi identitari fondamentali (singolarità-differenza, continuità-cambiamento, valorizzazione-svalorizzazione). Sono processi che si consolidano nell'interazione comunicativa, e quindi nelle relazioni di prossimità.

Il secondo vettore si manifesta in senso inverso al primo. Noi lo scopriamo quando gli adolescenti sono invitati a manifestare il processo di costruzione della propria identità in riferimento allo sviluppo socio-morale. E così, nella dimensione ideologica dell'identità (scelta di una professione, dei credo religiosi, delle idee politiche), gli adolescenti che adottano le posizioni più progredite nel processo di costruzione identitaria riflettono a un livello socio-morale più maturo. Ciò è coerente con lo sviluppo di competenze d'interazione e con l'attuazione del bisogno socio-morale di auto-consistenza e di auto-coerenza nell'adolescenza. È ugualmente coerente nei confronti della differenziazione crescente fra sé e gli altri, differenziazione richiesta dai processi di appropriazione soggettiva. È in questo stesso vettore, riferito al contesto sociale globale, che appare chiaramente che gli adolescenti collocatisi in un momento progredito dello sviluppo dell'identità, manifestano un livello di sviluppo socio-morale ugualmente alto, cioè più maturo e più differenziato. In questo senso è vero che il livello educativo e lo sviluppo socio-morale contribuiscono in maniera decisiva al progresso dell'auto-definizione di sé, nella misura in cui si amplia il campo della comprensione socio-cognitiva nell'ambito morale. Così si può dire che l'azione coniugata della durata dell'educazione e dell'ampliamento della capacità di riflessione morale hanno un'incidenza positiva sullo sviluppo dell'identità, cioè sull'appropriazione soggettiva di sé o sulla crescita psichica globale.

Insomma, il risultato nel processo di costruzione dell'identità è positivo nella misura in cui promuove l'esplorazione di alternative interpersonali e ideologiche nella vita di questi giovani. L'aporia che sussi-

ste e alla quale i giovani fanno fronte lungo il loro processo adolescenziale, consiste nel fatto che l'esplorazione impegna sia l'ambiguità sia il prolungamento dell'incertezza nell'anticipazione di scene e di orizzonti di vita. Ma questa aporia sembra essere propria della dinamica dei rischi e delle opportunità nelle quali naviga il soggetto adolescente. Questa dinamica si trova di fronte a un'altra: quella che crea la tensione fra la ricerca di coerenza e le contraddizioni, quella propria dei successi che consolidano la coerenza di sé e delle contraddizioni che tuttavia non si superano. Coerenza e aporie sono pure proprie del processo adolescenziale. In conclusione, possiamo dire che il processo di costruzione identitaria dei nostri soggetti si orienta verso una direzione soggettivante, nella misura in cui essa è legata al rimaneggiamento positivo delle disposizioni religiose e al progresso della comprensione morale verso un apprendimento più globale dei fondamenti della riflessione socio-morale.

3. RIFLESSIONI SUL CONTRIBUTO DELLA RICERCA ALL'EDUCAZIONE DEGLI ADOLESCENTI

Cerchiamo, infine, di riportare alla problematica dell'educazione della gioventù i risultati del nostro studio e della nostra riflessione. Siamo portati a pensare che, se i sistemi educativi formali vogliono avere un'incidenza nella formazione del senso e dei valori che favoriscono attitudini civiche nei giovani, hanno bisogno di ampliare la loro azione. Per far ciò la giovinezza deve essere compresa come impegnata in un processo unico di sviluppo, le cui dimensioni – in genere studiate separatamente – devono essere considerate come elementi dinamici indissolubilmente mescolati in un solo processo di trasformazione. In questo senso è molto importante, per gli educatori, convincersi che la formazione dei giovani ai valori di giustizia e di equità generale non può ridursi ai soli apprendimenti scolastici, né ai condizionamenti socio-cognitivi. Pensiamo, per esempio, alla trasmissione di un atteggiamento di tolleranza o del senso di giustizia. Per raggiungere tale obiettivo è necessario inquadrare il lavoro con i giovani, coinvolgendoli concretamente in situazioni socio-affettive, là dove l'io potrà esercitarsi a esprimersi in interazioni concrete. Pensiamo che un tale impulso esperienziale sia particolarmente indicato in quel momento preciso dello sviluppo umano che è l'adolescenza.

Forti dell'esperienza fatta nel corso della presente ricerca, siamo convinti che un buon mezzo per impiegare questo lavoro di formazione dei giovani ai valori della cittadinanza sia quello di stimolare in loro il pro-

cesso di auto-riflessione, segnatamente per mezzo dell'autobiografia¹⁴. Vediamo innanzitutto cosa c'incita a fare questa affermazione. Poi vedremo in concreto quale strategia pedagogica usare per metterla eventualmente in opera. Come prima cosa, secondo la nostra esperienza di autobiografia praticata nella ricerca che abbiamo veduto, abbiamo constatato che ogni soggetto è produttore di un io e di una identità, in riferimento all'esperienza del suo rapporto verso il mondo, inscritto nel tempo e nello spazio e trasmesso attraverso il linguaggio. Quest'esperienza traspare già nel dialogo naturale e spontaneo delle relazioni; si vede quindi che in nessun momento una persona può costituirsi come soggetto fuori dalle coordinate narrative del dialogo inter-umano. Questo dialogo è una costruzione che emerge costantemente; esso coordina in continuazione ciò che è stato detto con ciò che sta per essere detto in un modo che non è sempre coerente. La biografia è l'espressione di questa catena di elementi che hanno formato l'esperienza nel corso del tempo. Così, per l'individuo, raccontare la propria storia può costituire un'esperienza nella quale egli si riconosce in stato di trasformazione, con il sentimento permanente dell'autocomprensione di sé. Questa esperienza, condivisa con uno o più interlocutori, fa emergere la coscienza individuale del tempo storico, secondo alcune coordinate ben definite dalla cultura. Il tempo che passa significa che la vita fluisce. Per mezzo dell'autobiografia si manifesta così una vita in sviluppo che prende coscienza attraverso condizioni necessarie all'attuazione di sé, e che scopre scene specificamente sue e condivise con altri; nelle quali il soggetto si costruisce come attore e interlocutore. Così la biografia diventa soggettivazione e reciprocità. Con l'atto biografico, il processo di soggettivazione dà a una verità del soggetto l'occasione di svelarsi. Nella realtà, se la giovinezza non può sottrarsi alla sfida dell'incertezza nell'ambiente sociale, non può sottrarsi neppure alle poste in gioco dell'interpersonale e dell'intrapsichico. Così dunque, in ogni modo, dapprima implicitamente, l'adolescenza implica un lavoro di modificazione biografica che dà al soggetto l'occasione di ricostruire la sua breve storia di vita, che, anche se non lunga, è assai importante. Essa dà al soggetto l'occasione di ricomporre i suoi orizzonti di vita per il futuro. Dà al soggetto l'opportunità di iscriversi di nuovo nel processo di soggettivazione che darà al suo io un carattere personale indelebile.

Avendo così abbozzato l'obiettivo del lavoro educativo che noi suggeriamo di inquadrare coscientemente con l'autobiografia, possiamo ora, in un secondo tempo, abbozzare alcune idee riguardanti i mezzi pedagogici

¹⁴ Cfr. J. BRUNER, *L'education, entrée dans la culture: les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle*, Paris, Retz, 1996 (trad. dall'inglese di YVES BONIN, *The culture of Education*, Cambridge, Harvard University Press, 1996).

per metterlo in opera. Si tratta di intraprendere, su questa base, un lavoro educativo sui valori per l'adolescenza; concretamente, il soggetto adolescente sarà invitato a raccontarsi, a formulare egli stesso la propria biografia. Ad esempio, si può progettare di proporre di quando in quando, ma sistematicamente, un lavoro di gruppo nel quale il metodo fondamentale sia la discussione fra pari. Questa discussione potrebbe vertere su temi, questioni o problemi riguardanti la possibilità di aderire a certi valori necessari per la vita collettiva, in una società pluralista, in cui i punti di riferimento sono culturalmente diversificati, cambiano costantemente, e implicano l'incertezza. Concretamente, il gruppo potrebbe attuare un lavoro iniziale sulla comprensione di certi problemi, fondandosi sull'informazione adeguata, e poi passare a un secondo lavoro che inserisca questa problematica nelle narrazioni autobiografiche di ciascuno dei membri. Infine, il posto che hanno occupato i valori specifici nella vita di ogni allievo del gruppo può diventare oggetto di una riflessione generale da parte dei giovani.

Gli animatori possono assistere i giovani in questa ricostruzione biografica, cioè aiutarli a storicizzare alcuni dei loro valori, in modo che ciascuno possa comprendere sé stesso nel contesto storico personale dei propri valori, e anche nel contesto familiare in cui ha radici. Gli animatori possono svolgere un ruolo nell'identificazione o nella creazione di situazioni concrete che evochino l'attuazione dei valori; essi permetteranno così che si elabori il lavoro di appropriazione e di creazione, effettuato dai giovani stessi, di soluzioni che essi elaborano e che appartengono loro. È certo che il contesto di tale lavoro proposto deve essere studiato, perché si può anche paventare che alcune delle reazioni narcisistiche di difesa producano l'effetto inverso di quello desiderato. Di conseguenza è conveniente inserire progettualmente tale lavoro autobiografico in un progetto pedagogico che si svolga per tutta la durata della formazione degli allievi; in ogni caso, questa distribuzione dell'esercizio sarebbe la sola maniera di ottenere risultati permanenti per la formazione e la riflessione sui valori, e al tempo stesso sulla costruzione personale degli alunni, in un contesto di cooperazione interpersonale. Un tale fondamento pedagogico deve favorire la formazione dell'identità e il processo globale della soggettivazione.

Napo Tapia e Jean-Marie Jaspard

(Traduzione di Silvia Faini)